

EXPERIENCIAS DE DESARROLLO MORAL DE DOS ADOLESCENTES¹

Bonifacio Barba²

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación sobre el desarrollo moral en estudiantes de secundaria y de bachillerato en el estado de Aguascalientes; se enmarca en la teoría de Lawrence Kohlberg (1992, 1974) y en el desarrollo de la misma realizado por James Rest (1994, 1979).

Dado el planteamiento de Kohlberg acerca del carácter cognitivo-evolutivo de la moralidad y la relación entre la edad-escolaridad y el desarrollo del juicio moral sustentada por Rest, es importante indagar la influencia de la escuela en la formación integral del estudiante y su socialización. Con ambos procesos está relacionado un aspecto fundamental de la personalidad, el desarrollo moral. Es importante co-

nocer el nivel alcanzado por el estudiante en esta cuestión tal como se manifiesta en esta etapa escolar y el papel desempeñado por diversos agentes promotores del desarrollo sociomoral del individuo.

Kohlberg estudió la evolución de las estructuras del juicio moral y planteó la existencia de tres niveles y seis estadios, los cuales, de manera resumida, se definen como sigue:

Nivel preconventional: perspectiva individualista concreta del propio interés.

Estadio 1. Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

Estadio 2. Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio; se siguen las reglas de acuerdo al propio interés y necesidades dejando a otros hacer lo mismo.

Nivel convencional: perspectiva de miembro de la sociedad.

Estadio 3. Moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros individuos.

Estadio 4. Moral de sistema social y de conciencia motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

Nivel postconvencional: perspectiva 'anterior a la sociedad', no relativa o de razonamiento moral de principios.

Estadio 5. Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales pues las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Los estadios representan perspectivas sociomorales. Cada persona tiene un perfil en el que un estadio de juicio moral es dominante y junto al mismo hay estadios anteriores que decrecen y otros posteriores que cre-

1 Esta investigación recibe apoyo financiero del CONACYT. Una versión previa se presentó en el Seminario de Investigación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA, 18 y 19 de enero de 2001.

2 Profesor del Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Tel. y fax (4) 912-3816. Correo: jbarba@correo.uaa.mx.

cen, dependiendo del desarrollo cognitivo y de las oportunidades de toma de perspectivas morales en la socialización del individuo.

Este texto tiene el objetivo de exponer la comprensión que dos estudiantes de bachillerato tienen acerca de las experiencias y personas que ellos identifican como significativas en la internalización de valores (materia o contenido de los juicios) vinculados a su crecimiento moral.

Materiales y método

En la investigación referida se aplica la 'Prueba de definición de criterios' (Rest, 1990) a los grupos de los tres grados de 15 secundarias y de 12 bachilleratos del estado. La prueba permite elaborar el índice de razonamiento moral de principios o de moral postconvencional (índice P) con las puntuaciones obtenidas por el alumno en los estadios 5 y 6 al juzgar la importancia de un conjunto de consideraciones relativas a problemas sociomorales. El índice expresa "la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales (estándares o criterios) para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales" (Rest, 1990:17; 1994). Estos principios se caracterizan por ser autoescogidos, ya que el sujeto los sostiene autónomamente (Kohlberg, 1992:86).

Conocido el índice P de los estudiantes, se selecciona un grupo de los que tienen los mayores y los menores puntajes. Con ellos se lleva a cabo una entrevista poco estructurada cuyo objetivo es indagar la comprensión que tienen de los procesos, experiencias y personas que identifican como fundamentales en la formación de sus valores personales y su moralidad o, en otras palabras, que han sido estímulos para su creci-

miento moral. El punto de partida son los dilemas sociomorales de la prueba.

En este trabajo se presenta la visión de dos estudiantes de un bachillerato tecnológico: el puntaje más alto en el índice P lo obtuvo una alumna y el más bajo un alumno, ambos de la misma edad y de primer grado. A continuación se presentan los resultados.

Primer caso: la alumna.

Esta persona tiene un índice P con valor de 43.3, el doble de la media de su nivel escolar. El estadio de juicio moral con mayor puntuación es el 4, de moralidad de sistema social o de ley y orden (35.0) y el más bajo es el estadio dos (moral individualista e instrumental), con cero puntos. Esto último significa que ha superado la perspectiva preconventional.

Ante los dilemas que se le presentaron, la alumna adoptó la perspectiva de pensar "quién tenía la razón", de identificar el deber de los actores en la situación. Aplicando esta perspectiva al caso de la enferma de cáncer que pedía al doctor una sobredosis que le ayudase a morir afirma que no debe dársela, ya que si va a morir "pues así mejor... sin la dosis". Sin embargo, hace una consideración específica en función de un elemento del dilema, los dolores de la enferma: "si le daban fuertes, p'os mejor que sí se la pusieran... (la medicina)". Hace, como se puede observar, una distinción entre el deber del doctor por el cuidado de la vida por un lado (no dar la medicina con ese fin), y la compasión con la enferma si los dolores son fuertes, por el otro. Cree que la decisión debe tomar en cuenta las circunstancias y el mayor bien de las personas. Tal es su disposición general, que inclu-

ye un elemento de diferenciación de las situaciones.

En relación con lo anterior comenta que no ha vivido situaciones tan conflictivas como las de los dilemas morales contenidos en el cuestionario pero cuando alguna circunstancia implica decidir lo que se debe hacer, su modo de actuar es "pensar muy bien... para poder saber". Esto lo aplica incluso en asuntos no morales, como cuando tiene una discusión o diferencia de opinión con una amiga y no sabe en principio "cuál sea la razón" de las cosas.

A la cuestión acerca de dónde ha aprendido este criterio de acción comenta que ha sido "en las conversaciones que oigo"; es decir, ella observa lo que sucede en su campo de experiencia. Cuando hay un problema, expresa, "uno analiza las situaciones y se da cuenta cuál situación está bien y cuál está mal". Un ejemplo de esta forma de proceder, continúa diciendo, es la observación de las telenovelas, donde uno puede darse cuenta que hay personas malas que se hacen pasar por buenas, simulan, lo cual juzga como una acción incorrecta, deshonesta y de falta a la verdad. Esta disposición a observar y a aprender a juzgar se refiere más a los años recientes de su vida.

En otro ámbito de su experiencia, sus padres, sus hermanos mayores y unos amigos son identificados como personas que le han ayudado a formarse su juicio moral. La forma de enseñanza más utilizada por sus padres es a través de consejos "de lo que está bien y de lo que está mal". Para expresar esta experiencia su pensamiento es circular, pues lo que está bien es "portarnos bien", cuyo significado luego es aclarado como respetar a las personas mayores y llegar temprano a la casa. Por su parte, lo que está mal es "hacer cosas que

no van", cuestión que ella comprende como que no hay que "portarse mal con las demás personas". En forma muy específica este portarse mal significa "hablarles en voz alta" o fuerte.

Al hacer una valoración de su comportamiento afirma que ha respetado este conjunto de criterios e indicaciones; asimismo, considera que cumple con las expectativas de sus padres. Respecto a sus hermanos ya no hace ninguna mención adicional. Es en el ámbito familiar, entonces, donde ella identifica experiencias que han promovido su perspectiva moral convencional, con preponderancia del estadio tres, de concordancia interpersonal.

En cuanto al apoyo recibido de sus amigos en relación con su aprendizaje de valores cree que se trata de un hecho permanente, cotidiano, lo cual significa para ella que el estilo de convivencia y las experiencias que vive con sus coetáneos le ayudan a darse cuenta de lo que debe hacer, a actuar correctamente. Sin embargo, todo esto lo interpreta de una manera diferente a la experiencia familiar pues en estas otras relaciones adquiere importancia el criterio de que es bueno darse cuenta del carácter moral de las cosas por medio de la acción de "razonar, pensar las cosas..., mmm..., pues así se da uno cuenta de lo que está mal y lo que está bien, viendo las situaciones de cada uno". En las interacciones con los amigos, el valor central no es la obediencia o la conformidad al estilo de lo vivido con las expectativas del núcleo familiar, sino que las expectativas se dan entre iguales y se realiza la reflexión, la observación crítica, y el respeto. La interacción social fuera de la familia le ha ayudado a evolucionar en sus valores.

Un ejemplo de este proceder distinto lo da con la experiencia de dos

de sus amigas que se pelearon debido a que una de ellas le quitó el novio a la otra. Ella continuó hablándoles a las dos y analizando lo que cada una decía, pues "cada quien dice cosas diferentes". Yo me di cuenta quién tenía la verdad y así lo manifesté, "les decía que (la despojada del novio) tenía la razón" aunque la persona que había interferido en las relaciones se molestaba, pero después se volvieron a hablar.

¿Cómo hizo para saber quién tenía la razón? Es una cuestión sencilla para ella: "Pues mirando, ¿no? Porque no era justo que ella viniera y se lo quitara". De este modo, ella actúa de acuerdo a sus criterios o valores morales —la reflexión, el respeto, la justicia— y ayuda a una de sus amigas a tomar una perspectiva diferente, a desarrollarse ampliando su sensibilidad y cambiando sus motivos morales. Desempeña un rol de mediadora a favor del respeto y la solución pacífica de conflictos en la relación. Metafóricamente, pensar bien es para ella mirar bien las cosas. El análisis de una situación conflictiva que exige hacer un juicio moral es una vía fundamental para la acción moral correcta. En el ejemplo mencionado, se aprende que lo justo es respetar a la amiga y su relación de noviazgo.

Su aprendizaje de la justicia como un valor digno de tomar en cuenta se ha realizado en las conversaciones y en las clases en la escuela, particularmente en la de Historia durante la secundaria, pero no recuerda un hecho más específico. Reitera que "casi por lo regular en todas (las clases) aprendes para saber..." lo que es importante. Esto muestra su disposición a observar, escuchar y razonar. Asimismo, se pone de manifiesto su disposición para guiar su acción con un criterio personal del deber, rasgo que es característico de la

moral postconvencional. Con esto, ella identifica una vivencia escolar vinculada a su elección de principios. También algunas vivencias en el hogar le han ayudado a distinguir las conductas justas y apreciar lo que es justo "por los problemas que pasan".

— ¿Te acuerdas de algún problema...?

— Mmm..., sí, cuando estás en una deuda, que un señor se quiere pasar, un señor injusto, ¡y no era justo!

— Ese señor, ¿qué quería hacer?

— Pues cobrar de más.

— ¿Y ustedes qué hicieron?

— Pues..., ya después p'os sí le dieron lo que decía el señor pero él no fue justo.

Este tipo de comportamiento injusto observado en algunas personas se debe a la "manera de ser" de éstas, específicamente a que "no tienen conciencia de lo que hacen", lo que significa para ella que no piensan bien y en consecuencia no consideran lo que es justo para los demás. Una persona justa es aquella "que está en lo correcto, en lo cierto". De este modo, la justicia y el respeto se vinculan con la verdad.

Por lo expresado hasta este punto queda manifiesto que pensar moralmente la propia acción implica que se considera el bien del otro, y que en función de ello se juzga si se actúa en forma justa y veraz. Pensar la propia acción en función de los demás ayuda a formar la correcta conciencia personal y a su vez la expresa. La importancia de este pensar no está en sí mismo, sino que es la expresión del proceso de valoración de los cursos de acción para ver cuál es

moralmente más justificable en función del bien de las personas (Bebeau, Rest and Narvaez, 1999).

Aplica este esquema de razonamiento a una actividad relacionada con su bienestar personal. Así, por ejemplo, al estar estudiando hace lo correcto pues está haciendo, en su opinión, "lo que está más bien para mí". Este juicio corresponde a la visión de responsabilidad por su futuro.

Se refiere también a una decisión personal en la que cree que eligió erróneamente por no pensar bien las cosas, en este caso, la elección entre un muchacho y otro para el noviazgo. Al aplicar su criterio moral ella considera que su experiencia es similar en contenido a los dilemas analizados y la relata del modo siguiente: "me hice un novio, después... (pensé) que para qué me lo hacía, ¿no? No pensé bien las cosas, ya hasta después las estaba pensando, o sea que... si no me gustaba él, si el que me gustaba era el otro, no sé para qué me lo hice a él...".

- ¿Eso te pareció que estaba mal?

- Sí, porque... no lo pensé bien. No hice lo que debería de haber hecho.

- ¿Por qué es incorrecto que alguien se haga novia de alguien que no le guste?

- Porque lo están engañando a él y... pues ¡no!, no está bien.

- ¿Te enseñaron a no engañar a las personas?

- Sí (...) mis papás, mis amigas, mis hermanos.

El respeto a la persona y sus sentimientos se manifiesta claramente

como un criterio de acción moral aquí asociado a la honestidad. No es esta ocasión la única en la que ha engañado pero sí la que juzga más grave, tanto por no haber pensado suficientemente como por los problemas que causó a la otra persona y por los problemas emocionales derivados para ella misma.

Esta circunstancia de la decisión del noviazgo la hace tomar consciencia de que ha cambiado, "pero no mucho, o sea, no he cambiado como debería de haber cambiado", lo cual significa para ella "pensar más bien todavía..." su acción. El sentido del cambio deseado es hacerse más responsable de su acción a medida que crece. De acuerdo a su expresión, "conforme voy creciendo voy sabiendo más las cosas, lo que debo de hacer, lo que no debo de hacer". Pero este aprendizaje exige un esfuerzo. La acción moral, igual que muchas otras acciones que no son de tal naturaleza, si se quiere hacerla bien, en algunas ocasiones es difícil, exige esfuerzo, congruencia.

En síntesis, esta persona comprende su aprendizaje moral como un proceso en el que ha ido ganando predominio la reflexión como componente necesario para elegir la alternativa correcta. Esto, siendo en sí mismo un valor, ha ido dando consistencia a otros valores como criterios personalmente elegidos, como el de justicia, por ejemplo.

Su experiencia escolar y, particularmente, la vinculada a la clase de Historia, han promovido su evolución de la moral convencional hacia la postconvencional. En el mismo sentido comprende ella la relación con los amigos y algunas vivencias familiares.

Identifica una etapa fundada en la perspectiva moral convencional

promovida por sus padres, propiamente de estadio tres, y su alto índice de razonamiento moral de principios se sustenta con claridad en su actitud reflexiva y crítica acerca de la experiencia, en su sensibilidad para la consideración del otro y en sus fuertes motivos para actuar con rectitud moral. Como ya se anotó, la escuela y sus coetáneos promovieron esta evolución.

Persona de expresión escueta, manifiesta sus valores y su expectativa de crecer en responsabilidad, lo cual es para ella un signo de que piensa bien o mejor, de que no sólo crece física sino también moralmente. Tiene mucha sensibilidad moral -conciencia de cómo su conducta afecta a otros-, se preocupa por justificar moralmente su acción y concede alta prioridad a los valores morales. Espera, finalmente, crecer en su carácter moral, fortalecerlo.

Segundo caso: el alumno.

Este estudiante, también del bachillerato tecnológico, tiene un pensamiento moral postconvencional bajo (3.30) y el estadio con mayor proporción de juicios morales es el 4 (36.7). Complementa su perfil el hecho de que su menor puntaje lo tiene en el estadio 5B³, con valor de cero. Su moralidad es predominantemente convencional y tiene aún cierto componente preconvencional.

3 La diferenciación de subestadios en el estadio 5 no es de Kohlberg, aunque está contenida en la definición del estadio. En la prueba Rest distingue en el estadio 5 dos perspectivas: la perspectiva A corresponde a un juicio moral basado en un contrato social aceptado razonada y críticamente (la voluntad general de la gente) y la perspectiva B indica un juicio de tipo individual y humanista que garantiza ciertos derechos básicos a cada uno, como vida, libertad, búsqueda de la felicidad.

Su actitud ante los dilemas que se le plantearon fue la de analizarlos para comprender el problema, ver las alternativas de acción y "saber lo que estaba bien". Una acción fundamental que reitera en su narración es la de analizar los problemas. Este proceso lo sigue tanto en cuestiones de moralidad, cuando tiene que saber qué es lo correcto, como en otros tipos de situaciones y de toma de decisiones, por ejemplo, con problemas de salud.

Comenta que no recuerda haber vivido experiencias en las que debiera hacer frente a problemas morales semejantes en gravedad a los conflictos relacionados con los dilemas de la entrevista, cuyas consecuencias juzga de mucho alcance en la vida de las personas y en la sociedad.

Añade otros elementos relativos a su enfoque y forma de proceder ante este tipo de situaciones especificando que propiamente se trata de un proceso de toma de decisiones, razón por la cual es importante el análisis para identificar la situación que origina el dilema. Cuando se trata de un problema que contiene cuestiones morales lo que sigue es "apartar lo bueno y lo malo, lo regular y resolverlo". La solución implica que se han considerado las alternativas de acción y las consecuencias de cada una y que a partir de ello se decide lo correcto. La decisión se apoya en el entendimiento del problema, de modo que una buena comprensión ayuda a una correcta decisión.

Aplicando su esquema analítico al dilema de la enferma que solicita al doctor una sobredosis de morfina para terminar sus sufrimientos, considera que el doctor no debe hacer lo que le pide la enferma pues equivaldría a matarla. La medicina es buena en sí, pero usada con tal propósito crea una acción incorrecta por el

efecto que produce, el alivio del dolor por la muerte. Dada esta consecuencia se tiene la comprensión fundamental del dilema, es decir, dar la sobredosis es un crimen y el doctor debe evitarlo pues no es correcto quitar la vida a nadie o que alguien se la quite a sí mismo. Su proceso de análisis se apoya en las creencias –los valores– relativas a la necesidad de mantener las normas del sistema social, perspectiva que estructura la preeminencia de su moralidad convencional.

La enseñanza de este valor –la vida– referido al orden social y el juicio concomitante de que debe ser respetado en las personas los recibió de sus padres. En forma más amplia expresa que la enseñanza más importante recibida de ellos es la de respetar a las personas evitando dos tipos básicos de agresiones: primero, las de carácter físico. Esta norma expresa el respeto a la vida y ayuda a comprender "que matar a alguien es mucho delito", es una agresión grave. El valor moral es vivido en una estructura de juicio convencional, es decir, en función de la ley.

En segundo término, están las agresiones que ofenden la dignidad de la persona por causa de los insultos que se profieren en contra de alguien. Este valor transmitido por sus padres él lo considera válido y afirma que debe ser resguardado.

Con esta enseñanza paterna concuerdan algunos de sus maestros que promueven un ambiente de respeto en el salón de clases. Estas valoraciones él las vive en la perspectiva del sistema social (la ley y el orden), no son esencialmente principios personales aún, no con fuerza estructural predominante.

Sus padres son también relevantes en el aprendizaje de otros valo-

res como la responsabilidad y la honestidad, referidos ambos a su actividad de estudiante. Recuerda que desde la primaria él ha evitado 'echarse la pinta', ha rehusado varias invitaciones de parte de sus amigos para salirse de las clases porque para él eso sería un engaño a sus padres, una manera de defraudarlos y quiere, además, hacerse responsable de sus estudios por sí mismo, los disfruta. En este aspecto hay un elemento incipiente de razonamiento moral de principios; hay ya la señal de un paso del actuar conforme a las expectativas interpersonales que lo ligan con sus padres hacia la actuación basada en un criterio asumido personalmente. De este modo, la responsabilidad modifica su fundamento y se orienta en forma incipiente a la construcción de la autonomía.

Por su experiencia religiosa –sin que haya una persona de especial relevancia o un acontecimiento que resalte entre otros– tiene también motivos que sustentan los valores comentados: no sólo ha aprendido "la religión", es decir los contenidos de doctrina, sino también a respetar y a no engañar. El respeto significa valorar a las personas, conocerlas y darles su lugar (no agredir, evitar la burla y la majadería), interesarse en ellas. Este valor tiene un rango superior "para otra persona y para uno mismo". Aquí, nuevamente, hay elementos de razonamiento moral de principios.

En atención a otro aspecto, la evitación del engaño significa tratar a los demás con la verdad, guiarse personalmente por ella al actuar.

Ambos criterios lo conducen a "darle un valor a la persona" y son a la vez la base para ser reconocido él como persona, "para que nos den ese valor que nosotros estamos dando, que es el respeto", expresa. Como

puede apreciarse, aquí se manifiesta la forma en que su juicio moral se apoya mucho en la expectativa de reciprocidad, rasgo de perspectiva convencional.

Comparando su experiencia religiosa con la escolar afirma que la segunda ha sido más importante en su aprendizaje moral y lo explica por el hecho de que la escuela es valorada de modo semejante por todos los actores (maestros, directivos, compañeros y él mismo), se comparten metas como "seguir reglas, seguir normas; yo creo que es donde nosotros empezamos a disciplinarnos un poquito más". Con esto último, expresión de su percepción del espacio y de las interacciones escolares, reconoce el papel de la institución escolar en la formación del carácter, del suyo propio. De acuerdo a su experiencia, es un ambiente muy coherente como promotor de la formación moral, a diferencia de la experiencia religiosa, que es menos estructurada, organizacional y socialmente.

Aun cuando afirma de la escuela lo que precede, comenta que algunas normas escolares le parecen difíciles porque no les encuentra fundamento o no comprende cómo ciertas conductas pueden atentar contra la disciplina o el respeto que es debido a los demás, como es el caso del uso de cachucha dentro de la escuela. Distingue así entre un valor moral y una norma que se explica más por su carácter de convención social.

Si algunas reglas le parecen injustas, como la mencionada, explica su juicio diciendo que le parecen así "porque algunas veces no estamos acostumbrados a ellas". Lo que se requiere entonces es adaptarse y adquirir las costumbres, "aplicarse uno a ellas", disciplinarse, esto es, aceptar y seguir las normas específicas de

un lugar o institución. La justicia es entonces una cualidad de la norma que depende de su adecuación a las circunstancias y que ayude a salvaguardar el respeto debido a las personas. Si la norma no es justa y tiene sólo sentido como acuerdo o convención, uno puede adaptarse.

Ante el hecho de que algunas personas —estudiantes en el caso escolar— no siguen las normas él lo explica en forma sencilla porque "simplemente no son disciplinadas", se rebelan contra las reglas y por ello se las tienen que recordar permanentemente, cada día. En contraparte, su visión personal, su actitud ante las normas no es de rebeldía y rechazo, sino de aceptación, de disposición a adquirir un conjunto de hábitos útiles en la convivencia.

El conflicto de aprendizaje relativo a las normas de la escuela se debe —más en los casos de rebeldía— a la influencia de los amigos o "de tanto andar en la calle...oyendo cosas". Según esta percepción 'la calle' o los amigos no plantean al individuo la exigencia de seguir normas en función de una concepción del respeto o de un orden disciplinal, cuestión que sí es característica de la escuela, como se vio más arriba. Es posible para él, sin embargo, entrever una distinción en esto. Puede tratarse de una diferencia sustantiva entre la convivencia en la calle y la de la escuela o sólo una diferencia en el grado o intensidad con que los dos ámbitos de relación exigen el respeto a los demás, o una diferencia en las formas por las que el respeto se manifiesta. En todo caso, para él no es un conflicto fuerte, su perspectiva moral dominante es la de la ley y el orden y, como él afirmó antes, es posible y deseable adquirir los hábitos relativos a las normas escolares. Ante éstas sugiere expresamente que se distinga entre lo que son costum-

bres, como ya se anotó,⁴ y las normas morales y sus expresiones o concreciones que sean relevantes para vivir el valor del respeto.

Este alumno tiene conciencia de su evolución personal, por ejemplo, el cambio de intereses y motivos de la infancia a la adolescencia, o entre la primaria y la secundaria, pero no hace alusiones o asociaciones con aspectos particulares de su razonamiento moral; éste lo percibe como algo constante. La diferencia que él percibe entre la secundaria y la primaria consiste en que la primera permite u ofrece mayor variedad de vivencias y tiene una mayor complejidad en las relaciones. De hecho, esta percepción es un indicador de su mayor conocimiento social, ahora estructurado en su perspectiva moral convencional.

Además de las personas ya mencionadas que han influido en su formación moral, se encuentran algunos amigos de la escuela. Particularmente recuerda a uno de ellos que le enseñó a controlarse y a pensar las consecuencias de su acción. La experiencia específica se dio en una ocasión en que iba a pelearse dentro del salón y su amigo se acercó y le dijo: "¿Sabes qué?, mejor siéntate, no hagas esto, los maestros te van a sacar del salón, te van a suspender dos, tres días y vas a quedar en vergüenza (...) estáte tranquilo...".

En el momento del coraje fue difícil controlarse, dice, pero luego de escuchar a su amigo fue calmando sus ánimos y tal acción le enseñó a

4 'Convenciones' en el sentido dado por E. Turiel (1984), de acuerdos interpersonales o sociales para realizar una acción de un modo determinado pero que son distinguibles de las normas morales.

ser más reflexivo y prudente, a respetarse a sí mismo.

La perspectiva moral convencional dominante en este estudiante, en síntesis, se muestra en la descripción e interpretación de sus experiencias y en sus modos de valorar y juzgar. Su conflicto con la autoridad y las normas en el ámbito escolar, por ejemplo, lo resuelve fundamentalmente en términos de la necesidad de cumplir ciertos roles y de asegurar las condiciones del orden institucional.

En cuanto a su desarrollo moral, es previsible que su énfasis en el respeto y la responsabilidad, en circunstancias propicias de toma de roles será una base que promoverá su evolución moral hacia la perspectiva postconvencional.

En todo caso, es notoria la unidad o coherencia existente entre su familia, sus padres fundamentalmente, la escuela y su vivencia religiosa, en torno a los valores del respeto, la honestidad y la responsabilidad.

Comparación y conclusiones.

Los dos estudiantes expresan la comprensión de su perspectiva moral y la vinculan con personas y con experiencias, con sus valores y procesos de pensamiento; exponen lo que les es más significativo en este aprendizaje y la referencia de sus valores a la experiencia social.

En el primer caso, una estudiante con alto índice de razonamiento moral de principios, se observa cómo a partir de la perspectiva convencional, muy ligada a la vida familiar, con la observación y la reflexión sobre los hechos en su entorno y con las interacciones con sus coetáneos ha construido su moralidad de princi-

pios. Las interacciones distintas a las de la estructura de autoridad hijapadres, son significativas para su visión postconvencional

El segundo caso, un estudiante con muy bajo porcentaje de razonamiento moral de principios, expresa con claridad el predominio de la perspectiva convencional. Su visión de ley y orden es reflexionada y aceptada, tiene un sentido funcional.

Entre los sujetos pueden verse algunas diferencias como las siguientes: la alumna no tiene experiencias religiosas significativas para su formación valoral y sí las tiene el alumno, para quien son fuente de motivos.

Si bien ambos tienen conciencia de su cambio personal, la primera persona tiene una alta expectativa respecto a su carácter moral y a la necesidad de fortalecer su congruencia, mientras que el alumno no relaciona expresamente el cambio personal con la construcción de su moralidad.

El segundo tiene como valores centrales el respeto y la responsabilidad y la alumna tiene el de la justicia y comparte con el primero el respeto, aunque con un sentido de criterio personal, elegido. Los valores son vividos con estructuras de juicio moral diferentes. El alumno hace una diferencia importante entre las normas morales y las convenciones o costumbres, mas no elabora aún con base en ello una perspectiva postconvencional preeminente. Ambos reconocen la importancia de la escuela pero para la primera es un ámbito de interacciones entre iguales que apoya la formación de criterios personales en tanto que para el segundo es una estructura formal a la que ajusta sus expectativas, de las cuales no destaca mucho el carácter interpersonal, consistentemente con

el predominio del estadio 4 de juicio moral.

Siendo diferentes en el su nivel de moralidad de principios tienen sin embargo algunas semejanzas. Ambos reconocen la importancia de pensar bien tanto para la acción en general como para la acción moral en particular, es decir, la reflexión y el análisis son fundamentales para la acción moral. En ambos estudiantes la familia y la escuela han influido en su desarrollo moral, aunque en el segundo sean sobre todo el padre y la madre quienes tienen un peso mayor.

Los dos estudiantes tienen su puntaje más alto en el estadio 4 aunque, como ya se anotó, su crecimiento moral tiene un perfil diferente. La relación entre valores y razonamiento moral de principios es diferente.

En última instancia, la comparación de estos dos estudiantes de la misma edad y grado permite identificar una diferencia importante en su desarrollo moral que bien puede deberse a factores personales como el desarrollo cognitivo o a factores sociales o educativos. En esta segunda posibilidad se trataría de una diferencia en las oportunidades de asunción de perspectivas morales superiores, es decir, de estadio 5 y 6. Puede afirmarse así la conveniencia de fortalecer la convivencia escolar como ámbito de vida que promueva la adopción de principios morales.

En todo caso, el desarrollo moral de ambos estudiantes aparece basado en la experiencia social, tal como ellos la perciben y reconstruyen. Su formación moral se expresa en la adquisición de valores y la función motivacional de los mismos, según las estructuras de juicio con que están organizados y jerarquizados.

En conclusión, el texto muestra la comprensión que tienen dos estudiantes acerca de su desarrollo moral: cómo juzgan lo bueno o correcto, qué experiencias y personas han promovido su crecimiento moral y qué valores personales estructuran y dan contenido a su moralidad. Pueden observarse las estructuras del juicio y sus contenidos valorales.

Bibliografía

- Bebeau, Muriel J., Rest, James and Darcia Narvaez (1999), "Beyond the promise: a perspective on research in moral education", in *Educational Researcher*, vol. 28, n. 4, May, pp. 18-26.
- Kohlberg, Lawrence (1992), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (1974) "Desarrollo moral", en David Sills (ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao, Aguilar, vol. 7, pp. 222-232.
- Rest, James (1990), *Manual for the DIT*, Minneapolis, University of Minnesota.
- (1979), *Developing in judging moral issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- and Darcia Narvaez (eds.), *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, Elliot (1984), *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Madrid, Debate.