

# Desafíos a la versión clásica del desarrollo en las investigaciones sobre el juicio moral

ALICIA BARREIRO Y JOSÉ-ANTONIO CASTORINA

CONICET, Universidad de Buenos Aires



## Resumen

*El objetivo de este trabajo es esclarecer los alcances y significados del concepto desarrollo en la psicología moral, atendiendo a la especificidad de los supuestos teóricos que se manifiestan en los debates e investigaciones de las últimas décadas. Se examinan las respuestas que las distintas perspectivas en debate han dado a las siguientes preguntas: ¿El desarrollo del juicio moral responde a una racionalidad immanente al desarrollo cognitivo o se encuentra determinado por el contexto? ¿Cuál es la intervención de las disposiciones biológicas en dicho proceso? ¿Es posible atribuir un lugar central a la actividad reconstructiva de los individuos en el proceso de apropiación de valores y creencias colectivas? Se recurre a las explicaciones del desarrollo moral propuestas por la psicología genética, la psicología cultural, la psicología socio-histórica, el intuicionismo social y las aportaciones de la psicología social. Finalmente se establece un balance provisional de la situación actual de esta problemática atendiendo a la multiplicidad de sentidos del término desarrollo, así como también a los supuestos éticos y epistemológicos subyacentes a las investigaciones psicológicas.*

*Palabras clave:* Juicio moral, desarrollo cognitivo, constructivismo, intuicionismo, sentido común.

## Challenging the classic version of development in moral judgement research

### Abstract

*The aim of this paper is to elucidate the scope and limitations of the concept of development in moral psychology, considering the specificity of theoretical assumptions that have been present in discussions and researches in the last decade. It examines the responses that different perspectives in debate have given to the following questions: Does moral development respond to rationality immanent to cognitive development or it is determined by context? ¿What is the involvement of biological disposition in that process? ¿Is it possible to attribute a central place to reconstructive individual activity in the appropriation process of values and collective beliefs? To find answers to these questions explanations from different perspectives are examined: genetic psychology, cultural psychology, socio-historical psychology, social intuitionism, and contributions from social psychology. Finally, a provisory balance of the current situation is established by considering the multiplicity of meanings of the term development, as well as ethic and epistemological assumptions that underlie psychological research.*

*Keywords:* Moral judgment, cognitive development, constructivism, intuitionism, common sense.

*Agradecimientos:* Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de los siguientes subsidios: Proyecto UBACYT (2011-2014) 20020100100360: "Investigaciones sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas", dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y Proyecto PICT-2008-1217: "Comprensión de conceptos históricos y sociales y construcción de la identidad nacional en adolescentes y jóvenes", dirigido por el Dr. Mario Carretero.

*Correspondencia con los autores:* Alicia Barreiro. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Pedro Moran 3212 4º 20, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, C1419HKF. E-mail: abarreiro@psi.uba.ar

*Original recibido:* 4 de noviembre de 2011. *Aceptado:* 24 de enero de 2012.

## Introducción

Las discusiones contemporáneas sobre el desarrollo del juicio moral retornan, una y otra vez, al trabajo de Kohlberg (1963) quien propuso una explicación basada en la organización lógica de los argumentos de los sujetos (Kohlberg, 1981). Para ello se valió de los conceptos con los que Piaget describió el desarrollo del pensamiento operatorio, es decir, como una secuencia invariante de estadios o totalidades estructuradas. Además postuló la existencia de un isomorfismo entre los estadios del desarrollo del pensamiento operatorio y los del desarrollo moral, aunque estos últimos no resultan de la aplicación directa de las operaciones cognitivas, sino que siguen su propia secuencia en función de su contenido.

Para Kohlberg (1971), el desarrollo moral se produce por el incremento de la reciprocidad entendida como la posibilidad de coordinar y diferenciar el punto de vista propio y el de los otros (Kohlberg, 1963). Dicho proceso se orienta hacia un estadio final (posconvencional) que supone un pensamiento lógico avanzado, siguiendo un proceso de equilibración inmanente a los actos racionales de juzgar moralmente. Los estadios morales superiores se alcanzan por la diferenciación e integración de los previos y el movimiento de uno a otro se lleva a cabo gracias a la interacción entre las tendencias estructurantes del niño y las del medio que conducen a sucesivas formas de equilibrio (Kohlberg, 1971). Desde esta perspectiva, el desarrollo moral sigue un orden lógico, esto es, una secuencia invariante donde a cada etapa le sucede la siguiente. Es posible distinguir en este planteamiento una teleología implícita, dado que la secuencia de estadios se despliega en un continuo hacia estados de mayor validez hasta alcanzar el nivel de principios, postulando así la realización psicológica de la ética kantiana.

Kohlberg (1971) afirma que los estadios son universales porque pudo encontrar en distintas culturas una única forma distintiva de razonamiento moral: la existencia de principios éticos fundamentales. Respecto del contenido de tales principios de justicia, el autor advierte que es importante poder distinguir entre el *ser* (los hechos del desarrollo moral) y el *deber ser* (el contenido ideal y estatus epistemológico de las ideas morales), este último se refiere a aquellos principios que podrían ser sostenidos lógicamente y consistentemente por todas las sociedades en el caso de mediar las condiciones adecuadas.

Si bien la noción misma de estadio y la idea de un proceso general a todos los dominios del conocimiento han perdido consenso en la psicología contemporánea, otros aspectos del modelo clásico de Kohlberg permanecen en el centro de los debates: la linealidad del desarrollo, el incremento de sistematicidad de los juicios morales, la naturaleza del objeto moral y la relación entre juicio moral y contexto sociocultural. En este trabajo intentaremos esclarecer los alcances y significados del concepto de *desarrollo* en la psicología moral, atendiendo a la especificidad de los supuestos teóricos que se manifiestan en los debates e investigaciones de las últimas décadas sobre la temática. Específicamente examinaremos las respuestas que las distintas perspectivas en debate han dado a las siguientes preguntas: ¿El desarrollo del juicio moral responde a una racionalidad inmanente al desarrollo cognitivo o se encuentra determinado por el contexto? ¿Cuál es la intervención de las disposiciones biológicas en dicho proceso? ¿Es posible atribuir un lugar central a la actividad reconstructiva de los individuos en el proceso de apropiación de valores y creencias colectivas? Para ello nos centramos, en primer lugar, en las aportaciones realizadas desde una perspectiva constructivista que ha revisado la herencia de Piaget y Kohlberg (Turiel, 1983, 2008). Luego abordaremos los trabajos de la psicología cultural que enfatizan el origen cultural de los juicios morales (Miller, 2006; Shweder, 1990). Continuaremos con la propuesta que recurre a los conceptos de la teoría socio-histórica para elaborar una explicación del desarrollo moral (Tappan, 2006, 2010) y las críticas a la racionalidad de los juicios morales planteadas desde la perspectiva neoinnatista del intuicionismo social (Haidt, 2008). Asimismo, consideraremos las aportaciones de las investigaciones realizadas por la psicología social sobre la ontogénesis del juicio moral (Barreiro, 2009, 2012; Duveen, 1994, 2007; Leman y Duveen, 1996), dado que plantean algunos desafíos a las concepcio-

nes que prevalecen en la psicología del desarrollo. Por último, estableceremos un balance provisional de la situación actual de esta problemática atendiendo a la multiplicidad de sentidos del término *desarrollo* así como también a los supuestos éticos y epistemológicos subyacentes a las investigaciones psicológicas.

### El debate contemporáneo sobre el desarrollo del juicio moral

Turiel y sus colaboradores (1983, 2008; Turiel y Killen, 2010) desde la perspectiva constructivista propia de la psicología genética, han puesto en discusión las relaciones entre el desarrollo del juicio moral y la transformación de las categorías generales del pensamiento lógico-operatorio. Según este autor el conocimiento social se organiza en diferentes dominios resultantes de los modos particulares de organizar y categorizar el mundo social. Las posibilidades de las personas para conceptualizar un dominio de fenómenos se encuentran limitadas por un marco de pensamiento pero, a diferencia de las estructuras generales postuladas por Piaget para el pensamiento lógico-matemático y por Kohlberg para el desarrollo moral, afirma que se trata de estructuras parciales, o sistemas conceptuales, con un curso de desarrollo específico (Turiel, 1983). Así, este autor inauguró un enfoque *de dominio* en contra de la creencia imperante en gran parte de los psicólogos del desarrollo, según la cual el constructivismo está intrínsecamente asociado con una tesis de conocimiento general, como la que subyace a la explicación elaborada por Kohlberg.

Turiel (1983, 2008) afirma que los tres dominios de conocimiento que identificó en los juicios infantiles corresponden a la conformación del mundo social. El *dominio psicológico* comprende las acciones y juicios que involucran elecciones personales (propias y de los otros) en las que se incluyen gustos, amigos, etcétera. El *dominio moral* está constituido por prescripciones incondicionalmente obligatorias, generalizables e impersonales, enraizadas en conceptos de bienestar, justicia y derechos. Finalmente, el *dominio convencional* incluye las normas contingentes, basadas en acciones arbitrarias, consensuadas y propias de cada contexto.

De esta manera, el desarrollo en el dominio moral se produce por las inferencias que realizan los niños durante su participación en interacciones sociales intrínsecamente morales, como las que involucran un daño a otro o principios de justicia. Según los hallazgos de Turiel (1983) los niños juzgan de manera distinta las acciones correspondientes a los diferentes dominios del mundo social desde los 3 ó 4 años. Una vez establecida esa diferenciación se mantiene; por ejemplo, siempre juzgarán con criterios propios del dominio moral aquellas acciones que produzcan un daño a los otros o las situaciones que impliquen cuestiones de justicia. Turiel (2008) afirma que los niños pueden reconocer el daño desde muy pequeños porque los juicios morales se conectan con emociones que surgen muy tempranamente en el desarrollo y tendrían su origen en predisposiciones mentales o emocionales, aunque esto no implica que los niños sean arrastrados por fuerzas emocionales o biológicas al formular un juicio. Las transformaciones que tienen lugar con el desarrollo cognitivo no afectan la diferenciación entre dominios, sino las formas de justificación de los juicios, por ejemplo, las razones que esgrimen los niños para explicar por qué consideran malo dañar a otro. Tales justificaciones se organizan en un sistema de pensamiento al interior del dominio moral que se complejiza progresivamente posibilitando que, por ejemplo, se considere como un daño la vulneración de derechos, cuando en la infancia sólo se pensaba en el daño físico. No obstante, Turiel (2008) coincide con Kohlberg en que muchas situaciones sociales cotidianas involucran aspectos de distintos dominios enfrentando a las personas con el conflicto de tener que diferenciar los elementos correspondientes a cada uno y establecer prioridades entre ellos, lo cual funciona como un motor para el desarrollo de las justificaciones morales.

Además, en la cultura a la que los niños pertenecen existen *supuestos informacionales* (Turiel, 2000) que especifican lo que es considerado como un daño o como injusticia. Sin embargo, la información cultural no impone la distinción entre moralidad y convención;

sólo brinda un contexto respecto del cual cada individuo debe elaborarla. Siempre que los sujetos consideren que un acto tiene como consecuencia un daño o una injusticia, éste será evaluado según los criterios propios del dominio moral.

Por el contrario, la perspectiva de la psicología cultural cuyo referente principal en el estudio del desarrollo moral es Shweder (1990), se ocupa del modo en el que las tradiciones y prácticas culturales regulan, expresan, transforman y permutan los procesos psicológicos humanos. El postulado básico de esta perspectiva es la conformación conjunta de la mente y la cultura, por lo tanto, pueden existir múltiples y diversas formas de pensamiento moral (Shweder *et al.*, 1998). Específicamente, sus unidades de análisis son los *complejos de costumbres* (*costum complex*) (Shweder, 1990) conformados por las ideas y comprensiones (implícitas y explícitas) recibidas durante la participación en las rutinas o instituciones que caracterizan a cada cultura. La distinción entre dominios no depende de una actividad intelectual sobre eventos sociales sino de la transmisión de aquello que la cultura significa como moral. El desarrollo moral no implica un proceso de superación de estadios o niveles, sino un cambio en los marcos interpretativos propios de una cultura, lo cual no permite establecer grados crecientes de validez o algún punto final hacia el que se dirige el desarrollo.

En este sentido, Miller (2006) señala que la cultura no puede ser pensada sólo como un efecto contextual o influencia situacional en el desarrollo moral, tal como lo hacen Turiel y sus colegas. Por el contrario, los procesos psicológicos dependen de la cultura, que interviene como una totalidad condicionando el desarrollo cognitivo. La mencionada autora aclara que la psicología cultural considera a los sujetos de una manera activa, como transformadores de significados, aunque aún no haya ofrecido una explicación que pueda dar cuenta de los procesos de cambio en las perspectivas morales infantiles.

Por su parte Tappan (2005, 2006, 2010) recurre a los conceptos de la teoría socio-histórica para construir una explicación del desarrollo moral. Postula que las diferencias en el lenguaje moral usado cotidianamente proporcionan la clave para estudiar dicho proceso y no la descripción de profundas estructuras de pensamiento lógico. El esfuerzo de Tappan es ir más allá de las teorías que asumen que los procesos, dinámicas y puntos finales del desarrollo son universales (transculturales y ahistóricos), hacia una consideración explícita de la participación del contexto social, cultural, instruccional e histórico en las explicaciones. Esto último implica abandonar la concepción del sujeto moral epistémico, trascendental, incorpóreo y dotado de representaciones mentales y principios generales, para asumir un enfoque donde el *yo* sea entendido como un producto compartido y distribuido de las relaciones sociales y las prácticas comunicativas.

Según este autor cuando una persona se enfrenta a un dilema moral responde por medio de un diálogo interno, es decir, hablándose a sí misma sobre la solución (Tappan, 2006). Aquello que, en un primer momento, es un diálogo con los otros sobre las reglas, los principios y las consecuencias de su transgresión, gradualmente, como producto de la participación en interacciones comunicativas, se transforma en comunicación con uno mismo sobre lo que debe o no debe hacerse. La cultura y los contextos relacionales dan sentido a las situaciones, por lo tanto, las interpretaciones en sí mismas se encuentran mediadas culturalmente. Para Tappan (2006) el desarrollo moral sigue la *ley de doble formación* de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1931/1995) según la cual todo proceso psicológico tiene un doble origen: primero ocurre a nivel interpersonal y luego a nivel intrapersonal. Las transformaciones no deben ser entendidas como logros individuales, sino como procesos de cambios comunales, políticos y relacionales, es decir, son producidas por acceso a nuevos instrumentos semióticos de mediación. De esta manera, el desarrollo moral es pensado como un proceso dialógico de construcción de un *yo* distribuido en las múltiples voces de otros.

Finalmente, la versión naturalista del desarrollo del juicio moral, representada por el *intuicionismo social* (Haidt, 2001, 2004, 2008) critica la sobrevaloración que las investigaciones han otorgado al pensamiento racional individual, entendido como un proceso argu-

mentativo, reflexivo y consciente. Señala que es necesario poner en un primer plano a las emociones, dado que existen ciertas verdades morales a las que no se arriba por la razón sino por la intuición.

En esta perspectiva, la moral es interpretada como un logro adaptativo de la especie que emerge durante la infancia (Haidt, 2008). La evolución ha preparado a los seres humanos para la vida en sociedad, equipándolos con las emociones básicas (como el asco y la ira) que orientan las relaciones interpersonales en tanto constituyen la *intuición moral*. El desarrollo involucra la pérdida selectiva de esas intuiciones durante la infancia por la participación de los niños en actividades culturales que combinan prácticas y creencias valiosas para un grupo social, ya sea en la interacción con pares o con adultos. Incluso este proceso de “puesta a punto” de las intuiciones morales continua en la adolescencia, cuando los distintos grupos por los que transita el individuo pueden dar lugar al surgimiento de una moral de pares, diferente de la familiar.

El adjetivo *social* con el que Haidt (2001, 2004) designa este intuicionismo se refiere a dichas interacciones sociales. Afirma que el razonamiento moral usualmente se lleva a cabo como un proceso argumentativo *ex post facto*, para justificar ante otros el juicio causado por la intuición. Las personas generalmente elaboran justificaciones de sus juicios morales para otros. De esta manera, el razonamiento moral que se produce en las discusiones argumentales propias de las interacciones sociales, tiene un lugar central para explicar las transformaciones morales que se producen tanto a nivel social como a nivel individual, porque pueden despertar nuevas emociones y así posibilitar nuevos juicios. El desarrollo no es pensado como un cambio cualitativo en el modo de pensar un problema moral por los sujetos o por la sociedad, como es el caso de las distintas explicaciones revisadas hasta este punto, sino como la modificación de las emociones innatas.

### La moral como conocimiento de sentido común

Distintas investigaciones realizadas por psicólogos sociales se han ocupado de temáticas propias del dominio moral, por ejemplo, analizaron las representaciones sociales de la justicia en diferentes grupos (Clemence y Doise, 1995; Menin, 2005); las creencias colectivas que intervienen en los juicios cotidianos de justicia (Lerner, 1980); las situaciones en las cuales las personas deciden castigar o no a alguien (Darley y Pittman, 2003). Sin embargo, en ninguno de estos estudios se ha asumido un punto de vista que considere la ontogénesis de los juicios morales, sino que se han centrado en describir los distintos fenómenos mencionados, generalmente en sujetos adultos.

Ahora bien, algunos autores, como Emler (Emler, 1987; Emler, Ohana y Dickinson, 1990; Emler, Tarry y James, 2007) se han ocupado de la socialización de los niños, aunque no consideraron los procesos de desarrollo cognitivo. Según estos autores, sus trabajos brindan una alternativa a las serias dificultades que presenta el intelectualismo de la escuela piagetiana al intentar dar cuenta del modo en el que se desarrollan las concepciones de los niños sobre el mundo social. Así, toman distancia de las posiciones constructivistas propias de ese enfoque del desarrollo.

Inspirados en los planteamientos sociológicos de Durkheim (1924/1973), Emler y sus colegas afirman que la sociedad provee el contenido de los conocimientos que preexisten a los sujetos en el discurso social, brindando soluciones construidas colectivamente a lo largo de la historia del grupo a los problemas que las personas deben resolver durante su socialización. Para esta perspectiva el desarrollo moral no se produce por la resolución activa de los problemas que los niños enfrentan cotidianamente. Por el contrario, éstos se apropian de las soluciones sociales a esos problemas, participando activamente en la comunicación con otros. Más aún, estos autores consideran que la psicología genética se ha equivocado al no considerar el contenido de los conocimientos, priorizando el análisis de la forma del pensamiento que posibilita su comprensión, así como también la actividad mental espontánea y la tendencia intrínseca del pensamiento que se dirige hacia estados

cada vez más racionales, equilibrados u organizados en el camino hacia la autonomía moral e intelectual (Emler, 1987; Emler *et al.*, 2007).

En cambio, desde la perspectiva ontogenética asumida por Duveen y sus colaboradores (1994; 2007; Leman *et al.*, 2010; Psaltis y Duveen, 2006; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivanson y Psaltis, 2003), la psicología social contribuye al enfoque de la psicología del desarrollo al analizar cómo los niños se convierten en actores sociales. Esta perspectiva comparte las bases epistemológicas constructivistas de la psicología genética, al postular la construcción conjunta del sujeto y el objeto de conocimiento en un proceso de interacción. No obstante, la interacción a la que se refieren ambas disciplinas es diferente. Por un lado, la psicología genética focaliza en la interacción de un sujeto con un objeto físico o conceptual, que constituye el desarrollo de las estructuras cognitivas que permiten, a su vez, una particular interpretación de dicho objeto, aunque sin ignorar las interacciones sociales que posibilitan este proceso. Por otro lado, la psicología social se ocupa específicamente de las interacciones intersubjetivas que posibilitan la constitución de estructuras significantes que se colocan en el lugar del objeto real. De esta manera, sitúa las actividades psicológicas en la vida social o, dicho de otro modo, señala que, además de al sujeto psicológico y al sujeto epistémico es necesario considerar al sujeto psicosocial (Duveen, 1994), cuya identidad y conocimiento del mundo social se constituyen en las prácticas comunicativas de las que participa (Psaltis, 2011).

Para esta perspectiva, aunque las creencias morales son socio-culturales, en el proceso de su apropiación el desarrollo cognitivo es una dimensión de relativa autonomía, porque entre las creencias colectivas y la emergencia del niño como actor social existe un proceso de construcción que no puede ser ignorado (Duveen, 1994). Por ejemplo, Leman y Duveen (1996) caracterizaron la intervención de las representaciones del género en la formulación de juicios morales a propósito de situaciones problemáticas. En la situación experimental pedían a los niños que formularan un juicio moral sobre una situación hipotética en la que un niño rompe unas tazas accidentalmente y otro rompe una taza cuando estaba robando confitura de la alacena (Piaget, 1932). Dicho juicio tenía que ser llevado a cabo por parejas de niños y niñas, a quienes se les solicitaba que llegaran a una conclusión con la que ambos estuvieran de acuerdo. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que, en los casos en los cuales las niñas sostenían un enfoque autónomo y los niños uno heterónomo, la autoridad de *estatus* propia de la representación del género masculino dominaba sobre la autoridad epistémica, referida a la mayor racionalidad de los argumentos autónomos basados en la reciprocidad y el respeto mutuo. En este sentido, Zittoun *et al.* (2003) señalan que, en situaciones de negociación y resolución de problemas como la descrita, interviene un conjunto de restricciones, entendidas en los términos de condiciones limitantes y posibilitantes. Por una parte, los estilos de argumentación a los que apelan los sujetos están limitados por las representaciones sociales de género, que guían fuertemente lo que se puede pensar sobre los problemas. También interviene la competencia de cada interlocutor, esto es, la habilidad de adoptar un punto de vista autónomo, entre otros estilos argumentativos como recurso simbólico. De esta manera, Duveen y sus colaboradores abren un espacio para el desarrollo cognitivo junto a las representaciones sociales que restringen las interacciones dirigidas a la resolución conjunta de problemas.

Siguiendo esta perspectiva psicosocial se realizó una investigación con el objetivo de indagar la ontogénesis de los conocimientos de sentido común, en un intento por esclarecer las relaciones entre los procesos conceptualización estudiados por la psicología genética y la apropiación de conocimientos colectivos en sujetos con edades entre 6 y 17 años (Barreiro, 2009, 2012). Específicamente las entrevistas realizadas en un primer momento indagaban los argumentos infantiles con el objetivo de poner de manifiesto el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo (Lerner, 1980) referida a que en la vida las personas obtienen lo que merecen. Para ello se presentaban relatos hipotéticos en los cuales las personas realizaban malas o buenas acciones y luego les ocurre algo deseable o indeseable. En un segundo momento de la entrevista, destinado a indagar las justifi-

caciones del castigo esgrimidas por los participantes, se presentaban dos narrativas en las cuales un sujeto transgredía una norma y se pedía a los niños y adolescentes que propusieran un castigo justo y justificaran su decisión.

Los resultados obtenidos respecto a la apropiación de la creencia en un mundo justo (Barreiro, 2009) indican un proceso de complejización argumental, dado que los niños pueden elaborar justificaciones morales cada vez más abstractas y descentradas de la experiencia concreta con objetos del mundo físico, para considerar los procesos de reciprocidad social. Dicho brevemente, los sujetos más pequeños afirmaban que en la vida se obtiene lo que se merece porque los objetos castigan las malas acciones; luego afirmaban que en la vida se obtiene lo que se merece porque las personas se comportan del mismo modo que los otros se comportaron con ellas; finalmente, los sujetos mayores afirmaban que en la vida se obtiene lo que se merece apelando al mérito personal (responsabilidad, esfuerzo, etcétera). No es posible explicar esa transformación de los argumentos utilizados por los sujetos para justificar su creencia en la justicia del mundo, sin apelar a un proceso de reconstrucción posibilitado por el avance de las posibilidades cognitivas de los sujetos. No obstante, la mayor parte de los niños y adolescentes que participaron en el estudio afirmaban saber que la creencia en un mundo justo es empíricamente falsa, pero que de todos modos creían en ella, poniendo de manifiesto la existencia de una *polifasia cognitiva* (Moscovici, 1961; Wagner, Duveen, Themel y Verna, 1999). En la vida cotidiana coexisten significados culturales que a veces son contradictorios entre sí, lo cual implica que al utilizarlos, sostenerlos o apropiarse de ellos, las personas recurren a lógicas o sistemas de pensamiento diferentes. De esta manera, la tesis de la polifasia cognitiva deja de lado la oposición entre un proceso de desarrollo moral con una racionalidad inmanente y el carácter irracional de todo proceso alternativo, sostenida por buena parte de la psicología cognitiva del desarrollo. Ya no puede sostenerse el supuesto de la unicidad de la razón moral, sino que distintas lógicas de pensamiento coexistirían sin que medie una línea evolutiva entre ellas. En este caso, si se considera el nivel de desarrollo cognitivo esperable para los adolescentes, sin duda aquellos que dieron este tipo de respuestas podrían esgrimir argumentos correspondientes a niveles superiores del desarrollo moral, de acuerdo a los postulados de la psicología del desarrollo, sin embargo, brindan explicaciones basadas en el pensamiento mágico (Moscovici, 1992).

Ahora bien, cuando los mismos sujetos tuvieron que justificar la justicia del castigo que habían elegido para el personaje de la narrativa presentada, esgrimieron los mismos tres tipos de argumentos desde los 6 hasta los 17 años de edad (Barreiro, 2012). Por lo tanto, no fue posible distinguir un proceso reconstructivo de las justificaciones del castigo legitimadas por el grupo social al que pertenecían los niños y adolescentes que participaron en la investigación. Puede pensarse que en este caso, la actividad reconstructiva individual se encuentra fuertemente restringida, por la particularidad de este objeto de conocimiento que no deja lugar a dudas respecto de su *acción literal* sobre el sujeto (Castorina y Lenzi, 2000). Dicho de otro modo, la acción del objeto sobre el sujeto de la que habla Piaget al explicar los procesos constructivos del conocimiento no sería metafórica, como en el caso de los conocimientos físicos y lógico matemático, porque los entrevistados imaginan su vivencia corporal del castigo al responder. Esto último limitaría fuertemente las posibilidades de los sujetos de llevar a cabo un proceso de *distanciamiento* (Elias, 1956/2002) que les permita reflexionar autónomamente sobre la justificación del castigo, es decir, diferenciarse epistémicamente del objeto. Los niños elaboran sus ideas al estar inmersos en un sistema de castigos que se ejerce sobre ellos y cuyas justificaciones se les presentan como la única alternativa posible. De esta manera, tenderían a reproducir de modo no reflexivo las formas de castigo que se han ejercido sobre ellos. En otros términos, y en un sentido muy cercano a los postulados de Durkheim (1924/1973), las sociedades reproducirían en las nuevas generaciones las modalidades de castigo cuya legitimación tiene una constitución histórica que se presenta como natural a los sujetos.

## Una revisión crítica

Luego del recorrido realizado por algunas de las más influyentes explicaciones del desarrollo del juicio moral, es posible concluir que el sentido del término *desarrollo* no es unívoco.

Según la perspectiva de Turiel (1983) el desarrollo de los juicios no estaría ligado a la valoración moral progresiva de los actos, dado que ciertas acciones son consideradas a edades muy tempranas como “buenas” o “malas” por sus consecuencias morales intrínsecas. Así las transformaciones se producen en los juicios por el desarrollo de los procesos de abstracción que permite al niño ir más allá de su experiencia física y pensar, por ejemplo, en términos de los derechos involucrados en una situación. No obstante, este autor no da cuenta del desarrollo de la capacidad que permite a sujetos de 3 ó 4 años realizar inferencias a partir de situaciones sociales con consecuencias morales intrínsecas. Sólo afirma la existencia de ciertas tendencias biológicas que operarían como predisposiciones a preocuparse por el bienestar de los otros y la equidad de las relaciones sociales (Turiel, 2008).

Esto último podría hacer pensar que el modelo de Turiel, más allá de postularse a sí mismo como interaccionista y constructivista, no presenta sustanciales diferencias con la explicación de Haidt (2008): los juicios se encuentran determinados por emociones innatas y sólo se complejizan las justificaciones que las personas esgrimen en un diálogo con otros. Sin embargo, la diferencia central entre ambos se encuentra en el rol que otorgan al sujeto en la formulación de los juicios morales. Para Turiel los juicios, razonamientos y emociones no existen independientemente de las acciones morales que los encarnan, no se trata de dimensiones diferentes, sino que los juicios se expresan en los actos (Turiel y Killen, 2010). Aunque se basen en predisposiciones innatas, los juicios morales se construyen en el proceso mismo de asignar un hecho a ese dominio y, a su vez, la diferenciación entre dominios se basa en la especificidad de las relaciones sociales.

Por el contrario, Haidt (2001) considera la verbalización de los juicios como el despliegue de justificaciones a decisiones ya tomadas por sujetos “esclavos de sus pasiones”, es decir, los juicios se formulan fuera de la actividad consciente y no se diferencian de las reacciones viscerales. Recordemos que, según el planteamiento de Haidt (2004), es la cultura (en la que se incluyen las interacciones dialógicas con los otros) la que activa o inhibe las intuiciones morales. Aunque este autor afirme enfáticamente que considera los procesos de desarrollo del juicio moral, su propuesta solo aborda cambios en las emociones innatas, sin tomar en cuenta al desarrollo cognitivo en un sentido estricto, porque para ello es necesario ocuparse de las transformaciones y los procesos de cambio de los argumentos morales. Para caracterizar el desarrollo moral no basta con establecer que una persona considera buena o mala una acción, sino que es indispensable estudiar las razones por las cuales las juzga de esa manera. Más aún, si no se consideran los modos complejos en los que las personas justifican sus acciones en la vida cotidiana se pierde la complejidad del fenómeno. En este sentido, la explicación de Haidt, tal como afirma Turiel (2008), tiende a psicologizar la moral, porque la define apelando únicamente a las reacciones afectivas de los individuos y no brinda una definición del dominio moral desde el punto de vista filosófico. Toda teoría psicológica se define a partir de un marco filosófico y no explicarlo inevitablemente produce dificultades en el momento de diseñar las investigaciones e interpretar los hallazgos empíricos.

En contraposición a la versión naturalista del intuicionismo social, en las distintas teorías revisadas en este trabajo habría un consenso en la consideración del desarrollo moral como transformación de los juicios, aunque las distintas perspectivas lo abordan desde niveles de análisis específicos, propios de sus marcos epistémicos.

Para Tappan (2005, 2006) el desarrollo moral no se explica por la transformación de los juicios individuales, sino por la interiorización de las voces de la cultura. A primera vista parecería que este autor piensa al sujeto moral como determinado por la cultura del grupo social y que le otorga un lugar de mero reproductor de los conocimientos colectivos. No

obstante, en su apelación al concepto vigotskiano de interiorización como mecanismo explicativo del desarrollo moral, puede inferirse la consideración de un proceso reconstructivo de aquello que se internaliza, aunque Tappan no se detiene en la explicación de este punto. Algo similar señala Miller (2006) respecto de la perspectiva de la psicología cultural: no supone un sujeto determinado por la cultura, sino que éste lleva a cabo un proceso activo de reconstrucción de las creencias y valores sociales que todavía es necesario describir y teorizar.

Tanto la propuesta de Tappan (2006) como la de Shweder (1990; Shweder *et al.*, 1998) toman distancia de las investigaciones que se ocupan del sujeto individual, ya que entienden al desarrollo moral como un proceso de transformaciones culturales e históricas. Dicho de otro modo, no se trata de una psicogénesis individual de juicios o argumentos progresivamente válidos, porque el cambio no se produce por procesos endógenos, sino que tiene lugar en la interacción con otros, situada culturalmente. Asimismo, desde un punto de vista ético ambas perspectivas adopta una posición relativista, ya que no habría una moral más válida que otra, esto es, eliminan los criterios universales de comparación en tanto que la validez de la moral es relativa a cada contexto social e histórico.

Es posible distinguir otro sentido del término *desarrollo* en los trabajos de Duveen (1994) y Emler (1987) que no se refiere estrictamente a un proceso cognitivo, sino a la socialización de los individuos en términos de la apropiación de los valores y creencias morales construidos colectivamente por el grupo al que pertenecen. De esta manera, el desarrollo moral es entendido como la posibilidad de desarrollar la propia identidad moral, en los términos de constituirse en un actor social capaz de convivir con sus pares y para ello es necesario apropiarse de las creencias y valores legitimados por el grupo al que las personas pertenecen. En el enfoque psicosocial, reducir el desarrollo moral solo a su dimensión cognitiva es equivalente a psicologizarlo, porque se lo escinde de sus condiciones sociales. Dicho de otro modo, la heteronomía moral es un fenómeno social inevitable e imprescindible, pero dentro de ella es posible discernir procesos de desarrollo que deben ser reconocidos. Así, el desarrollo moral se refiere al proceso por el cual las personas se apropian de los argumentos que justifican esa moral heterónoma.

No obstante, la diferencia esencial entre la perspectiva de Duveen (1994, 2007) y la de Emler (1987; Emler *et al.*, 1990) radica justamente en la relevancia que le otorgan a los procesos cognitivos en el desarrollo moral. Según la perspectiva de Emler, en la adquisición de conocimientos sociales no se ponen en juego procesos constructivos individuales de ideas, ya que los niños no crean respuestas a los problemas sociales sino que se apropian de ellas. En cambio, para Duveen, los niños interpretan los saberes preexistentes en el mundo social al apropiarse de ellos. En la propuesta de este autor, la socialización implica un proceso ontogenético posibilitado por el desarrollo del pensamiento o actividad intelectual individual. El desarrollo moral no se concibe como el resultado de los avances de la racionalidad inmanente al progreso cognitivo que ocurre independientemente de las creencias colectivas que se transmiten en las interacciones sociales. Dicho de otro modo, el desarrollo moral no es pensado como un proceso diádico (sujeto-objeto), sino triádico (sujeto-objeto-sujeto), ya que en la interacción entre los sujetos intervienen los saberes construidos socio-históricamente que constituyen su identidad moral, algo que también se encuentra presente en las explicaciones ofrecidas por Tappan (2006) y Shweder *et al.* (1998).

Asimismo, los estudios sobre la apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo (Barreiro, 2009) y las justificaciones del castigo (Barreiro, 2012), muestran que es necesario considerar las particularidades de la interacción dialéctica con los objetos específicos. Más allá de tratarse de conocimientos propios del dominio moral, se puso de manifiesto que las particularidades de las relaciones de los individuos con las creencias colectivas dan lugar procesos de apropiación diferentes, con distintos modos o grados de restricción de la actividad cognitiva. La posibilidad de distanciamiento, que es condición para conceptualización de un objeto de conocimiento, está vinculada a los niveles de compro-

miso con las situaciones en las que el sujeto se involucra. Cuando los objetos de conocimiento actúan de manera literal sobre los sujetos, como es el caso del castigo, las posibilidades de efectuar un distanciamiento (Elias, 1956/2002) que permita reflexionar sobre ellos y desnaturalizarlos serían menores. Resulta plausible considerar que tales diferencias en el proceso constructivo están vinculadas al tipo de interacciones sociales en las que se constituyen los objetos morales. Sin duda, esta última apreciación es una conjetura que deriva de la naturaleza de los argumentos de los sujetos, pero requiere de investigaciones empíricas que la sustenten. Asimismo, es necesario ahondar en el estudio de los mecanismos que intervienen en la reconstrucción conceptual del objeto de conocimiento moral llevada a cabo durante la apropiación de las creencias colectivas.

Finalmente, la polisemia del término desarrollo en las disciplinas y enfoques teóricos analizados en este trabajo requiere que al momento de diseñar investigaciones, así como también al interpretar los hallazgos de otros investigadores, se reflexione críticamente sobre los supuestos epistemológicos que subyacen al mismo. Del mismo modo, consideramos que a la luz de los trabajos presentados los argumentos esgrimidos por algunos de los autores considerados no son satisfactorios respecto de la conceptualización del desarrollo del juicio moral desde una perspectiva que lo explique únicamente apelando a un dispositivo biológico, naturalizándolo, o que apele exclusivamente a las condiciones sociales y contextuales, sociologizándolo. Asimismo, es insuficiente estudiar el desarrollo del juicio moral limitándose a los procesos psicológicos que lo posibilitan, psicologizándolo. Por el contrario, consideramos necesario asumir un enfoque relacional en el que se articulen de manera dialéctica las contribuciones del desarrollo cognitivo individual y las restricciones de ese proceso resultantes de la intervención de las creencias colectivas y las prácticas sociales de las que los sujetos participan. Además, ya no es posible considerar al desarrollo moral como un avance progresivo de la razón hacia un punto de llegada, sino que los resultados de las investigaciones presentadas en este trabajo indican que es posible distinguir, en los juicios de los sujetos, diferentes lógicas. Estas últimas coexisten en una polifasia cognitiva sin que medie una línea evolutiva que permita establecer estados de menor o mayor validez entre ellas.

## Referencias

- BARREIRO, A. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psyche*, 18, 73-84.
- BARREIRO, A. (2012). El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos? *Estudios de Psicología*, 33 (1), 67-77.
- CASTORINA, J. A. & LENZI, A. M. (2000). Las ideas iniciales de los niños sobre la autoridad escolar. Una indagación psicogenética. En J. A. Castorina & A. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 19-40). Buenos Aires: Gedisa.
- CLEMENCE, A. & DOISE, W. (1995). La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire. *L'Année Sociologique*, 45, 371-400.
- DARLEY, J. & PITTMAN, T. (2003). The Psychology of compensatory and retributive justice. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 324-336.
- DURKHEIM, E. (1924/1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DUVEEN, G. (1994). Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. En P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), *Textos em Representações Sociais* (pp. 261-296). Petrópolis: Vozes.
- DUVEEN, G. (2007). Culture and Social Representations. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 543-559). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ELIAS, N. (1956/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- EMLER, N. (1987). Socio-moral development from the perspective of social representations. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 17 (4), 371-388.
- EMLER, N., OHANA, J. & DICKINSON, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- EMLER, N., TARRY, H. & JAMES, A. (2007). Posconventional moral reasoning and reputation. *Journal of Research in Personality*, 41 (1), 76-89.

- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.
- Haidt, J. (2004). The emotional dog gets mistaken for a possum. *Review of General Psychology*, 8 (4), 283-290.
- Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on psychological science*, 3 (1), 65-72.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order I. Sequence in The Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-232). Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*, Vol I. San Francisco: Harper & Row.
- Leman, P. J. & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, 26 (5), 683-702.
- Leman, P., Macedo, P., Bluschke, A., Hudson, L., Rawling, C. & Wright, H. (2010). The influence of gender and ethnicity on children's peer collaboration. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 131-137.
- Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. Nueva York: Plenum.
- Menin, M. S. (2005). *Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP.
- Miller, J. (2006). Insights into moral development from cultural psychology. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 375-398). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*, 405, 301-324.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Psaltis, C. (2011). From the epistemic to social-psychological subject: the missing role of social identities, asymmetries of estatus, and social representations. *Human Development*, 54, 234-240.
- Psaltis, C. & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: The influence of conversation type and representation of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36, 407-430.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology – what is it? En J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Nueva York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatanó, G., Levine, R., Markus, A. & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition, Vol 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 865-937). Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Tappan, M. B. (2005). Domination, Subordination and the Dialogical Self: Identity Development and the Politics of Ideological Becoming. *Culture & Psychology*, 11 (1), 47-75.
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: Sociocultural, approaches to moral development. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 351-374). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Tappan, M. B. (2010). Telling moral stories: From agency to authorship. *Human Development*, 53, 81-86.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality & Convention*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2000). *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2008). The development of Children's orientations toward moral, social and personal orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51, 21-39.
- Turiel, E. & Killen, M. (2010). Taken emotions seriously: The role of emotions in moral development. En W. Arsenio & E. Lemerise (Eds), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 33-52). Washington, DC: American Psychological Association
- Vigotsky, L. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vigotsky, *Obras Escogidas*, Tomo III, (pp. 11-340). Madrid: Visor-MEC.
- Wagner, W., Duveen, G., Thémel, M. & Verna, J. (1999). The modernization of tradition: Thinking about madness in Patna, India. *Culture & Psychology*, 5 (4), 413-445.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Iverson, G. & Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.