

Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral

Genoveva Sastre Vilarrasa
Montserrat Moreno Marimon
Universitat de Barcelona

Resumen

En los trabajos de Carol Gilligan aparece la ética del cuidado y la responsabilidad que tiene en cuenta los aspectos diferenciales y las necesidades particulares de las personas. Esta ética se contrapone a la de la justicia descrita por Kohlberg, cuyas características son el principio de igualdad y la no consideración de las características específicas de cada ser humano. Ambas éticas parecen, sin embargo, complementarias.

El trabajo que se presenta incluye ambos enfoques éticos, en una situación experimental en la cual se pide a sujetos de diferentes edades (desde los 6 años hasta los 21) que tomen decisiones que implican optar por uno u otro de estos dos enfoques o integrar ambos.

El tratamiento de los datos se realiza analizando los modelos organizadores que aparecen, lo cual permite diferenciar los elementos de la situación que resultan más destacables para los sujetos de cada edad, el significado que atribuyen a cada uno de ellos, la forma como los organizan para conferir un sentido al conjunto y las implicaciones que hacen derivar de todo ello.

El estudio de la evolución de los modelos organizadores en las diferentes edades muestra que la evolución de las concepciones éticas está lejos de ser lineal. Ello conduce a plantearnos el análisis de los procesos de construcción de la ética, mediante los teóricos que contemplan la complejidad y al abandono de modelos lineales incapaces de describir los fenómenos observados.

Palabras clave

Moral – Género – Sentimientos – Modelos organizadores.

Correspondencia:
Genoveva Sastre Vilarrasa
Facultat de Psicologia
Pasatge de la Vall d'Hebron, 171
Barcelona, España 08035
e-mail: gsastre@psi.ub.es

New perspectives on moral reasoning

Genoveva Sastre Vilarrasa
Montserrat Moreno Marimon
Universitat de Barcelona

Abstract

The works of Carol Gilligan introduce the ethics of care and responsibility that takes into account the differing aspects and particular needs of people. Such ethics is opposed to those of the justice described by Kohlberg whose characteristics are the principle of equality and the disregard for each human being's specific features. Both ethics are, however, complementary.

The work that is presented here includes both ethical approaches, in an experimental situation in which it was requested that subjects of different ages (from 6 up to 21 years old) took decisions that implied to choose for one or another of these two approaches or to integrate both.

The treatment of the data was carried out analyzing the organizing models that appear, which allowed identifying the elements of the situation that were more prominent for the subjects of each age, the meaning that they attributed to each one of those elements, the manner according to they organized them in order to confer a meaning to the set of elements, and the implications that were derived of the whole experiment.

The study of the evolution of organizing models at different ages shows that the evolution of the ethical conceptions is far from linear. It leads to thinking about the analysis of the processes of ethics construction by means of theoretical models that contemplate the complexity and the abandonment of linear models that are unable to describe the observed phenomena.

Keywords

Moral – Gender – Feelings – Organizing models.

Correspondence:
Genoveva Sastre Vilarrasa
Facultat de Psicologia
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Barcelona, España 08035
e-mail: gsastre@psi.ub.es

Los acontecimientos que tienen lugar en el universo humano son susceptibles de multitud de interpretaciones. Cada interpretación de un suceso implica contemplarlo desde un punto de vista determinado. Así, cuando Einstein decía que una manera de no escuchar lo que otra persona nos dice es alejarse de ella a una velocidad superior a la del sonido, estaba interpretando el hecho de escuchar a alguien desde una particular perspectiva, compatible con la teoría física, pero incompatible con la práctica cotidiana. En ella disponemos, afortunadamente, de otros métodos bastante más sencillos y cómodos.

Cuando dentro de una disciplina científica se produce un cambio de perspectiva, se tienen en cuenta elementos que hasta entonces desconocían o no se habían creído pertinentes para explicar los fenómenos considerados. La introducción de estos nuevos elementos conlleva el cambio de significado de los anteriores que todavía se conservan y ello obliga a una reorganización de todo el conjunto. Una nueva perspectiva – o un cambio de modelo – no implican necesariamente la negación de la anterior. Muchas veces es posible integrarla en un sistema más general que permite explicar un campo más amplio de fenómenos.

Dentro de la comunidad científica es donde suelen aparecer determinados cambios de perspectiva, que nacen en el seno de una disciplina y se extienden, cada vez con mayor rapidez, a las restantes disciplinas para acabar formando parte del pensamiento colectivo, sufriendo, en este proceso, considerables mutaciones, muchas de las cuales enriquecen el paradigma al mostrar sus posibilidades de generalización. Tal es el caso, en el momento actual, de los paradigmas de la complejidad. Nacidos de la mano de las ciencias experimentales, constituyen una nueva forma de considerar los fenómenos observables que ponen en evidencia la caducidad de los paradigmas lineales. No es nuestro propósito extendernos aquí sobre la bondad o las dificultades que presenta

esta nueva forma de contemplar el mundo, sino solamente destacar algunas de las consecuencias que conlleva en el campo de la Psicología.

Los viejos paradigmas aspiraban desesperadamente a alcanzar la verdad y la certeza, esas dos manifestaciones del absolutismo mental – ya que verdad y certeza sólo hay una – que excluyen la enriquecedora diversidad de pensamiento. Pero además, resulta que no era una verdad y una certeza cualesquiera sino de aquellos que dominaban el campo de lo científico y el campo de lo social. Los nuevos paradigmas, que se fundamentan en la complejidad de los sistemas del mundo que nos envuelve, apuestan, por el contrario, por la incertidumbre y la diversidad, y por puntos de mira que permiten descubrir sistemas que se autoorganizan y están en permanente cambio. Los viejos paradigmas se caracterizan, en lo social, por excluir los puntos de vista que no coinciden con los del modelo dominante. El pensamiento complejo exige la contemplación de diferentes puntos de vista o, al menos, no los excluye de manera sistemática.

La Psicología, como las demás ciencias, se ha visto, desde sus inicios, dominada por un sistema de pensamiento que la ha abocado a contemplar los fenómenos que estudia desde el punto de vista del pensamiento dominante que durante siglos se ha caracterizado por ser lineal, androcéntrico y reduccionista. Estas características afectan tanto la metodología utilizada como la temática por la que se ha sentido atraída y ello, a la luz de los nuevos paradigmas, resulta altamente sorprendente. El viejo paradigma aspira a describir y a interpretar el psiquismo humano, pero privado como está del necesario contraste que permite ver el mundo desde otra perspectiva – la de la mujer – el universo es visto como lineal, simplificado, hecho a la medida de unos solos intereses y unas solas necesidades. Ello produce como consecuencia que las realidades que crea sean igualmente parciales.

La multiplicación y la integración de diversos puntos de vista es lo que hace posible la complejidad. El pensamiento androcéntrico tiende a buscar explicaciones generales, a unificar la diversidad, a considerar las diferencias como excepciones a sus reglas. En un plano más evolucionado encontramos otro tipo de pensamiento como el que describe Fox Keller (1985) al analizar las ideas de la Premio Nobel de Biología, Bárbara McClintock, que se caracteriza por el respeto a la diferencia individual que comporta, según Fox Keller, “un modelo de compromiso y de entendimiento que garantiza la supervivencia de lo individual”. Para McClintock la función de las excepciones no es la de confirmar la regla, sino que, por el contrario, les concede un sentido propio, un sentido en sí mismas. Esta actitud representa un respeto a la diversidad ante cualquier intento de unificación y de destrucción, y comporta una actitud de atención ante aquellos hallazgos que ponen en causa la regla establecida, la ley considerada inmutable y alerta ante la posibilidad de que nuestras certezas estén equivocadas. Este enfoque particular llevó a McClintock al descubrimiento de la transposición genética y constituye un ejemplo a seguir en cualquier disciplina científica.

Las consecuencias del androcentrismo en Psicología son innumerables y sólo podemos verlas si nos situamos en una perspectiva no androcéntrica, lo cual resulta difícil tanto para las mujeres como para los hombres que se dedican a la Psicología y ello por la sencilla razón – que ya han señalado diversos autores y autoras – de que para poder ingresar en una determinada comunidad científica es necesario mostrar que nuestro pensamiento se ha imbuido del pensamiento dominante en la disciplina de la que se trate. Si ello no ocurre, el acceso es denegado y si ocurre nuestro pensamiento está ya encaminado en una determinada dirección en la que se ha comprometido y ello hace muy difícil desarrollar un pensamiento independiente. Hacerlo implicaría realmente un cambio de

paradigma y estos cambios no se realizan todos los días.

Sin embargo, algunos aspectos del pensamiento reduccionista y androcéntrico en Psicología empiezan a vislumbrarse claramente, así como sus consecuencias. Intentaremos ilustrarlo con un ejemplo.

Pensamiento lineal y pensamiento androcéntrico

Uno de los temas que se debaten actualmente en Psicología es el de la construcción del pensamiento moral. La actualidad del tema viene sin duda estimulada por las preocupaciones que generaliza la violencia que alcanza cada día a edades más tempranas y por lo que se ha denominado crisis de valores. Sin embargo, el estudio del pensamiento moral no es reciente. En los años treinta Piaget se interesó ya por esta temática, llevando a cabo una serie de estudios con chicas y chicos de diferentes edades. Tras establecer una evolución de las concepciones infantiles, llegó a la conclusión de que los juicios morales expresados por las niñas eran “anómalos” y difíciles de interpretar, lo cual le condujo a eliminar la muestra femenina y a centrarse en el estudio de la masculina únicamente. Años más tarde Kohlberg (1969) retomó la cuestión del pensamiento moral utilizando para ello sus ya clásicos dilemas y estableció una serie de etapas del desarrollo moral estrechamente ligadas a las etapas del pensamiento lógico descritas por Piaget. El desarrollo moral quedaba, para este autor, subordinado al desarrollo de las estructuras cognitivas.

Sus primeros trabajos – que Kohlberg utilizó para establecer los estadios del pensamiento moral – los realizó basándose en los resultados arrojados por una muestra integrada exclusivamente por varones. Estos resultados tuvieron gran difusión y dieron lugar a una amplia serie de otros trabajos, realizados por sus seguidores, que los tomaron como

base y punto de partida, ampliando estas investigaciones en la misma línea. Sin embargo, las muestras de población se fueron ampliando y diversificando, incluyendo sujetos femeninos, el análisis de cuyas respuestas y su comparación con las de los sujetos masculinos, hizo aparecer una serie de "anomalías" que afectaban a la población femenina estudiada.

Según aquellos resultados, y contra todo lo que era previsible, la mayoría de las mujeres adultas no había alcanzado los últimos estadios del desarrollo moral descrito por Kohlberg y permanecían estancadas en los estadios 3 y 4 que denominó "expectativas interpersonales mutuas" y "sistema social y conciencia", respectivamente. Kohlberg atribuía este fenómeno a la escasa posibilidad que tenían las mujeres de ejercer diferentes funciones sociales. El ama de casa realiza siempre el mismo papel mientras que el hombre tiene, además del rol familiar, el rol profesional. Esto hacía que los hombres se ejercitaran en interacciones sociales más diversificadas que las mujeres y ello comportaba un aprendizaje más intenso que conducía a un mayor desarrollo del pensamiento moral y podía explicar las "anomalías" detectadas en la población femenina.

Entre los trabajos que continúan y amplían la obra de Kohlberg se encuentran las primeras investigaciones de Carol Gilligan, quien se caracteriza por la doble "anomalía" de ser mujer y de dedicarse a investigación. Murphy y Gilligan pusieron en evidencia que, según el modelo de Kohlberg, un tanto por ciento significativo de sujetos de ambos sexos experimentaba una regresión al pasar de la adolescencia a la edad adulta. Esta conclusión resulta tan sorprendente que Gilligan decide revisar la teoría de base, es decir el paradigma kohlbergiano, y analizar las respuestas de las mujeres desde otro punto de vista.

Empieza presentando situaciones mucho más abiertas que las de Kohlberg y que permiten a los sujetos exponer sus propias ideas sin someterlas a patrones predeterminados. He

aquí que el supuesto "subdesarrollo moral" de la mujer respecto al hombre, respondía en realidad a un tipo de razonamiento muy evolucionado capaz de tener en cuenta, en cada situación, un gran número de variables contextuales que sobrepasaban los límites del pensamiento masculino convencional: "el contextualismo posconvencional". Sus trabajos la conducen a distinguir dos enfoques éticos: uno centrado en la justicia y el otro centrado en el cuidado y atención a las personas.

La ética de la justicia se basa en la óptica del "otro generalizado", que atribuye a todos los individuos los mismos derechos y deberes. A partir de este principio se hace abstracción de la individualidad y de la identidad concreta. Se centra en aquello que todos los seres humanos tenemos en común y todo ello se somete a los principios de igualdad formal y reciprocidad. Lo que predomina es la idea de justicia entendida como el respeto por los derechos y los deberes de las personas por encima de sus necesidades y de sus diferencias ya que la justicia es considerada como igual para todos y no es lícito establecer diferencias. Estas ideas se corresponden perfectamente con la alegoría de la Justicia que es comúnmente representada con los ojos vendados (ciega a toda diferencia) y una balanza con el fiel en posición vertical.

La ética del cuidado y la responsabilidad, por el contrario, se basa en la consideración del "otro concreto" y a partir de ella los seres humanos son considerados como personas con una identidad, una historia y una constitución afectiva y emocional específicas. Bajo esta perspectiva, se da por supuesto lo que tienen en común los seres humanos y se hace hincapié en la singularidad de cada persona, es decir, en aquello que la diferencia de las demás. Es preciso comprender las necesidades individuales, sus motivaciones, sus aspiraciones y deseos. En lugar de hacer prevalecer los derechos de una persona sobre

las necesidades de otra, esta ética se rige por el principio de la equidad y de la reciprocidad complementarias.

Las normas que la regulan se basan en la amistad, el amor y el cuidado.

Desde la ética de la justicia, cada persona tiene derecho a ser considerada un ser humano igual a los demás. La ética del cuidado y responsabilidad, además de tener en cuenta los aspectos comunes a todos los seres humanos, tiene también en cuenta las características inherentes a su personalidad individual. Desde esta segunda perspectiva, cada persona tiene el derecho a ser considerada igual a los otros y a esperar, además, que se reconozca su individualidad y sus necesidades específicas.

Cada una de estas éticas obedece a una posición moral diferente, aunque ambas son consideradas complementarias. La ética de la justicia prohíbe tratar injustamente a los demás mientras que la ética del cuidado y la responsabilidad impiden abandonar a alguien que se encuentra en situación de necesidad.

Parece evidente que esta segunda perspectiva requiere una mayor complejidad de pensamiento, ya que tiene en cuenta un mayor número de variables interrelacionadas y rechaza la simplicidad del modelo único. Bajo esta perspectiva las diferencias, en lugar de excluirse, se complementan mutuamente.

Gilligan se preguntó si existe alguna relación entre la orientación moral y el sexo de los sujetos que ha estudiado y llega a la conclusión de que un porcentaje elevado de mujeres tiende a coincidir con los postulados de la ética del cuidado y la responsabilidad, mientras que los varones se sitúan más frecuentemente en la ética de la justicia. Dicha autora asegura que ambos puntos de vista denotan madurez del pensamiento moral. En nuestra opinión, indican formas diferentes de concebir la moral y su diferenciación permite avanzar en el terreno de la complejidad y de la consideración de la diversidad como elemento fundamental en la explicación psicológica.

Los trabajos de Gilligan ponen en evidencia el carácter reduccionista del modelo androcéntrico de Kohlberg, ya que para él no existía más modelo que el de la justicia, producto de tener en cuenta únicamente la mitad de la población y de considerar como anomalía el no adecuarse a este único modelo lineal. Pero aun hay más. Esta forma de actuar no sólo excluye el pensamiento de la mitad de la población humana, pretendiéndose universal, sino que además sólo considera un ámbito social, el de lo público, ignorando el de lo privado en el cual tienen lugar la mayor parte de las interacciones afectivas entre los individuos humanos.

El modelo de Kohlberg no considera los afectos y sentimientos como dignos de ser tenidos en cuenta y conduce con ello a la devaluación de los mismos o a su represión, al negarles un valor en el campo de lo público. Implica la limitación de la experiencia femenina al ámbito de lo privado y conduce a la ceguera epistemológica hacia "el otro concreto". Esta negación de los sentimientos como valor público es algo a lo que volveremos más adelante.

Otras teorías como la de Seyla Benhabib, al plantearse esta problemática desde un doble enfoque moral, han llegado a la conclusión de que no se trata de enfrentar el otro concreto con el otro generalizado, sino de construir una teoría moral que permita "reconocer la dignidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto" ya que "juzgar racionalmente no es juzgar como si no se supiese lo que se puede saber, sino a partir de toda la información pertinente que se posee" (Benhabib, 1987).

El punto de vista de Benhabib completa y amplía el de Gilligan creando una nueva síntesis que engloba los puntos de vista anteriores complexificándolos. Gracias a estos estudios realizados por mujeres y que aportan un punto de vista diferente a las realizadas

por varones, los conocimientos sobre el pensamiento moral han ganado en complejidad. Pero estas investigaciones tienen además, otra característica de la que con frecuencia adolecen las realizadas por varones y es el hecho de que tienen en cuenta los trabajos realizados por éstos, no forman un corpus de investigaciones aparte, ni caen en la exclusión del pensamiento masculino, sino que, por el contrario, lo integran en un todo más amplio y por ello resultan mucho más profundos y rigurosos.

Hacia una complejidad ineludible

De todo lo dicho hasta ahora se pueden extraer dos características de la Psicología androcéntrica. La primera de ellas es que considera su manera de pensar como la única posible, ignora las peculiaridades del pensamiento de las mujeres, eleva su forma de actuar a la categoría de modelo de conducta universal y tacha de anómalas las demás formas de pensamiento. La segunda característica concierne a su metodología de investigación y reside en la ignorancia de que el instrumento empleado para la observación determina lo que vemos. Las técnicas utilizadas en cualquier investigación no son neutras ni conducen a la objetividad, sino que están guiadas por nuestras ideas preconcebidas sobre el tema que vamos a tratar y por las características del paradigma psicológico en el que nos adscribimos, pero también por nuestra ideología y nuestra particular manera de pensar y sentir.

De esta segunda consecuencia se desprende que la complejidad de los razonamientos emitidos por los sujetos dependerá de la complejidad de la situación planteada. Si se presenta un dilema moral que enfatiza los aspectos relacionados con la ética de la justicia, prevalecerá este punto de vista sobre cualquier otro y lo contrario ocurrirá si se enfatizan los aspectos relacionados con la ética del cuidado y de la responsabilidad.

Estas reflexiones, junto a la consideración de los trabajos que ponen en evidencia la

importancia de los afectos en la construcción de la moralidad (Araújo, 1999; Lourenço, 1997; La Taille, 2000; Nunner-Winkler e Sodian, 1988) condujeron a G. Sastre y T. Pavón a idear un conflicto en el que interviniéran a la vez factores afectivos que caracterizan la ética del cuidado y aspectos relacionados con la ética de la justicia. Se trataba de encontrar una situación experimental que permitiera poner de manifiesto una mayor complejidad y de incluir las dos orientaciones mencionadas, con la conciencia de que la situación experimental debería permitir expresar ambas y no limitar a los sujetos la manifestación de una sola de ellas.

Con este propósito, Sastre y Pavón redactaron un conflicto que se basaba en una historia en la cual se explicitaban elementos afectivos relacionados con la ética del cuidado y elementos de la ética de la justicia que se contraponían entre sí.¹ El conflicto era protagonizado por una chica o por un chico – el sexo era el mismo de la persona a la que se aplicaba el conflicto – que acaba de infringir una norma moral, había robado un bolígrafo de precio muy caro que hacía tiempo deseaba tener y se sentía, por una parte, feliz por la posesión del objeto deseado, pero por otra culpable y con gran malestar porque sabía que había cometido una mala acción. La pregunta que se hacía a los sujetos era: “Si la persona que ha cometido el hurto fuera una amiga o un amigo tuyo ¿qué le aconsejarías que hiciera?” y a continuación se les pedía que justificaran la respuesta.

La técnica utilizada permitía un doble planteamiento. No sólo se pedía al sujeto que emitiera un juicio, sino que confrontara dos enfoques diferentes: uno a partir del sentimiento de cuidado hacia la persona amiga que quería ayudar y otro a partir de la justicia, el telón de fondo moral y la transgresión, que

1. Este trabajo se realizó gracias a una subvención del Instituto de la Mujer.

eran los causantes del malestar manifestado por la persona amiga. La pregunta, por el hecho de centrarse en cómo ayudar a la persona amiga, con la carga afectiva que ello comporta, situaba a los sujetos en el ámbito de la ética del cuidado. Presentaba además un dilema en uno de cuyos polos estaba el placer (que darse con el objeto sustraído) y en el otro el sentimiento de transgresión moral con la consiguiente sensación de culpa que producía un estado de ánimo desagradable. De lo que se trataba, en definitiva, no era de hacer justicia, sino de ayudar a resolver un problema apelando, no a normas morales teóricas, sino a actuaciones o procedimientos prácticos en un acontecimiento en el cual estaba implicada la idea de justicia y norma moral. No se pedía la "buena respuesta" sino una intención de conducta que situaba claramente a los sujetos en el ámbito de la acción.

El trabajo se realizó con una muestra de 250 sujetos de edades comprendidas entre los seis y los catorce años de edad (25 chicas y 25 chicos por cada grupo de edad) y con 100 estudiantes de Universidad (50 chicas y 50 chicos) de veintidós años de media de edad.²

Los resultados del estudio reflejaron que mayoritariamente los sujetos resuelven el conflicto con un alto nivel de pragmatismo: lo que se quiere conseguir (en este caso el bienestar de la persona amiga) aparece en primer término, mientras que los aspectos relacionados con la moral ocupan un lugar secundario. Según la edad, los sujetos enfatizan o tienen en cuenta factores diferentes que dan lugar a diversos modelos organizadores.

Los modelos organizadores son sistemas organizados de representaciones constituidos por los elementos que el sujeto selecciona como relevantes en una determinada situación, por el particular significado que otorga a cada uno dichos elementos, por las implicaciones que desencadenan, y por las interconexiones que el sujeto establece entre todos los elementos del conjunto (Moreno Marimon, 1988;

Moreno Marimon; Sastre; Bovet; Leal, 1998). Los sujetos extraen del enunciado del dilema los datos que consideran pertinentes y les otorgan un particular significado en el momento de decidir sobre su conducta y de justificarla, no prestando atención y dejando sin atribuir significado a otros datos, presentes en el texto, a los que no dedican ninguna atención y por tanto, no tienen en cuenta. En los diferentes modelos, que se suceden en diferentes niveles de edades, aparecen datos diferentes o datos similares con diferente significado. También las implicaciones y la organización cambian en los diferentes modelos organizadores construidos por los sujetos.

El primer modelo organizador encontrado predomina a los seis y ocho años de edad y el dato al que los sujetos atribuyen mayor significación es el sentimiento de culpa. La solución que proponen, de acuerdo con esto, es devolver el objeto robado para recuperar la tranquilidad perdida. El segundo modelo organizador se da a los ocho y diez años y tiene también en cuenta el sentimiento de culpa pero lo relaciona con la existencia de una autoridad capaz de imponer un castigo. La solución que se propone es la de devolver el objeto hurtado para evitar la punición. El tercer modelo organizador es predominante a los diez años, además del sentimiento de culpa y de la idea de autoridad punitiva, se concede especial relevancia al deseo de poseer el bolígrafo. Como consecuencia, la mayoría de los sujetos de esta edad, aconsejaría a la persona amiga quedarse con el objeto en cuestión pero evitando que se sepa para librarse del castigo. El cuarto modelo organizador, del que participan sujetos de diez, doce y catorce años, se centra en el sentimiento de culpa pero el significado que le atribuyen es diferente del que le otorgaban los sujetos del primer modelo. En este caso la culpa no es

2. Los datos que se presentan en este artículo son los resultados de una ampliación de la muestra del primer trabajo.

simplemente aquello que debe ser evitado para tener mayor bienestar, sino que es visto como resultado de transgredir los valores y normas vigentes que tiene como consecuencia el perjuicio de otra persona, que se ve injustamente desposeída de algo que le pertenece. La solución que propondrían a la persona amiga sería devolver el objeto sustraído, dado que comete así un acto de justicia y a la vez recupera la tranquilidad de conciencia.

Las respuestas más sorprendentes son, sin embargo, las de la muestra universitaria, que aplican los modelos organizadores quinto y sexto. El quinto modelo se caracteriza por tener en cuenta el sentimiento de culpa, el deseo de poseer el objeto y las prácticas colectivas transgresoras ("todos los demás lo harían") llegando a la conclusión de que la persona amiga debe quedarse el objeto hurtado y olvidarse de los remordimientos. Encontramos afirmaciones como las siguientes: "Lo que tiene que hacer es quitarse de encima este sentimiento de culpa y no creer que es el único capaz de hacer estas cosas. Por tanto, creo que tendría que quedárselo" o bien: " Si de veras le gusta y es una persona más bien despreocupada, con el tiempo le pasará el remordimiento y sacará provecho del bolígrafo".

El sexto modelo organizador coloca, en primer término, además del sentimiento de culpa, las normas, los valores y la importancia de la propia autoimagen. En consecuencia, los sujetos que participan de este modelo proponen devolver el objeto hurtado para actuar de acuerdo con una norma moral y recuperar su autoimagen positiva.

Al llegar a este punto sin duda nos preguntaremos si existen o no diferencias entre las respuestas dadas por la población femenina y la masculina y, caso de existir, cuál es su naturaleza. Se han encontrado, en efecto, diferencias significativas. Partiendo de las edades más tempranas, la primera diferencia que se detecta es un claro predominio de los chicos en el tercer modelo que se caracterizan por el miedo al

castigo, que conduce a quedarse el objeto sustraído, pero evitando ser descubierto para no recibir el castigo correspondiente. Un porcentaje mucho mayor de chicos (37%) que de chicas (3%) mencionan el miedo al castigo. Parece, pues, que el temor a ser castigados es más propio de los chicos que de las chicas y que ellos más que ellas actúan según una moral heterónoma.

En cuanto a los sujetos que consideran que la mejor manera de actuar es devolver el objeto sustraído, es decir, los que se sitúan en el modelo cuatro, el porcentaje de respuestas de las chicas (35%) es superior al de los chicos (11%). En los modelos quinto y sexto chicas y chicos se reparten aproximadamente por un igual.

Es evidente que de estos resultados pueden extraerse varias conclusiones y muchas hipótesis, algunas de las cuales podrían dar lugar a nuevas investigaciones, pero no es nuestro propósito hacerlo aquí de manera exhaustiva, sino sólo señalar algunos aspectos relacionados con la problemática presentada al inicio de este artículo.

Los resultados del estudio de Sastre y Pavón contradicen el modelo de Kohlberg según el cual la capacidad de razonamiento aumenta de una manera lineal hacia un acuerdo cada vez mayor con la moral establecida. Sin embargo, cuando la situación experimental se complica mediante la introducción de elementos que hacen referencia a la praxis o forma concreta de actuar y dejamos de pedir al sujeto respuestas normativas, el desarrollo moral aparece como más complejo y menos lineal.

Los sujetos universitarios, que se sitúan en los modelos quinto y sexto, tienen en cuenta mayor cantidad y distinta naturaleza de factores que los de la muestra infantil, ya que tienen en cuenta el conflicto intrapersonal, el conflicto entre el individuo y la norma social, la existencia de prácticas colectivas de transgresión de la norma moral y la importancia de

la autoimagen. Después de sopesar todos estos datos, deciden como quieren actuar, ya sea respetando la norma moral ya sea infringiéndola. Dicho de otra forma, hacen uso de su libertad.

Esto plantea la cuestión de la posibilidad de educar la libertad. Si la libertad no se educa, el individuo tiende a buscar el propio beneficio, sin tener en cuenta al otro concreto, de tal manera que la suma de todas las libertades individuales de este tipo es la insolidaridad, una actitud que hace necesaria la justicia. Pero la libertad, mediante la educación, se puede orientar hacia la solidaridad y ello implica el aprendizaje de habilidades distintas de las que ejercitan las materias curriculares.

Una exclusión demasiado cara

El pensamiento androcéntrico, del que todas las personas de nuestra cultura están imbuidas, se manifiesta también en el campo de la educación. Nuestro sistema educativo selecciona, para ser transmitidos en la enseñanza obligatoria, aquellos conocimientos que considera que todo individuo debe poseer para desenvolverse adecuadamente en nuestra sociedad y omite aquellos que considera innecesarios o menos fundamentales. Un sencillo análisis del *currículum* de la enseñanza obligatoria nos indica qué es lo que en él se valora y también lo que se omite. Las llamadas “materias curriculares”, a las que se concede una importancia fundamental, están constituidas por ámbitos del saber (Matemáticas, Lengua, Historia, etc.) que conforman las disciplinas tradicionales, cuya finalidad es supuestamente preparar a los individuos para desenvolverse en el ámbito profesional o para proseguir estudios superiores. Los grandes ausentes del *currículum* son los aprendizajes encaminados al conocimiento de sí mismo y de las demás personas; el descubrimiento, reconocimiento y capacidad de expresión y de manejo de los propios sentimientos y el conocimiento de los de las demás personas; las estrategias y formas de resolver los conflictos in tra e

interpersonales que día a día se presentan, es decir, todo lo relacionado con lo cotidianamente humano, que es considerado como perteneciente al ámbito de lo privado y por tanto, no digno de ser tratado en instituciones públicas como son los centros de enseñanza obligatoria.

Lo poco práctico de la situación que se crea con esta forma de proceder, salta a la vista con sólo comparar las consecuencias de la ignorancia de estos conocimientos con las consecuencias a las que da lugar la ignorancia de los contenidos curriculares. En el primer caso, la ignorancia del manejo de los sentimientos y de su correcta expresión, da lugar a conductas desordenadas – que pueden ir de la agresión a la depresión – que hacen infelices a las personas (algunos calculadores podrían expresarlo en términos de gasto ocasionado a la seguridad social) e impiden vivir en armonía tanto en el ámbito de lo privado como de lo público (no olvidemos que tanto los actuales políticos como los militares han sido en algún momento escolares a los que se les ha enseñado con más énfasis las raíces cuadradas que la resolución pacífica de conflictos).

Las consecuencias de la ignorancia de los contenidos de las materias curriculares aprendidas en la enseñanza obligatoria, son muy fáciles de determinar. Basta preguntar a las personas que no han proseguido una carrera universitaria, qué es lo que recuerdan de lo aprendido en la escuela (aparte de las nociones elementales de cálculo y la lectoescritura) y cuántas veces lo han usado.

En educación sigue imperando un pensamiento lineal que rehuye contemplar al ser humano de forma globalizada y reniega de todo su aspecto emocional que constituye una de las partes fundamentales de la personalidad, que tradicionalmente ha sido relegado al ámbito de “lo femenino” y, como tal, carente de interés público. Diferentes trabajos han mostrado, sin embargo, como para el ejercicio de cualquier profesión es importante

saber manejar los sentimientos y ser capaz de resolver conflictos interpersonales de manera pacífica. ¿No es hora ya de que se empiecen a introducir estos aprendizajes en la escuela? No faltan instrumentos para ello.

Uno de los errores en los que podría caer es en el considerar que lo que estamos diciendo es que hay que eliminar las materias curriculares y sustituirlas por otros temas relacionados con los sentimientos. Llegar a esta conclusión sería caer de nuevo en la trampa de la exclusión y retomar un modelo lineal sólo que de otro signo. Es evidente que estas materias son, por su carácter formativo, muy importantes (siempre, claro está, que se usen adecuadamente), lo que estamos defendiendo es que no son las únicas importantes y que hay que integrar la diversidad recurriendo a un modelo más complejo, lo cual no es lo mismo que decir más complicado, sino todo lo contrario. Una noción más compleja no es necesariamente más complicada de utilizar. Tomemos dos sencillos ejemplos. La noción de densidad es de una complejidad mayor que la noción de masa y la de volumen tomadas separadamente – puesto que implica a ambas – sin embargo, nos permite hacer cálculos que serían muy complicados de realizar sin aquella noción. Lo mismo ocurre con nuestro sistema de numeración indoarábigo si lo comparamos con el romano que

le precedió. La complejidad del indoarábigo es mucho mayor, sin embargo permite simplificar enormemente operaciones cuyo cálculo resultaba altamente complicado con el sistema romano. Un salto similar al de los ejemplos citados, hacia un nivel mayor de complejidad que simplifica la tarea docente, la constituye la integración en la enseñanza del aprendizaje de aspectos cognitivos y afectivos.

La pregunta que podemos plantearnos a continuación es de qué forma hay que proceder, en educación, para integrar los dos tipos de saberes dentro del ámbito escolar sin aumentar el tiempo de permanencia en las aulas. Responder extensamente a esta pregunta nos llevaría más espacio del que disponemos aquí.³

Tanto la ciencia, la educación como la sociedad en su conjunto, precisan nuevos modelos capaces de integrar la diversidad que, aunque es vivida por algunos temerosos como una amenaza, constituye una de las mayores riquezas de nuestro planeta. Abrirnos a ella implica abandonar viejos modelos lineales, dejar navegar nuestra imaginación por el amplio horizonte de la complejidad y apostar por la mayor consistencia de los nuevos significados.

3. Véase Moreno, M. y Sastre, G. (1999)

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ulisses F. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora Universidade de Campinas, 1999.

ARAÚJO, Valeria A. A. Cognition, affectivity and morality. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, Valeria A. A.; SASTRE, G. Moralidad, sentimientos y educación. *Educar*, Barcelona. [No prelo]

ARSENIO, W.F. Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, Lafayette, v.59, p.1611-1622, 1988.

BENHABIB, S. *Women and moral theory*. New Jersey: Rowman and Littlefield, 1987. p.154-178.

BENHABIB, S. *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press, 1992.

- BROWN, L. M.; GILLIGAN, C. *Meeting at the cross road*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.
- DUNN, J.; BROWN, J. R.; MAGUIRE, M. The development of children's moral sensibility: individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, Washington D.C., v.31, n.4, p.649-659, 1995.
- FIELD, M.; MCVICKER; RULE, N.; MATTUCK, J. *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books, 1986.
- FOX KELLER, E. *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- GILLIGAN, C. In a different voice: women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.47, p.481-517, 1977.
- _____. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, C.; WARD, J.; MCLEAN, J. *Mapping the moral domain*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- HABERMAS, J. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- KELLER, M.; EDELSTEIN, W. The development of a moral self from childhood to adolescence. In: Noan, G.; Wren, T. (Eds.) *The moral self*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p.310-336.
- KILLEN, M.; HART, D. *Morality in everyday life: developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In: Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, 1976.
- _____. *Continuities in childhood and adult moral development revisited*. Life-Span developmental psychology: personality and socialization. New York: Academic Press, 1973.
- _____. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Mischel, T. *Psychology and genetic epistemology*. New York: Academic Press, 1971.
- _____. Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. In: Goslin, D. A. (Ed.) *Handbook of socialization: theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.
- LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. São Paulo, 2000. Tese (Livre-Docência) Instituto de Psicologia da USP.
- LOURENÇO, O. Children's attributions of moral emotions to victimizers: some data: doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, London, v.15, p.425-438, 1997.
- MCLEAN TAYLOR, J.; GILLIGAN; SULLIVAN, A. M. *Between voice and silence: women and girls, race and relationship*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995.
- MORENO MARIMON, M. *Como se enseña a ser niña*. 3.ed. Barcelona: Icaria, 2000.
- _____. Educación y ciencia: una doble encrucijada. In: _____. *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ed. Instituto de la Mujer, 1992.
- _____. Imaginación y ciencia. In: _____. *Ciencia, aprendizaje y comunicación*. Barcelona: Laia, 1988.
- _____. Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.271, p. 12-20, jul.-ago. 1998.
- MORENO MARIMON, M.; SASTRE, G; BOVET, M.; LEAL, A. *Conocimiento y cambio: los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós, 1998.
- MORENO MARIMON, M.; SASTRE, G; BUSQUETS, D.; LEAL, A.; DE MIGUEL, M.J. *El conocimiento del medio: la transversalidad desde la coeducación*. Madrid: Ed. Instituto de la Mujer, 1994.

- MORENO MARIMON, M.; SASTRE, G.; BUSQUETS, D.; LEAL, A.; DE MIGUEL, M. J. *ProyectoGea: conocimiento del medio natural, social y cultural, la transversalidad desde la coeducación*. [s.l.] Ed. Octaedro, 1997.
- MORENO MARIMON, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, D. *Falemosdesentimentos*. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B. Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, Lafayette, v.59, p.1323-1328, 1988.
- PERRY, D.; PERRY, L.; RASMUSSEN, P. Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, Lafayette, v.57, p.700-711, 1986.
- PUKA, B. Interpretative experiments: probing the care-justice debate in moral development. *Human Development*, v.80, p.34-61, 1991.
- RAWLS, J. *A theory of justice*. Oxford: OUP, 1971.
- SALTZSTEIN, H. The relation between moral judgment and behavior: a social-cognitive and decision-making analysis. *Human Development*, v.37, p.299-312, 1994.
- SASTRE, G. Moralidades, pensamientos y sentimientos: un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v.271, p.21-27, 1998.
- SASTRE, G.; ARAÚJO, Valeria A. A. *Cognition and affectivity in moral reasoning*. [No prelo].
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; FERNANDEZ, T. El derecho a ser y la auto renuncia: los modelos organizadores en la preadolescencia. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.27/28, 1994.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; PAVÓN, T. Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral. *Educar*, Barcelona, n.22/23, 1998.
- SASTRE, G.; MORENO MARIMÓN, M.; TIMÓN, M. Educación y razonamiento moral. *Educar*, Barcelona, n.22/23, 1998.
- SMETANA, J. G.; KILLEN, M.; TURIEL, E. Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, Lafayette, v.62, p.629-644, 1991.
- THOMPSON, R. A.; HOFFMAN, M. L. Empathy and the development of guilt in children. *Developmental Psychology*, Washington, DC, v.16, n.2, p.155-156, 1980.
- TURIEL, E. Equality and hierarchy: conflict in values. In: Reed, E. S.; Turiel, E.; Brown, T. *Values and knowledge*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- WAINRYB, C.; TURIEL, E. Conceptual and informational features in moral decision making. *Educational Psychologist*, Lafayette, v.28, n.3, p.205-218, 1993.

Recebido em 20.05.01
Aprovado em 07.06.01

Genoveva Sastre e Montserrat Moreno são professoras do Departamento de Psicologia Básica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Coordenam naquela universidade o Laboratório de Processos Cognitivos. Têm os seguintes livros publicados no Brasil: *Temas transversais em educação* (Ática), *Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal* (Moderna), e *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento* (Moderna).