Psicologia del desarrollo moral kohlberg libro pdf

I'm not robot
reCAPTCHA
Continue

La introducción de Lawrence Kohlberg1 es uno de los autores contemporáneos más representativos en el campo de la educación moral. Creía que su enfoque evitaba los problemas inherentes a otra perspectiva de esa educación: la formación de un carácter basado en la ética del aristóteles de la virtud. Según él, esta corriente, descrita como indoctriant (Kohlberg, 1987), es la representación e imposición de las normas y valores del maestro y su cultura en términos de lo que el autor llama una bolsa de virtudes. El enfoque cognitivo-evolutivo fue formulado por primera vez por John Dewey; se llama cognitiva porque reconoce que tanto la educación moral como la intelectual tienen sus fundamentos para estimular el pensamiento activo de un niño sobre cuestiones morales (Dewey, 1998). Se llama evolutivo porque entiende la educación moral como un movimiento o crecimiento a través de etapas morales. En este sentido, Dewey argumenta que el comportamiento está determinado por la situación actual por la que está pasando un niño; el mismo cambio ambiental se hace o se convierte en mil estímulos diferentes, en diferentes condiciones de comportamiento continuo o serio (Dewey, 1930). En su teoría del desarrollo moral, Kohlberg considera necesario entender la estructura del razonamiento frente a problemas morales. En su investigación, no se centró en valores específicos, sino en el razonamiento moral o aspectos formales del pensamiento moral, es decir, en las razones de la elección de la acción de las personas. En el primer capítulo de su libro La psicología del desarrollo moral (Kohlberg, 1992) es llama la pregunta de Sócrates sobre lo que es una persona virtuosa. La respuesta de Kolberg siguió a Immanuil Kant (1990), interpretada por John Rawls en su obra Justice Theory (1995), John Dewey en Democracy and Education (1995) y el psicólogo suizo Gene Piage en The Moral Criteria in a Child (1971). Kohlberg señala: La respuesta que proponemos mis colegas y yo es que la primera virtud de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada democráticamente como igualdad o igual respeto por todas las personas (1992, pág. 21). La novedad de su enfoque es que crea un marco de progreso sistemático a través del cual logramos justicia. Para Kohlberg, la educación tradicional del carácter y otras formas de educación apuntan a la enseñanza de los valores universales, pero las definiciones detalladas utilizadas para estas virtudes son relativas porque están determinadas por la cultura tradicional. Según Kohlberg (1992), la educación tradicional del carácter se basa en las evaluaciones inconscientes de los maestros; por otro lado, en el enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral propuesto por este autor, el maestro no es invocado ni enfatizado como autoridad, sino que debe entrar en juego como otra opinión, como guía. Su función es presentar dilemas y hacer preguntas, por lo que es el propio estudiante quien cuestiona sus juicios morales y las razones que lo motivan. Por lo tanto, el objetivo no es encontrar las respuestas correctas o incorrectas, sino presentar los problemas morales que causan tensión intelectual en el estudiante con el fin de obtener un mayor nivel de juicio moral. Por lo tanto, la justicia es una virtud fundamental de la sociedad; toda persona tiene derecho a la no violencia basada en este principio, al que ni siquiera el bienestar de la sociedad puede resistir. El primer desafío es que aquellos que pretenden aprender lo que es correcto para que todos se sienten a la mesa, discutan y traten de llegar a un acuerdo. En este sentido, Rawls es el heredero de Rousseau (1970), quien propuso que el bien humano fundamental consiste en la autonomía; esa es la libertad de todas las constricciones externas, para que todos puedan actuar obedeciendo sólo a sí mismo. En Social Contract (1970), Rousseau señala que la empresa es justa cuando la relación entre sus componentes se basa en la tolerancia mutua absoluta. Rawls también propone la necesidad de un consenso político que se logra a través del diálogo entre todos los interesados en la justicia, que, en principio, son todos ciudadanos. Es importante destacar que el resultado de este diálogo garantiza la máxima libertad personal compatible con la libertad de los demás; los participantes en el debate político sobre la justicia deben tratar de ponerse en una posición de neutralidad más allá de la posición de sus propios intereses, de modo que nadie imponga su concepto personal de bien superior al de los demás. En este debate, esa verdad y el bien no se buscan correctamente, pero estos principios surgen del consenso entre las partes. De ello se deduce que aquellos que están convencidos de alguna verdad y se adhieren a ella son firmemente llamados intolerantes a la libertad de los demás. La justicia como imparcialidad es un ejemplo de una teoría de tratados en la que ciertos principios serían racionalmente aceptados en una situación original bien definida; por lo tanto, la correcta separación de las prestaciones debe hacerse de conformidad con los principios aceptables para todas las partes. Al discutir los principios que la sociedad debe gobernar, los participantes dejan muy claro que todo ciudadano tiene derecho a las libertades básicas más amplias que se comparten con los demás, lo que significa que todo lo relacionado con la libertad sin eje queda a la libre decisión del otro. Sin embargo, según Rawls (2001), cuando es necesario legislar el ejercicio de cualquier no eje de libertad, es necesario observar el gobierno democrático de la mayoría. Rawls desarrolla su teoría de la justicia utilizando un método artificial llamado la posición original a partir de la cual de la justicia a través del velo de la ignorancia (Rawls, 1995). Tiene la función de cegar a los participantes con todos aquellos elementos que pueden nublar la noción de justicia que se desarrolla durante la discusión. La ignorancia de estos detalles sobre sí mismo conduce a la definición de principios que son sólo para todos, porque si una persona no sabe cómo va a salir su concepto de sociedad, lo más probable es que no esté a favor de su posición, porque de esta manera será capaz de desarrollar un concepto de justicia que se aplique a todos de manera justa. Siguiendo a Rawls, para Kohlberg el papel de educador es presentar dilemas morales y hacer preguntas hábilmente a los estudiantes preguntas sobre sus juicios morales y las razones que los motivan. Tampoco se trata de encontrar las respuestas correctas, sino de estimular el razonamiento del estudiante para mejorar sus juicios. El primer paso es presentar un problema moral y luego mantener una discusión añadiendo circunstancias que constituyan un dilema, introduciendo nuevas perspectivas o enfatizando el razonamiento presentado por otro estudiante. Esta tensión intelectual constante llevará a los estudiantes a adquirir mayores niveles de reflexión moral. Por lo tanto, según Kohlberg, el propósito de la educación moral es promover el desarrollo de la capacidad de hacer juicios éticos más maduros y autónomos. Este autor siempre se ha adherido a la tesis de que su única pretensión es preparar formalmente el tema para la opinión moral correctamente, evitando la transferencia sustancial de valores éticos específicos por temor a ser amenazado por el adoctrinamiento (Kohlberg, 1975). En resumen, ofrece una educación formal que cultiva una forma racional de vida moral que la convierte en la base de principios racionales de carácter universal y, por lo tanto, presta más atención a proporcionar a los estudiantes herramientas racionales que proporcionar un código específico de normas, contenido moral claro y definido. Por otro lado, Kohlberg comparte con Piaget la teoría de que la construcción moral de un niño se centra en el sentido de justicia que tiene un niño: al igual que Piaget, centrándose en el razonamiento de la justicia, asumí que el niño en desarrollo era un filósofo que construyó significados en categorías o cuestiones universales como la justicia (Kohlberg, 1992, p. 33). Así, reconoce la existencia de etapas o etapas que corresponden a cada estructura cognitiva y moral. Estas etapas son las mismas para todas las personas y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirían el paso a etapas posteriores. Una etapa implica una forma constante de pensar, cualitativamente diferente de la siguiente y tiene una secuencia inmutable. El desarrollo biológico e intelectual, según esto, es un requisito previo para el desarrollo moral, pero insuficiente, porque para alcanzar las etapas superiores de este progreso. Uno de los pilares principales de la teoría Pieget es considerar y presentar a los niños como constructores activos sus habilidades y habilidades que surgen como resultado de su interacción con el medio ambiente y su necesidad elemental de entender y adaptarse al mundo que los rodea. El mismo enfoque para el desarrollo intelectual se aplica a la mejora moral, es decir, a través de etapas o etapas de desarrollo. En esta área, la investigación de Piaget con niños pequeños comenzó con un análisis de las reglas del juego social (1971). En su investigación, encontró que los niños de entre cinco y siete años creían que las reglas que desequillaban sus juegos provenían del poder de otros (niños mayores, adultos o Dios), pero cuando llegaron a la edad de diez años, se dieron cuenta de que muchas de estas reglas fueron inventadas y, por lo tanto, era probable que se cambiaran. La idea de la justicia también varió según la edad: para los más pequeños, el castigo es una forma de equilibrio, ya que están dominados por el deber y la acción obligatoria sobre las circunstancias. Otro aspecto que Piage dice que caracteriza el pensamiento moral de estos niños es que no ven la premeditación como un elemento definitorio de la moralidad. Lo demostró ofreciendo una comparación entre romper intencionalmente diez tazas para romper una con intención; obviamente, les importa más que la intención. Esta es una fase de heterronomía moral en la que las normas se imponen desde el exterior y son similares a las fuerzas reguladoras en sí mismas, que operan independientemente de ella y las cumplen por el poder de poder que representan. El cumplimiento y el cumplimiento traen recompensas; incumplimiento, castigo (Piaget, 1971). La segunda etapa se llamó la etapa piaget de la autonomía moral, en la que, después de un período de internalización de las reglas, el niño comienza a actuar sobre la base de sus propios criterios y no sobre imposiciones externas. Así, se desarrolla la moralidad de la cooperación o de la reciprocidad, ya que la acción moral no implica obediencia a las autoridades, sino oportunidades para desarrollar principios a través de los cuales se haya alcanzado un acuerdo mutuo; en este sentido, señala: La regla del juego se presenta al niño no como una lex externa, consagrada como fue establecida por los adultos, sino como resultado de una decisión libre que merece respeto en la medida en que recibió el consentimiento mutuo (Piaget, 1971, p. 53). La transición de la fase de heterronía a la fase de autonomía requiere la superación del pensamiento egocéntrico; interactuar con sus colegas hace que sea más fácil para usted sentir la necesidad de respetarse mutuamente. Porque un buen desarrollo moral afecta tanto el aspecto cognitivo como la experiencia de la interacción social con los demás. El propio Kolberg señala: eran mis propios datos y revisión de datos que, de hecho, me convenció de que Piaget ha definido una serie de aspectos cognitivo-evolutivos del desarrollo moral, como el juicio de las intenciones más que la prueba de las consecuencias... Piage mismo desconfiaba de la y variante secuencia de las etapas del juicio moral, insistiendo más bien en que sus etapas heteronómicas y autónomas eran tipos ideales (1992, p. 34-35). De la investigación de Piaget, Kohlberg amplió las dos etapas del autor a seis, realizando estudios interculturales en apoyo de su tesis básica: que aunque el contenido de la moral varía de la cultura a la cultura, hay un orden inmutable en el desarrollo de su forma (Kohlberg, 1958). La orientación moral de una persona es una consecuencia de su desarrollo cognitivo: el juicio moral es el único y distintivo factor moral del comportamiento moral (Kohlberg, 1987, p. 94). Así, comenzó su trabajo presentando a los adolescentes dilemas morales, es decir, casos contradictorios de toma de decisiones, y luego clasificando las respuestas recibidas. Los datos utilizados para identificar los estadios fueron tomados de una muestra representativa de 72 adolescentes de Chicago de 10, 13 y 17 años de edad, respectivamente, así como un grupo de jóvenes delincuentes. Les presentó diez posibles situaciones en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. La fuente de la definición de etapas es el análisis del contenido de las respuestas, el uso del razonamiento y el juicio, de referencia o no en principio. Posteriormente, para demostrar que eran universales, Kohlberg realizó estudios similares con niños de una aldea taiwanesa, traduciendo sus dilemas al chino y adaptándolos a la cultura china. Como parte de este trabajo, continuó definiendo tres grandes niveles de razonamiento moral: pre-convención, convencional y post-convocatoria. Además, cada una de ellas contiene dos etapas o etapas. Un total de seis etapas de madurez y con diferente razonamiento moral. La reacción de los niños y adolescentes a mis dilemas hipotéticos fue claramente modelada estructuralmente y claramente propia. Aunque a menudo trataban de dar la respuesta correcta, los estudiantes daban razones más allá de lo que yo o la cultura adulta esperaría, razones con su propia lógica interna clara (Kohlberg, 1992, pág. 34). Según Kohlberg, los niños comienzan inicialmente asimilando las reglas de comportamiento como algo que depende del poder externo. Las acciones están motivadas para evitar el castigo y la conciencia, Kohlberg señala que es un miedo irracional de él. A continuación, perciben estos criterios como elementos indispensables para lograr una remuneración por satisfacer sus necesidades. En la tercera etapa, los ven como para lograr la aprobación social y, por lo tanto, el respeto por los demás. Las reglas se convierten entonces en un pilar para ciertos órdenes ideales y eventualmente se convierten en la formulación de elementos de principios sociales que se manifiestan como necesarios para vivir con los demás. Las etapas cognitivas son interacciones jerárquicas, formando el orden de las estructuras que difieren e integran para formar una función común. Un ejemplo importante es el dilema clásico de Heinz2 utilizado por Colbert para determinar la etapa moral del sujeto. Este dilema plantea la posibilidad de que un hombre robe drogas como medio para salvar la vida de su esposa moribunda del cáncer, ya que no tiene los medios financieros para comprarlo, y el inventor del remedio lo vende diez veces más caro de lo que su desarrollo le cuesta. Dado que el marido de una mujer enferma (Heinz) no tiene dinero para comprarlo y el vendedor se niega a bajar el precio o posponer su pago, hay un dilema que debe hacerse en este caso. Para Kohlberg, la respuesta, el razonamiento sobre lo que hay que lograr determina la estructura del juicio moral de cada persona. Sobre la base de las respuestas de los encuestados a este y otros dilemas morales, Kohlberg sugirió tres niveles de desarrollo, cada uno de los cuales consta de dos etapas diferentes, como ya se ha señalado. El concepto de internalización es fundamental para comprender los sucesivos cambios evolutivos en los que el comportamiento pasa de la gestión externa a la internalización mediante principios y criterios internos. La teoría de Kohlberg es que a medida que los niños envejecen, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados. Una manera de entender estos tres niveles es verlos como tres tipos diferentes de interconexiones entre uno y yo y las normas y expectativas de la sociedad. Desde este punto de vista, el Nivel I es una persona pre-perfil para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismos; El nivel II es una persona común y corriente en la que se identifica con las reglas y expectativas de los demás, especialmente de las autoridades; y Level III es un hombre post-conspiración que lo diferencia de las normas y expectativas de los demás y define sus valores de acuerdo con los principios de la autoinmolación (Kohlberg, 1992, p. 187-188). En 1965, Moshe Blatt, un estudiante graduado en la Universidad de Chicago, se interesó en aplicar las ideas de Kohlberg a la educación y lo invitó a seguir su tesis doctoral sobre educación moral. Quería demostrar en la práctica la hipótesis de que si se presentaba sistemáticamente a los niños un razonamiento moral que correspondiera a la etapa directamente por encima de la suya, se sintieron atraídos por este razonamiento, y en un intento de hacerlos aptos, el desarrollo se estimularía a la siguiente etapa. (Kolberg y Reimer, 1997). Por lo tanto, los estudiantes comprenderán y asimilarán el razonamiento de sus compañeros por encima de los suyos, y comprenderán, pero rechazarán, inapropiadamente, cualquier juicio de cualquier etapa por debajo de la suya. El entorno que eligió fue una serie sistemática de discusiones sobre hipotéticos dilemas morales en un aula de la escuela dominical judía. Para lograrlo, se inspiró en el método socrático: crear disputas entre los estudiantes, estimulando un contraste de opiniones sobre las razones que justifican las decisiones sobre las acciones más apropiadas en cada dilema (Adell, 1990). Kohlberg reconoció que la iniciativa de Blatt comenzó a investigar e interferir con su teoría en la educación moral desde una perspectiva cognitivamente evolutiva. Después de un semestre de discusiones dominicales, Blatt comparó el nivel alcanzado con el nivel inicial de desarrollo moral de sus estudiantes, encontrando que el 64% de los estudiantes en general o parcialmente avanzaron al estadio durante este período (Blatt y Kohlberg, 1975). En la década de 1970, la sociedad estadounidense era sensible a la necesidad de crear nuevas estructuras escolares que alentara la toma de decisiones de los adolescentes. Por esta razón, en 1974, Kohlberg y el Centro de Educación Moral de la Universidad de Harvard recibieron una beca de dos años para crear una comunidad justa (Scharf, 1978), basada en la teoría de Colbert sobre el desarrollo moral en la escuela secundaria pública. El enfoque de Kohlberg hacia la comunidad simple es el intento de Kohlberg de introducir al equipo mientras protege los derechos individuales. En su concepto de una comunidad justa Kohlberg fue influenciado por la experiencia de una visita que hizo a un kibutz israelí en el verano de 1969 (Linde, 2009). En el kibutz, el sistema de vida y educación es igual, más centrado en el logro colectivo que en los logros individuales. Una visita al kibutz le llevó a darse cuenta de que el modelo de educación moral al que aspiraba no podía fluir del todo de su teoría evolutiva. El enfoque de la escuela como una comunidad justa obligó a Kohlberg a repensar su tesis temprana sobre la importancia del contenido en la educación moral. Después de años de criticar la escuela tradicional y su bolsa de virtudes, Kohlberg reconoció la necesidad de tener en cuenta el contenido de la moralidad, añadiendo que la unidad de la eficacia de la educación no es sólo el individuo, sino también el grupo (Kohlberg y Reimer, 1997). Así, reconoció las limitaciones de sus ideas, ya que el puro desarrollo del juicio moral no proporciona las garantías necesarias en la aceptación de un comportamiento moral particular (Trilla, 2001). Visión crítica de la teoría de Kohlberg Una de las contribuciones más valiosas de la obra y el trabajo de Kohlberg es el carácter extremadamente activo y constructivo que asignó al hombre Desarrollo capacidades críticas y la confianza en sí mismos tanto en niños como en adolescentes. Sin embargo, si se toma en orden absoluto, la autonomía se convierte en una actitud excesivamente racionalista e individualista. El contenido de la moral desaparece, lo que para Kohlberg depende de la decisión de cada tema, y la doctrina moral tradicional se rechaza simplemente porque se da su contenido. Muchos científicos del siglo XX, lejos de la ética kantiana y de los enfoques modernos, coinciden en que el camino hacia el desarrollo de la educación moral se basa en una visión realista de la naturaleza humana, y en su teleología, están presentes, en particular, en la filosofía de Aristóteles y Foma Aquino, principalmente en la ética de Nikamako Aristóteles (1999) y en la doctrina moral de Aquinate, contenida en la Suma teológica I-II (1959). Alasdair MacIntyre (1987) considera que la preocupación a propósito, por lo que la educación moral, justifica su hacer; percibe la educación como un deseo de una buena vida, de una vida virtuosa, afortunadamente: Las virtudes son precisamente aquellas cualidades que harán al hombre capaz de alcanzar la eudaimony y cuya ausencia descarrilará su movimiento hacia este teothes ... El bien del hombre es una vida humana plena, vivida en su mejor momento, y la realización de las virtudes es una parte necesaria y central de tal vida, no sólo una medida preparatoria para asegurarla (1987, p. 188). La comprensión del hombre no puede hacerse sólo de su independencia o de la posibilidad de la auto-actividad, sino que debe estar en conexión directa con el bien de los demás y las demandas de la naturaleza misma; Por lo tanto, es muy necesario entender el fin de la vida humana. Saber lo que realmente es una persona, y lo que es bueno para su naturaleza, proporciona la base para las verdaderas relaciones con los demás. En este sentido, la ética de Nodo (Aristóteles, 1999) contiene uno de los estudios más significativos sobre lo que es el bien del hombre. En el Libro I, Aristóteles se pregunta cuál es la actividad humana más perfecta; que es el más alto y más excelente, el más hermoso y por lo tanto el más agradable y agradable. Concluye que la vida de acuerdo con una mente o vida virtuosa es una bendición para uno mismo; lo que hace feliz a una persona es la perfección de la actividad según la razón, es decir, la virtud. A su vez, en la pregunta 55 I-II, Thomas Aquins (1959) define la virtud como un buen hábito de funcionamiento. El énfasis de la educación en la virtud, como sugieren sus palabras, está en la virtud y no en la autonomía como un elemento crucial para entender la vida moral. Lo principal es educar al personaje de la persona, guiado por la razón correcta. Las virtudes se adquieren a través de la implementación en ellas, lo que crea hábitos, posiciones estables en el comportamiento que mueven la acción. Como dice Aristóteles Libro II ética para Nikamako (1999), la virtud es un hábito por el cual una persona se vuelve buena. Es por eso que podemos decir que no hay nadie que sea un experto en educación moral, porque esta educación asume la responsabilidad de la persona que forma, por lo que enseña con su buen ejemplo que con su razonamiento razonable. Por lo tanto, la educación moral no sólo afecta a la inteligencia, sino que también afecta a la afectividad, que también es apropiada, incluso si no somos plenamente dueños de sus fluctuaciones. Se trata de alimentar los buenos sentimientos, los puntos de vista altruistas y el cuidado de los demás en la infancia. Pero esta educación requiere, además de una sólida base intelectual, la adquisición de conocimientos que facilite una respuesta virtuosa a las preguntas planteadas por la vida práctica. Para juzgar con rectitud debes ser bueno antes, no inteligencia velada por la naturaleza de los defectos; los discursos no son suficientes para hacernos virtuosos, la práctica y el buen ejemplo de quienes nos educan son necesarios. Enseñar virtudes requiere que quienes lo hagan se esfuercen por adquirirlas. Siguiendo a Phoma Aquin (1959), para Rodríguez Lunyo (2004), las virtudes representan criterios racionales para regular la adquisición, propiedad y uso de bienes humanos, así como nuestras actividades jerárquicas, ya que nos permiten adaptar nuestro propio criterio a la multiplicidad de situaciones específicas que la vida trae consigo sin perder su coherencia sustancial. En este sentido: Debido al hábito de elegir bien en una variedad de circunstancias, mejorando así el trabajo libre del hombre. Las virtudes morales no limitan la elección del bien, por ejemplo, lo obligan a hacer, sino que hacen lo que adoran el bien; es decir, crean uno naturalmente entre sus acciones y la persona que las elige (Rodr'guez Luo, 2004, p. 122). McIntyre habla hasta ahora que dice que la educación moral es una entidad sentimental, porque actuar virtuosamente no funciona contra la inclinación; para actuar a partir de una propensión formada por el cultivo de virtudes (1987, p. 189). Hacen hincapié en una capacidad estable de elegir lo bueno y, por lo tanto, rechazan lo malo. En este sentido, Santolaria escribe: Este énfasis en el cultivo del juicio moral en sí mismo es también un olvido semi-consciente del contenido de la educación moral, por la razón de que todo contenido moral implica doctrina o código, y existe el peligro de caer en el adoctrinamiento, que se convierte en un obstáculo para el desarrollo de una forma racional y autónoma de juicio moral. Esta abdicación de dar contenido también se debió a la actitud de no dar importancia a la adquisición de virtudes morales específicas - que, curiosamente, de Aristóteles era el propósito central de la educación moral clásica para que toda virtud implique hábito y cada hábito, dondequiera que sea un hábito, un hábito, inclinación de la máquina o condicionamiento del comportamiento, que se opone al comportamiento autónomo, que actúa en cada caso, guiado sólo por procesos racionales, su juicio moral, y no la fuerza de la adicción (1987, p. 143). El fin de la educación moral, desde el punto de vista de Aristóteles-Tomista, es la formación de un carácter virtuoso, porque así algo está estrechamente relacionado con la superioridad de la vida. Como explica Millon Pueles (1989), la graduación de Aristóteles y Thomas Aquins es guiar al estudiante, ayudándole a alcanzar la perfección de las fuerzas humanas a través de virtudes que permiten a nuestras fuerzas realizar perfectamente sus propias operaciones. La verdadera preparación en este enfoque es la educación en virtud, dado que se produce sólo en una persona de una manera anónima, es decir, una persona tiene una capacidad natural para llegar a ser virtuosa, pero es necesario formar hábitos en poderes operativos para que el hombre alcance su plenitud. El propósito específico, correcto e inmediato de la enseñanza moral es la perfección de la capacidad del hombre para actuar; por lo tanto, el objetivo no es sólo hacer que una persona actúe bien, sino también ser entrenada para hacerlo. La perfección de la actividad humana se logra sólo casi a expensas de la educación misma, ya que su propio propósito son las virtudes que permiten a nuestras fuerzas llevar a cabo tales operaciones adecuadamente; es un medio de mejora operativa humana y un maestro que guía la educación hacia la adquisición de la virtud, no está destinado, excepto que logra poseer herramientas que efectivamente le permitan ser capaz de tal perfección. Otra limitación importante de la teoría de Kohlberg es el olvido de la influencia de la voluntad, ya que como dice Aristóteles en la ética de Nigomaco, todo lo que tenemos que hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo (Aristóteles, 1999, p. 19). El conocimiento moral implica el ejercicio de las virtudes, porque sin ellas es fácil, como enseña la experiencia, que aquellos que teóricamente creen que el robo es malo son robados; o que aquellos que saben que tienen que respetar a su prójimo no lo respetan, en la práctica. El esfuerzo por un objetivo virtuoso es un buen principio, pero la implementación a través de la acción a menudo implica superar los obstáculos que hacen que la intención correcta sea insuficiente, pero la elección correcta. Kohlberg también recibió fuertes críticas de destacados psicólogos contemporáneos, quienes señalaron que al evaluar la relación entre los pensamientos morales, es importante tener en cuenta el poder corrupto de la racionalización y otros mecanismos de protección que nos protegen de los autodes anuncios, como la recuperación, la culpabilidad de las autoridades, las circunstancias o incluso las víctimas (Santrock, 2003). Por otro lado, para Kohlberg, existe una relación interna entre moralidad, según la cual en una etapa superior del razonamiento moral (etapa 6) sería imposible para una persona cometer un crimen, lo que muestra una desconocimiento de las reglas políticas pero no despóticas, que se da cuenta de la mente sobre las pasiones, como Aristóteles señaló en el libro VII de la ética a Nic'maco (1999). En este sentido, María Victoria Gordillo (1992) destaca el hecho de que hoy en día muchos autores utilizan el lema del regreso de Aristóteles con la idea de aplicar los principios de la filosofía realista a la situación educativa actual. Otros pensadores neoinsonguistas a los que podemos mencionar por sus contribuciones a cuestiones relacionadas con la educación moral y ética de la virtud, que de una manera u otra se basan en la llamada formación de personajes, son Martha Nussbaum (1986), Phillipa Foote (1978) y Amelie Oxenberg Orti (1980). Nussbaum examina los problemas éticos fundamentales que surgen en torno a la buena vida planteada por la filosofía griega clásica y muestra su conexión con algunas corrientes éticas modernas (Nussbaum, 1997). Phillipa Foot (1978) ofrece una colección de ensayos que reclaman la primacía de virtudes y vicios en la vida moral sobre las normas morales y el sentido del deber. A este autor se le atribuye haber planteado los principios centrales de la virtud ética antes de la publicación de After the Virtue of McIntyre (1987), un clásico sobre el tema. También en la literatura inglesa destacan Evan Simpson (1989) y Betty A. Seachel (1988), casualmente en su crítica de las teorías racionalistas de la educación moral y en la cobertura de la formación de un personaje virtuoso como el propósito de la misma. Simpson (1989) argumenta que la formación de la virtud debe llevarse a cabo en comunidades virtuosas, y hace hincapié en la insuficiencia del aprendizaje basado en un sistema racional de principios y reglas morales formales. A su vez, La teoría de Sihel (1988) rechaza la visión de Kohlberg de la educación típica y basa la vida moral en la naturaleza virtuosa, el significado educativo de la sociedad y la misión de la escuela, que es un puente entre el hombre y la sociedad. La filosofía moral neo-intelectual de Thomas Licon3 también enfatiza la base de la propuesta de educación alternativa a la teoría cognitivo-evolutiva de Colbert del desarrollo moral. Lickona (2004) apoya la validez de la educación del carácter para alcanzar la madurez en el trabajo moral, ya que dicha educación proporciona las condiciones necesarias para que las funciones cognitivas y afectivas maduren y se desarrollen. Según este autor, el carácter se forma a través del ejercicio de la virtud, y es en la adolescencia que la necesidad de proporcionar al estudiante principios que rigen su comportamiento es aún más evidente, ya que tiene más responsabilidades y habilidades de toma de decisiones. Por lo tanto, la formación del carácter, la base de la educación moral, debe tener en cuenta necesidades de los adolescentes y empezar con ellas, incluso si el objetivo previsto tiene como punto de vista su formación adulta y el bienestar de la sociedad. La práctica educativa demuestra claramente la necesidad de medir la moralidad más por el comportamiento cotidiano que por el razonamiento que deriva de un dilema hipotético. Por su parte, hace unos años, el Secretario de Educación estadounidense William Bennett (1979) lamentó que el enfoque de Colbert se había olvidado de la parte más importante de la moralidad, que no era el progreso de las habilidades de toma de decisiones, sino el desarrollo de lo que solía llamarse carácter, es decir, las costumbres y hábitos de la mente y el corazón. Otro crítico contemporáneo de la teoría de Kohlberg, basado en la doctrina aristóteles de la virtud, es David Carr (1999), quien argumenta con la noción de razón práctica y la rona o sabiduría práctica de Aristóteles para mostrar la influencia de las pasiones y los apegos en la formulación de juicios morales (Carr, 1999). Si las virtudes son tendencias moderadas, como sostiene Estagirita, sólo la educación virtuosa es verdaderamente eficaz para la formación moral. Joseph Dunn (1999), Bonnie Kent (1999), Joel Cooperman (1999) y Paul Crittenden (1999) operan en la misma línea. El filósofo Richard S. Peters (1973) reconoce que la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral sólo puede ser aceptada con algunas diferencias serias. Tenga en cuenta que ofrece una visión muy estrecha de lo que es el entrenamiento y da poco espacio para la estimulación cognitiva. Argumenta que una explicación satisfactoria para el desarrollo de una forma de moral racional no sólo debe estudiar la evolución de la capacidad de razonar, sino también prestar atención a la conciencia de las situaciones que potencialmente afectan al comportamiento. Por su parte, Wolfgang Brezinka (1987) cree que el rechazo de Kohlberg a las virtudes es infundado y que los objetivos con los que pretende reemplazarlas no son los más apropiados. No acepta la reevaluación de Kohlberg de los fundamentos intelectuales del comportamiento moral y su ignorancia de los estados ordinarios y emocionales. Al igual que otros eruditos, cree que la teoría evolutiva cognitiva es detonante y parcial, porque sólo se trata de la capacidad de hacer juicios morales, mientras que la virtud es la capacidad de hacer cosas morales (Brezinka, 1987). Por otro lado, una de las estudiantes de Kohlberg en la Universidad de Harvard, Carol Gilligan, quien es ampliamente conocida por su libro In a Different Voice: Psychological Theory and The Development of Women (1982), difiere de la interpretación de Kohlberg de los resultados de la psicología experimental sobre el supuesto desarrollo moral diferenciado entre niñas y niños. La autora criticó la teoría de su maestro, diciendo que no reflejaba suficientemente la importancia de cuidado interpersonal para los demás. Para Gilligan, el enfoque orientado a la justicia de Kohlberg enfatiza los derechos de las personas que toman sus propias decisiones morales por su cuenta e independientemente. Para este autor, Kohlberg subestimó un enfoque femenino que estaría más centrado en el cuidado de los demás. La critica que gran parte de su investigación se ha hecho con los hombres. Por otro lado, Gilligan realizó entrevistas con niñas de entre 6 y 18 años, durante las cuales encontró que las mujeres interpretaban dilemas morales principalmente en términos de relaciones humanas (Gilligan, 1995). En español encontramos otro grupo de autores críticos de Kohlberg y defensores de la educación moral centrados en la virtud. Félix Santuljaria (1987), destacan Josep Maria Puig y Miguel Martínez (1987), Rogelio Medina (1987) y Juan Espames (1987). Todos ellos plantean la cuestión de la insuficiencia de la formación moral basada en el desarrollo del razonamiento, porque creen que la decisión decisiva en el comportamiento no es la decisión que la guía, sino la verdadera capacidad de vivir de acuerdo con ese juicio, y es una virtud. Por lo tanto, la educación debe centrarse no sólo en el desarrollo del razonamiento moral, sino también en la creación de las condiciones de acción sobre lo que propone el juicio moral; que era necesario fortalecer la naturaleza de la cuestión en aspectos como la integridad, la determinación y la solución; fuerza y compromiso con la justicia, la libertad, el respeto por los demás y la búsqueda de la verdad. Hoy, el filósofo español Javier Gome (2009) ha revivido una línea muy interesante de educación moral basada en la ejemplar social e igualitaria en las sociedades democráticas. Criticó fuertemente el concepto de individualidad y autosuficiencia, uno de los principales elementos de la modernidad, que, si bien sirve como extensión de las libertades y los derechos humanos, también condujo al abuso de esa libertad ampliada. Gome propone el concepto de paideia, entendido como un conjunto de costumbres, valores, conceptos, sentimientos, expectativas y símbolos que conforman la cultura de las personas que recibieron y luego preservan y enriquecen, y finalmente la pasa a la siguiente generación. El autor señala que este principio de pedagogía social entró en crisis en un momento en que se estableció una división radical entre las esferas de lo público y lo privado, dejando este segundo espacio fuera de la jurisdicción legal pero también moral de la sociedad. El pago de nuestra sociedad democrática se basa en un social ejemplar, ejemplar, que reconcilia el yo privado y el yo público que incluye no sólo el comportamiento social de sí mismo, sino también los deseos íntimos de su corazón, precisamente en un momento en que sólo una oportunidad características culturales. Conclusiones Si comenzamos con una base sólida en la educación moral, la formación posterior tendrá una base en la que confiar. Se sabe que un niño aparece desde el primer momento como un ser social en interacción con otras personas, que actúa antes de que se desarrolle su potencial conceptual y moral de razonamiento. Esta acción social no tiene que esperar a su desarrollo racional, sino que puede formarse adquiriendo hábitos moralmente buenos, como una forma de despertar sentimientos positivos hacia los demás en ella. La plasticidad humana requiere patrones que guíen la posición de un niño hacia un comportamiento específico. Sin duda, usted necesita ser personalmente honesto con el fin de enseñar la honestidad; ejemplo es un elemento fundamental del aprendizaje. En una filosofía moral, la ética de la virtud contradice la tesis de que las leyes y los principios morales deben definirse sólo sobre la base del razonamiento y evolucionar a través de procesos de toma de decisiones para una entidad individual. Su propuesta insiste en considerar la naturaleza humana como una fuente de moralidad. El énfasis está más en el concepto de virtud que en el concepto de autonomía como un elemento decisivo para entender la naturaleza de la vida moral, y esto se entiende como algo sobre la razón, el carácter, la motivación y el comportamiento. La búsqueda de un carácter virtuoso significa más que el desarrollo de habilidades de razonamiento práctico, también requiere estar motivado por el significado de encontrar en lo que se está haciendo y tener la fuerza de voluntad necesaria para dirigir los sentimientos y resistir las demandas irracionales de los apetitos; todas estas son condiciones que deben evaluarse más en relación con el comportamiento real del agente que con la calidad de su juicio moral. Es, entonces, una cuestión de integrar la razón, la voluntad, los sentimientos y el comportamiento. La educación en virtudes no intenta asumir un código de conducta rígido, sino la unidad de todos los componentes del individuo. Por lo tanto, si el fin de la vida humana es la felicidad, entonces porque las virtudes de Aristóteles necesariamente conducen a ella, porque están estrechamente relacionadas con la superioridad de su vida. Cuando se le pregunte cómo enseñar moralidad, debe prestar atención tanto al contenido como a la forma. Los buenos hábitos no reducen su confusión de acciones, sino que los hacen más fáciles; El énfasis excepcional de Kohlberg en una forma de juicio moral en detrimento del contenido, así como la indiseherencia de las acciones específicas del sujeto, implica en Kohlberg la contradicción entre el hábito y la razón, el contenido y la forma. Esto no es incompatible con el contenido actual y promover el desarrollo de hábitos virtuosos con una posterior comprensión de los principios racionales de la moralidad, la base de la madurez moral. El problema de la educación, que se centra fundamental o exclusivamente en el desarrollo de formas o modelos de razonamiento sobre el juicio moral, significa una reducción unilateral del problema del aprendizaje ético, ya que como resultado del optimismo intelectual se cree que el tema será suficientemente juzgado adecuadamente o sabrá que el bien debe cumplirse, para que realmente pueda actuar así (Santolaria, 1987, p. 145). No hay duda de la importancia de un elemento formal para determinar la acción moral, ya que lo llena de significado y determina el curso de la conducta sin el cual no podría llamarse moral; pero es una creencia diaria de que nuestro comportamiento no sigue necesariamente los dictados de nuestros juicios morales, ya que nuestras acciones morales a menudo manifiestan incoherencias en nuestro pensamiento, y que no en esos casos no es un elemento formal o capacidad de razonamiento moral, sino la capacidad de vivir de acuerdo con esta decisión, no tanto por error intelectual, sino por debilidad moral, por falta de fuerza para hacer el bien. El propósito de la educación no es sólo hacer feliz a una persona, sino también permitirle ser feliz por sí misma. Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre de 1927 y murió el 19 de enero de 1987. Recibió su doctorado en Chicago, su Ph.D. en el desarrollo de formas de pensamiento moral y elección entre las edades de diez y dieciséis años, sobre el desarrollo del juicio moral. Enseñó en la UNAM y en la Universidad de Yale. En 1968 ingresó en la Universidad de Harvard, donde permaneció hasta su muerte. Allí desarrolló la parte más importante de su reflexión sobre el desarrollo y la autonomía moral. Su trabajo continúa hasta el día de hoy en el Centro para el Desarrollo Moral y la Educación, que fundó en Harvard. El dilema de Heinz es el más famoso de todos los utilizados por Kohlberg. Fue inventado por él en 1969 para estudiar la naturaleza del pensamiento moral. 3 Thomas Lickona es psicólogo y profesor de educación en la Universidad de Nueva York en Cortland. Actualmente dirige el Cuarto y Quinto Centro Rs (respeto y responsabilidad) y es codirector de la Iniciativa de Escuelas Inteligentes y Buenas. Fue presid