

2.

*El desarrollo
de la conciencia
moral y la formación
discursiva en
personas.*

The development of moral conscience and discursive
training in people.

2. El desarrollo de la conciencia moral y la formación discursiva en las personas

En *Conciencia moral y acción comunicativa* (1996), Jürgen Habermas empieza a formular una teoría discursiva de la moral, en términos de la teoría de la comunicación de George Herbert Mead y apoyándose en la teoría moral *kantiana*. La formación discursiva de la voluntad es un concepto que Mead propuso para sustituir el imperativo kantiano. De ahí que, esa interpretación de las determinaciones personales de la ética, se lleven a un *procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva* que está dentro de lo que se ha considerado una comunidad ideal de comunicación, según Jürgen Habermas, Karl Otto Apel y también en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. En este ámbito se puede preguntar por la fundamentación de la *ética del discurso* y proponer una idea al respecto (Habermas, 2000, p. 13): “que la posición kantiana se puede reformular en el marco de una ética del discurso” (p. 36); como ya lo venía advirtiendo el propio Mead (Mead, 1953, p. 381).

La teoría de Kohlberg se orienta por la definición *piagetiana* de que el proceso de educación se da en términos de desarrollo. Y este desarrollo moral es un propósito de la educación moral. Hay que seguir el enfoque evolutivo, porque permite la autonomía racional de los estudiantes. Esto es, metodológicamente, el enfoque evolutivo de la discusión moral. Conciencia, autonomía, decisiones, son formas discursivas de esquemas psíquicos o comportamentales, correlatos intrincados en la cotidianidad de la persona humana. Se considera la evolución en *tres niveles cada uno con dos etapas* hasta ver que las etapas superiores son maduras (“mejores”); es decir, que se puede lograr la formación discursiva en un proceso teleológico de la formación moral, en un entrenamiento racional para la capacidad de reflexión y análisis de la vida, de las resoluciones razonables en situaciones desavenientes.

Allí se encuentra una relación directa entre la psicología evolutiva y la filosofía práctica, es decir, una relación de las teorías de Habermas y Kohlberg en los términos de la comunicación ideal y la toma ideal de roles. La práctica discursiva debe ofrecer una experiencia psicológica para la toma de roles y del diálogo entre estudiantes de varias etapas, lo cual estimula el desarrollo del raciocinio de una etapa a otra (al estilo Platts de 1997). El enfoque cualitativo orienta la pretensión de un análisis comprensivo para discernir criterios de experiencia sensible de la formación discursiva frente a los niveles de desarrollo moral. Se puede contemplar al respecto, el diseño de dilemas morales que permitan captar información de los estudiantes a través de sesiones de discusión.

La formación discursiva, si bien contiene los esquemas lingüísticos para la vida de relación social, se puede explicar en las estructuras generales que están en la base de los procesos del *habla*, que tienen aspectos ético-pragmáticos y responden a reglas generales, como dice Habermas (1994): “Voy a sostener la tesis de que no sólo (la lengua) sino también el habla, es decir, el empleo de oraciones en emisiones, es accesible a un análisis formal” (p. 304). Esa postura del análisis del lenguaje, de la que parte la ética comunicativa, se puede llevar a contextos concretos de la vida cotidiana, “generando así una ética pragmática” (Cortina, 1992, p. 179).

2.1 Las personas en el proceso de socialización

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas ha reseñado de Emile Durkheim, que el individuo debe su identidad como persona exclusivamente a la identificación con las características de la identidad colectiva, es decir, “la identidad personal es reflejo de la colectiva” (Habermas, 2001b, p. 86). Pero, critica la idea de Durkheim en la que los *estados de conciencia individual* y de conciencia colectiva, son estados de

conciencia del individuo. ¿Cómo responde a esto? Pues los estados de conciencia individual pertenecen y se expresan en el organismo, y no se pueden desligar del individuo; mientras que los estados de conciencia colectivos vienen de la sociedad, son impersonales, “nos hacen volvernos a los fines que nos son comunes con los otros hombres; por medio de ellos y sólo por medio de ellos podemos entrar en comunión con el otro” (Habermas, 2001b, p. 86).

Así, la individuación es un proceso en el que la identidad personal se debe a la interiorización de las características de los demás; entendida, además, como “las locaciones espacio-temporales del cuerpo y las pulsiones naturales que el organismo introduce en el proceso de socialización” (Habermas, 2001b, p. 86). No obstante, complementa Habermas, ocurre también que la individualidad resulta en el proceso de socialización “y no [de la] expresión de unas pulsiones residuales que escapen de la socialización” (Habermas, 2001b, p. 86); el proceso de socialización es también un proceso de individuación.

Si los individuos se socializan en un proceso tal que como miembros de una comunidad ideal van adquiriendo una identidad: universal y particular; aprenderían a orientarse de manera universalista y aprenderían a usar su autonomía, como agentes morales, como todos los demás en su subjetividad y particularidad. Un individuo autónomo capaz de orientarse por principios universales.

Sólo quien toma a su cargo su propia vida puede ver en ella la realización de sí mismo. Hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella significa tener claro *quién quiere ser*, y desde ese horizonte considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos, de un sujeto, por tanto, que ha actuado sobre la base de una realización reflexiva consigo mismo (Habermas, 2001b, p. 142).

Esa realización reflexiva consigo mismo hace parte de la expresión “identidad”, personal y colectiva, que se justifica en términos de teoría del lenguaje, como la forma de hablar de sí en primera persona del singular y plural (con pronombres personales). Para Mead, citado por Habermas, la concepción de persona se orienta desde la identidad social, como organismo socializado, es decir, “una persona es una personalidad por pertenecer a una comunidad” (Habermas, 2001b, p. 39; MEAD, 1953, pp. 193, 372). A Habermas le interesa de Mead su concepción ontogenética de la socialización, en la cual el *lenguaje* es a) medio en el que tiene lugar el entendimiento y b) medio para la coordinación de la acción y la socialización de los individuos.

La personalidad obtiene las características en su proceso de formación, porque incorpora las instituciones de esa comunidad a su propia conducta y porque adopta el lenguaje de esa comunidad como un medio para desarrollar su personalidad, sus roles dentro de la comunidad, adoptando la actitud de los miembros de la misma. Habermas entiende de Mead que:

Existen ciertas respuestas comunes que cada individuo tiene hacia ciertas cosas comunes, y en la medida en que en el individuo son despertadas esas respuestas comunes cuando influye sobre otras personas, en esa medida está desarrollando su propio sí mismo (*self*). La estructura, pues, sobre la que está construido el sí mismo es esta respuesta común a todos, pues uno tiene que ser miembro de una comunidad para ser sí mismo (Habermas, 2001b, p. 39).

En el uso del lenguaje se permite la adopción no sólo del comportamiento del alter, sino la adopción además de la acción dirigida por normas; allí aparecen las instituciones con sus esquemas comportamentales en la relación entre sí mismo y la sociedad (*self and society*) (Habermas, 2001b, p. 62). Es decir, el lenguaje queda como un instrumento de socialización de significados convencionales, de esquemas psíquicos que

propician la relación individuo-(socializado) e instituciones sociales. Tal relación se da por la integración social que propicia el lenguaje, y al pertenecer a su actuar con los demás se sedimenta en “estructuras simbólicas del sí mismo (*self*) y de la sociedad, en competencias y en patrones de interacción” (Habermas, 2001b, p. 40); el habla evidencia los patrones de comportamiento o esquemas comportamentales de la comunidad.

La intención comunicativa de un hablante que emite un *juicio* de valor, un *imperativo*, un acto asertivo o directivo, se hace evidente para quien lo recibe, si en tal caso pertenece a la misma comunidad. Al tener una intención en un enunciado, el hablante plantea la pretensión que puede ser resuelta por el oyente con un sí o con un no. “Con el modo asertórico de uso del lenguaje cobran, pues, los actos comunicativos la fuerza de coordinar las acciones a través de un acuerdo motivado racionalmente” (Habermas, 2001b, p. 48). Al declarar una intención comunicativa así, más bien se da aviso para que el oyente saque sus propias conclusiones. “Con el aviso el hablante no trata de alcanzar un consenso, sino de influir sobre la situación de acción. Y lo mismo cabe decir de los imperativos” (Habermas, 2001b, p. 48).

Al hablar de manera imperativa se expresan, sin embargo, las intenciones de un hablante que se orienta, no hacia la obtención de un consenso, sino exclusivamente en función de las consecuencias de su acción, porque “los imperativos expresan una voluntad a la que el destinatario puede someterse u oponerse” (Habermas, 2001b, p. 49). No obstante, los imperativos y las declaraciones de intención no tienen ningún efecto de vínculo, pero se ligan en la conversación, sin la garantía de que exista conexión de las acciones de alter con las acciones de ego. Así, no es simplemente que, al estar en una conversación, en los participantes (con sus fuerzas vinculantes) se pueda garantizar que sean absorbidas sus contingencias con el mero uso asertórico del lenguaje. “Las oraciones de intención no están hechas directamente a la medida de fines comunicativos” (Habermas, 2001b, p. 48).

Al pensar el lenguaje como medio para el entendimiento en relación con la acción regulada por normas, tiene que destacarse la relación del rol que cumplen los individuos en el mundo social. Entonces, la construcción del mundo social de un niño, de un joven, un estudiante... está mediada por el lenguaje, tras una dimensión importante, “la de la progresiva apropiación cognitivo-social y moral de la estructura vigente de roles con que quedan legítimamente reguladas las relaciones interpersonales” (Habermas, 2001b, p. 52). Tal apropiación cognitivo-social y moral se da en las etapas de *Juego de roles (play)* y *Juego competitivo (game)* como las llama Mead (1953, p. 183); las cuales se diferencian como desarrollo cognitivo-social y desarrollo moral.

En el desarrollo cognitivo social y moral, el juego de roles cumple una función educativa, puesto que las normas que regulan la relación entre participantes (por ejemplo, profesor-estudiante) que comparten un contexto de juego, experimentan “la conexión normativa de expectativas complementarias de comportamiento simplemente como regularidad empírica” (Habermas, 2001b, p. 53). En la formación de la identidad existe una conexión de expectativas de comportamiento como base de la internalización de roles. El estudiante podría advertir algo, anticipar una amenaza o un resultado, y obedecer el imperativo que emite su profesor, haciendo suya la actitud de entendimiento de este último.

Los patrones de comportamiento pertenecen a las normas asumidas desde los roles que representan las formas de comportamiento de las personas. El niño, como observa Mead, juega con esos patrones suponiendo ser comerciante, comprador, policía, delincuente, etc. Pero el niño al suponer los patrones en el juego, los ha adquirido realmente cada uno en un rol social. El concepto de patrón de comportamiento socialmente generalizado, normado para todos, se forma al adoptar la actitud del otro, “esta vez la de otro generalizado” (Habermas, 2001b, p. 55).

En el juego competitivo, los participantes tienen que adoptar una actitud objetivante frente a los objetos (perceptibles, manipulables) para poder actuar intencionalmente y entender exigencias y declaraciones de intención. El juego tiene la condición allí, de la adopción de tal actitud desde la perspectiva de un observador. Entonces, ya no es sólo ego y alter relacionados como hablante y oyente, sino con otros papeles comunicativos distintos, con los que el ego puede dividir el papel comunicativo de alter: en “*alter ego*, del otro que participa en la interacción, y en el de un *neuter*, de un miembro del grupo, que asiste a la interacción como espectador” (Habermas, 2001b, p. 55) (de un tercero no implicado, es decir, que permite la categoría de adopción de actitudes del otro). Con esto, el menor va entendiendo las consecuencias de la acción, que una vez reglamentadas se vuelven socialmente expectables dentro del grupo al que pertenece. Al aprender a seguir normas de acción y al adoptar roles, el niño logra la capacidad de participar en interacciones normativamente reguladas. Igualmente, el adulto socializado ya sabe, porque se ha formado en la regulación colectiva. Si el adulto reclama un derecho lo hace pensando en que es universal, o que todos tendrían que saberlo; así, quien reclama está en la situación de enunciación del “otro generalizado”.

(...) y con ello *internalizando el poder con que el grupo social respalda ese imperativo*. El mecanismo de la adopción de la actitud del otro vuelve a operar aquí a nivel moral, mas esta vez a partir del poder sancionador del grupo y no del de las personas particulares de referencia (Habermas, 2001b, p. 59).

El proceso de socialización se limita a la construcción de un mundo social que muestra al individuo socializado en la realidad normativa. Es una competencia de interacción, en la que “el muchacho también puede adoptar frente a las instituciones una actitud objetivante, es decir, mirarlas como si se tratara de ingredientes no normativos de cada situación de acción” (Habermas, 2001b, p. 62). Con la competencia de interacción

(simbólica y regulada por normas) se da paso al entendimiento en la construcción de un mundo social. Tal competencia en el proceso de socialización está presente en la formación del desarrollo moral o la educación moral. Es decir, el joven se apropia cognitivamente el mundo social de relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y

(...) aprende a orientar su acción por pretensiones normativas de validez, traza unos límites cada vez más claros entre un *mundo externo* condensado en realidad institucional y un mundo interno de las vivencias espontáneas que no pueden salir al exterior a través de acciones conformes a las normas, sino sólo a través de la auto representación comunicativa (Habermas, 2001b, p. 64).

Durante el aprendizaje, las personas se apropian y se hacen cargo ellas mismas de la aplicación de las normas, las cuales pueden volverse más abstractas y específicas (Habermas, 2001b, p. 129). Tal aplicación de las normas se da en una interacción comunicativamente mediada, en la que los implicados llegan a definiciones comunes de la situación, que comprendan a la vez los aspectos objetivos, los aspectos normativos y los aspectos subjetivos de la situación de acción de que se trate. Luego, las personas pueden lograr consensos (incluso universalidad) para institucionalizarlas (derecho), todo ello dentro del ámbito de los procesos de socialización (moral).

La individuación y la autonomía suponen “que la formación de la identidad y la génesis de las pertenencias a grupos se alejan cada vez más de los contextos particulares y dependen cada vez más de la adquisición de las capacidades generalizadas que la acción comunicativa exige” (Habermas, 2001b, p. 130). Según Habermas, las consideraciones de Mead sobre una “sociedad racional”, o “sociedad ideal”, parecen responder a “qué estructura tendría que adoptar una sociedad si su integración social abandonara *por entero* la base de lo sacro y pasara a asentarse sobre un consenso alcanzado comunicativamente” (Habermas, 2001b, p. 131).

(...) en la medida en que el ámbito de lo sacro ha sido determinante para la sociedad, no son ni la ciencia ni el arte los que recogen la herencia de la religión; sólo una moral convertida en “ética del discurso”, fluidificada comunicativamente, puede *en este aspecto* sustituir a la autoridad de lo santo (Habermas, 2001b, p. 132).

La ética del discurso sería para la sociedad ideal una especie de moral sin religión, puesto que ella no defiende ningún ideal particular sobre la vida buena. La *moral* al no ser particularizada tiene el carácter de universalidad; aunque se piense en representaciones morales (por tradición), reglas morales (del sistema normativo) y conciencia moral (de la personalidad de los individuos), estas pertenecen o son aspectos de la misma moral. Así, se fundamenta la *moral universalista* entendida como resultado de una *racionalización comunicativa*.

Esto surge en la concepción de acto, como lo piensa Kant en su *Metafísica de las costumbres*. Pero la intuición de la que parte Mead sobre el punto de vista moral (*moral point of view*), permite tener en cuenta imparcialmente los intereses de todos los afectados, en cuanto que al entenderlos hace valer un interés común, un interés general. Los utilitaristas y el mismo Kant están de acuerdo en la exigencia de la universalidad de las normas básicas: el mayor bienestar para el mayor número, o la acción moral ha de tener la forma de una ley universal. El acto, si está ligado a la moral, tiene el carácter de ser universal. El acto moral se determina en el conjunto de la comunidad, o se debe acoger a la actitud de la forma de ley universal.

Kant explica que la validez de las normas morales se da por el sentido de la universalidad de las leyes de la razón práctica. El *imperativo categórico* (Kant, 1995, p. 31, 32) es una máxima con la que *cada persona* puede juzgar si una norma (dada o recomendada) merece el asentimiento general, como ley universal; es decir, decide de manera individual. Sin embargo, Mead le da un giro importante al argumento kantiano,

explicando por qué las normas morales (con tendencia universalista) pretenden una validez social, a partir de una teoría de la sociedad: “(...) el imperativo categórico de Kant puede ser socialmente definido o formulado o interpretado en esos términos; es decir, se le puede dar su equivalente social” (Mead, 1953, p. 381).

Si el lenguaje es el principio de socialización, se debe a que las condiciones de intersubjetividad son creadas comunicativamente, y a que la fuerza vinculante de las pretensiones de validez normativas se desempeña de forma discursiva. Dice Mead “la universalidad de nuestros juicios, sobre la que Kant pone tanto énfasis, es una universalidad que surge del hecho de que *adoptamos la actitud de toda la comunidad*, de todos los seres racionales” (Mead, 1953, p. 381). La socialidad se da en forma discursiva, pues proporciona la universalidad de los juicios éticos y compone el fondo de la afirmación popular de que la voz de todas las personas es la voz universal. Por ejemplo, la validez de una norma depende de que *pudiera* ser aceptada con buenas razones por todos los afectados. Cada uno de ellos vería que hay un *deber* común. Entonces, el uso de la palabra “deber” implica universalidad (Mead, 1953, p. 382). Mead propone sustituir el imperativo por un *procedimiento de formación discursiva de la voluntad colectiva* dentro de lo que ha considerado una comunidad ideal de comunicación.

Pero hay casos en los que el uso de “debería” en oraciones puede no darse de manera universal, puesto que pueden formularse máximas inmorales o sin contenido moral. “Kant dijo que sólo podíamos universalizar la forma. Sin embargo, universalizamos la meta misma” (Mead, 1953, p. 382). Esto trae problemas en la formulación de la validez de las normas.

Ante los problemas práctico-morales nos vemos hasta tal punto cautivos de nuestros propios intereses, *que para poder tener imparcialmente en cuenta todos los intereses implicados* es menester ya una actitud moral por parte de aquel que quiera llegar a una evaluación no sesgada por los prejuicios (Habermas, 2001b, p. 135).

2.2 La formación discursiva de la voluntad

Mead pone como ejemplo que “si un hombre establece como máxima para su conducta el principio de que todos *deberían* ser honestos con él, en tanto que él mismo sería deshonesto con todos, no podría existir una base real para su actitud” (Mead, 1953, p. 383). El imperativo de Kant no es suficiente para responder a esta situación, porque cualquiera que generalice por su cuenta el principio kantiano de legalización no por ello resulta útil para el colectivo.

Habermas aclara que “los supuestos fundamentales de una ética comunicativa los desarrolla Mead desde un punto de vista sistemático y, simultáneamente, desde el punto de vista de una teoría de la evolución” (2001b, p. 138), es decir, se debe a él que se piense una ética de la comunicación sobre la base de la idea de *discurso universal*, como el ideal formal de un entendimiento lingüístico. Y como esta idea de un entendimiento racionalmente motivado está ya contenida en la estructura misma del lenguaje, no se trata de una simple exigencia de la razón práctica, sino de algo ya inserto en la vida cotidiana.

Si Kant supone que la norma existe, que existe una sola forma correcta de actuar, y “si se supone que existen formas alternativas de actuar, entonces no se puede utilizar la regla de Kant como medio para determinar qué es correcto” (Mead, 1953, p. 383); no obstante, se puede seguir consultando la formalidad de la teoría moral kantiana, ya que “los juicios morales explican cómo se pueden dirimir los conflictos de acción con base en una avenencia racionalmente motivada” (Habermas, 2000, p. 15).

Los juicios sirven para justificar acciones con normas válidas. Por ejemplo, en las instituciones educativas la educación moral se da en función de la validez deóntica, con que se buscan competencias de la *ética deontológica* o de las profesiones (en el sentido empresarial,

organizacional). A los estudiantes se les pide que discutan asuntos, pensando en la corrección normativa a través de los juicios, por lo tanto, es una pretensión de validez análoga a la verdad; pero no se puede asimilar la verdad moral de las proposiciones deónticas con la validez asertórica de los enunciados. Al hablar de la verdad en las proposiciones, cuando los estudiantes discuten asuntos de dilemas morales, también se tiene en cuenta una *ética cognitivista*. Y esto último debe responder a cómo se fundamentan los enunciados normativos.

Se esperaría que, en la educación moral, se tuviera en cuenta que la discusión requiere una formación para buscar la validez de los enunciados, que en el plano argumentativo determina dos puntos de vista al menos. Allí hay que tener en cuenta que “en la ética del discurso, el lugar del imperativo categórico pasa a estar ocupado por el procedimiento de la argumentación moral” (Habermas, 2000, p. 16). Es decir, por el principio de justificación de la ética del discurso, o principio “D”, según el cual “solo pueden reivindicar lícitamente validez aquellas normas que pudiesen recibir la aquiescencia de todos los afectados en tanto que participantes en un discurso práctico” (Habermas, 2000, p. 36). Así, a la vez, el imperativo categórico alcanza el nivel de principio universal “U”, mediante el cual los participantes de un discurso práctico asumen la regla de argumentación.

Las normas válidas, los resultados y los efectos secundarios que se deriven de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de todos y cada uno tienen que poder ser aceptados por todos sin coacción alguna (Habermas, 2000, p. 36).

En este sentido, la ética del discurso es una *ética universalista*, dado que su principio moral “no solo expresa las intuiciones de una determinada cultura o de una determinada época, sino que posee validez universal” (Habermas, 2000, p. 16). Por ejemplo, la fundamentación del principio moral no debe incurrir en una “falacia etnocéntrica”, sino que tiene que

demostrar que en el discurso práctico no se reflejan los prejuicios de una cultura, etc. a través de la participación en una argumentación con pretensiones universales, porque “todo el que emprenda seriamente el intento de participar en una argumentación acepta implícitamente presupuestos pragmáticos universales que poseen un contenido normativo” (Habermas, 2000, p. 16). Y del contenido de tales presupuestos se deriva el principio moral.

Sin embargo, Habermas aclara que la idea de justificación de normas no debe ser demasiado radical y no debe introducir ya en las premisas lo que aspira a extraer de ellas, ya que eso impediría la idea de consenso de los participantes. Lo que importaría es que las normas justificadas tendrían que poder recibir la aquiescencia de todos los afectados.

Los participantes están en una *posición original* (como en Rawls) cuando “comparecen unos frente a otros en calidad de partes contratantes que deciden racionalmente y disfrutan de los mismos derechos” (Habermas, 2000, p. 17); como si fuera un estado inicial de sus vidas, en donde hay un olvido del estatus social que ocupan, con el fin de que se garantice que los acuerdos básicos a que se lleguen sean equitativos. Y Mead habla de una *asunción ideal de roles*, donde el sujeto que juzga moralmente se pone en el lugar de todos aquellos que serían afectados por una acción problemática. Al ponerse en el lugar de todos los implicados, la práctica discursiva amplía su horizonte en una búsqueda cooperativa que incluye las versiones dirimientes que buscan aceptación y entendimiento, con la única coacción permitida, la de buscar *el mejor argumento*. El procedimiento del discurso práctico que se da allí es del modo de la “formación argumentativa de la voluntad”.

En el discurso práctico las personas pueden entregar además de argumentos, las suposiciones idealizantes. Las personas no olvidan los rasgos culturales, deseos, pasiones, sentimientos morales que construyen en sus vidas privadas (individuación), y las incluyen en el proceso de entendimiento mutuo para lograr la asunción ideal de roles.

Habermas considera “*morales*” a “todas las intuiciones que nos informan acerca de cuál es la mejor forma en que debemos comportarnos para contrarrestar mediante los miramientos y el respeto la *extrema vulnerabilidad* de las personas” (Habermas, 2000, p. 18). Esta concepción de la extrema vulnerabilidad le hace pensar sobre la moral desde el punto de vista antropológico que “la moral se puede entender como un dispositivo protector que compensa una vulnerabilidad inserta estructuralmente en las formas de vida socioculturales” (Habermas, 2000, p. 18). Las personas son vulnerables y están moralmente necesitadas de protección, puesto que son seres que sólo se individualizan por vía de socialización. Y esto se da no por cuestión genética, sino que por sus capacidades de lenguaje y acción las personas logran dentro de la comunidad lingüística integrarse intersubjetivamente.

En los procesos de formación comunicativos, la identidad del individuo y la del colectivo se constituyen y mantienen *igual de originariamente* con el sistema de los pronombres personales que está inserto en el uso del lenguaje propio de la interacción socializadora, la cual está orientada por el entendimiento mutuo, con una inflexible coacción a la individuación, y simultáneamente, a través del mismo medio del lenguaje cotidiano, se despliega a sus anchas la intersubjetividad socializadora (Habermas, 2000, p. 19; Habermas, 2001b, p. 86).

El uso del lenguaje incluyente (el nosotros) se da en el discurso práctico. De no darse esta inclusión, queda el individuo, o sujeto particular, aislado y falto de protección recíproca. Así, “la persona solamente constituye un centro interior en la medida en que simultáneamente se enajena a favor de las relaciones interpersonales establecidas comunicativamente” (Habermas, 2000, p. 19).

Esa protección común logra que se garantice el recíproco respeto. Las *personas aprenden a actuar* (Habermas, 1986, p. 91) de manera colectiva para evitar ser vulnerables. Habermas le critica a Arnold

Gehlen (Habermas, 1986, p. 106) que esa profunda vulnerabilidad no se funda en las debilidades biológicas del hombre. Gehlen concibe que el hombre tiende hacia una mecánica de supervivencia en una situación “biológicamente desesperada” (Habermas, 1986, p. 91). Al aprender a actuar, tendrá la tensión de que no hay garantía de que todo el tiempo permanezca la protección. Si lo hace para evitar la vulnerabilidad, pues este comportamiento aprendible se constituye como segunda naturaleza. Y es esto precisamente lo que se consigue con la institucionalización de la acción, con su exoneración de la necesidad de estar improvisando siempre nuevos motivos y orientaciones. De esta forma, en el marco del modelo que ofrece Gehlen, “la institución se convierte en ‘deducible’; por deducir hay que entender aquí demostrar su necesidad para la supervivencia de un ser que por naturaleza es débil e incluso incapaz de sobrevivir” (Habermas, 1986, p. 92).

El desarrollo moral, igual que la identidad, se logra en el plexo de personas, o como dicen Habermas y Mead, “ninguna persona puede afirmar su identidad *por sí sola*” (Habermas, 2000, p. 20). Al hacer valer la protección, individual y colectiva, se puede pensar que las personas lo hacen por los principios de *justicia y solidaridad*. De tal forma que son complementarios moralmente, en tanto que se exige respeto e iguales derechos para cada persona particular, se “exige empatía y preocupación por el bienestar del prójimo” (Habermas, 2000, p. 20).

La ética del discurso explica por qué ambos principios remiten a una y la misma raíz de la moral, a saber, precisamente a la vulnerabilidad, necesitada de compensación, de unos seres vivos que solo en virtud de la socialización se particularizan hasta convertirse en individuos, de manera que la moral no puede proteger lo uno sin lo otro: los derechos del individuo sin el bien de la comunidad a la que pertenece (Habermas, 2000, p. 20).

La ética del discurso recoge la intención básica de Hegel, porque Hegel ya ha visto la necesidad de que la ética individual y la colectiva no pueden estar separadas, puesto que si esto sucede se pierde la *unidad del fenómeno moral básico*. En términos de teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso pone esa unidad en el juego de las pretensiones de validez que se tratan como hipótesis en el *actuar* comunicativo. Este actuar es reflexivo, argumentativo, como discurso práctico, como contenido normativo, y que articula las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo. Desde el Derecho natural, a las personas que orientan su actuar por pretensiones de validez se les puede imputar sus actos.

Las personas asumen las obligaciones normativas, pero no van más allá de los límites de su mundo de la vida concreto. Esto es lo que logra una “comunidad ideal de comunicación” (Habermas, 2000, p. 22), que cada participante en la argumentación se vale por sí mismo, pero sigue inserto en un contexto universal, en el convenio que exige trascendencia de los límites de toda la comunidad. Se refiere, pues, a la avenencia que supera la situación egocéntrica.

La estrategia que sigue la ética del discurso para extraer los contenidos de una moral universalista de los presupuestos universales de la argumentación ofrece perspectivas de éxito precisamente porque el discurso constituye una forma de comunicación más exigente, que va más allá de formas de vida concretas y en las que las presuposiciones del actuar orientado por el entendimiento mutuo se universalizan, se abstraen y liberan de barreras, extendiéndose a una comunidad ideal de comunicación que incluye a todos los sujetos capaces de hablar y de actuar (Habermas, 2000, p. 21).

2.3 ¿Qué debo hacer? ¿Cómo debo comportarme?

La ética del discurso se sitúa en la tradición *kantiana*. La ética del discurso tiende a “mostrar que el sentido del principio moral sólo se puede explicar desde el contenido de las presuposiciones inevitables de una praxis argumentativa que únicamente se puede llevar a cabo en común con otros” (Habermas, 2000, p. 109). El punto de vista moral surge de la forma comunicativa del discurso racional, lleno de preguntas, desde donde se pueden enjuiciar las cuestiones prácticas de modos distintos, y donde la forma de actuar reflexivamente tiene el carácter de entendimiento mutuo.

Hay que aclarar que “la ética del discurso hace referencia a las cuestiones morales, a las cuestiones éticas y a las cuestiones pragmáticas de maneras distintas en cada uno de esos tres casos” (Habermas, 2000, p. 110), los cuales permiten diferenciar tres usos de la razón práctica: la razón práctica es una facultad que permite fundamentar los imperativos, la referencia a la acción y las decisiones que hay que tomar sobre las preguntas de qué se «debe» hacer o qué se «tiene qué» hacer: ¿Cómo debo comportarme? ¿Qué debo hacer?

Sin embargo, al preguntar no en primera persona del singular, sino en plural, se crea una situación diferente sobre los problemas morales. Es decir, se buscan otros posibles fundamentos en los cuales apoyar una decisión racional, “entre las distintas posibilidades de acción en vista de un problema que *tenemos* que resolver si *queremos* alcanzar un determinado objetivo” (Habermas, 2000, p. 111).

Las tareas pragmáticas de la elección racional tienen las características de la razón que cerciora el procedimiento y se hace reflexiva, que necesitan de observaciones, indagaciones, comparaciones y ponderaciones con base en datos empíricos, con eficiencia y otras reglas de decisión.

La reflexión práctica lleva a recomendaciones, a reglas de la habilidad, consejos de prudencia, imperativos técnicos y pragmáticos, poniendo entre sí causas y efectos según preferencias de valor y objetivos, como un deber relativo. “La reflexión práctica se mueve aquí en el horizonte de la racionalidad teleológica y con el objetivo de encontrar técnicas, estrategias o programas apropiados” (Habermas, 2000, p. 111).

Las indicaciones para la acción dicen qué se «debe» hacer o qué se «tiene que» hacer si se quiere realizar determinados valores o fines. Pero tan pronto los valores mismos se tornen problemáticos, la pregunta «¿qué debo hacer?» remite a más allá del horizonte de la racionalidad teleológica (Habermas, 2000, p. 112).

Resulta difícil preguntarse en primera persona por la elección problemática de qué le interesa a uno, qué será más adecuado, qué es lo que se quiere, qué actividad satisfaría..., y si se sigue planteando más la cuestión del ¿qué debo hacer?, se agudiza hasta conducir a la persona a «qué vida es la que se quiere llevar», «qué tipo de persona se es o querría ser». “Quien en decisiones de vital importancia no sabe qué quiere, acaba preguntándose *quién es él y quién le gustaría ser*” (Habermas, 2000, p. 112). “Esta circunstancia da a las decisiones existenciales no solo su peso, sino también un contexto en el que están tan necesitadas de fundamentación como susceptibles son de ella” (Habermas, 2000, p. 112), es decir, la razón práctica en ese contexto apunta (a lo posible, a un fin, a lo bueno...) a decisiones de valor en el sentido clásico sobre la vida buena.

Decisiones de valor, valoraciones, pertenecen a la identidad personal, a la autocomprensión existencial, en *cómo se entiende uno a sí mismo*, en “cómo se ve uno a sí mismo y cómo quiere verse, quién se encuentra uno siendo y con referencia a qué ideales se proyecta a sí mismo y su vida” (Habermas, 2000, p. 113). En esta autocomprensión existencial hay “dos componentes: la descriptiva de la génesis biográfica del yo y la

normativa del ideal de yo” (Habermas, 2000, p. 113). *Una comprensión apropiadora*, comprensión de la *propia biografía* y de las tradiciones, que son contextos vitales que han determinado el *propio proceso de formación*. La identidad del yo o la biografía del yo, en el proceso de individuación, logra continuidad y estabilidad por la capacidad de satisfacer, en el sistema de roles, las exigencias de consistencia y las condiciones de reconocimiento ante el colectivo. Por ejemplo, ¿qué debo hacer?, es una propia de una situación conflictiva que presenta puntos de vista morales de los demás.

La cuestión entra en una situación donde se *compara* por contraste, porque los participantes suponen que cada quien decide egocéntricamente desde sus propios intereses. Pero esta perspectiva egocéntrica, “el *telos* de mi vida”, se expone ante otras biografías, en la medida en que interfieran en los intereses de la forma de vida compartida intersubjetivamente. Allí es lícito preguntar si todos podrían querer que en una situación tal que los demás actuaran de conformidad con la misma máxima.

Las máximas constituyen en general las unidades más pequeñas de una red de costumbres practicadas en las que se concretan la identidad y el proyecto de vida de una persona (o de un grupo): regulan el transcurso del día, el modo de tratar a las demás personas, la manera de afrontar los problemas y de solucionar los conflictos, etc. (Habermas, 2000, p. 115)

Si la máxima es injusta, puede pensarse que su universalidad no es buena por igual para todos (ni para mí). Habermas piensa que una lista de máximas resultaría de la pregunta *cómo quiero vivir*, evaluando si cada máxima es buena (para mí) y adecuada a la situación, o que pueda ser seguida por todos como ley universal (Muñoz, 2016).

El imperativo categórico *kantiano* apunta a la concepción de que cuando una máxima es justa es únicamente cuando todos pueden querer que en situaciones comparables sea seguida por todo el mundo. Así, las normas morales son imperativos que expresan validez, cuyo sentido se entiende como un deber (no subjetivo) de una vida buena. “Aquí, lo que se «debe» o «hay que» hacer tiene más bien el sentido de que es justo y por tanto es un deber actuar así” (Habermas, 2000, p. 117).

En esta toma de decisiones de valor, se considera lo siguiente: a) el discurso pragmático, que surge de las cuestiones relativas a la elección racional, es una técnica de la praxis de la vida, de la “hermenéutica de la autocomprensión de un individuo y de la cuestión clínica acerca de mi vida lograda o malograda” (Habermas, 2000, p. 117); b) en los discursos ético-existenciales las fundamentaciones constituyen un motivo racional para el cambio de actitud; y c) los discursos moral-prácticos rompen con las obviedades de la eticidad concebida por acostumbramiento y con los contextos vitales de la identidad. De tal forma que se diferencia de los discursos ético-existenciales.

Sólo bajo los presupuestos comunicativos de un discurso universalmente ampliado en el que participen los posiblemente afectados, en el que, en actitud hipotética, pudiesen tomar postura mediante argumentos respecto de las pretensiones de validez de las normas y modos de actuar que en cada caso hayan llegado a ser problemáticos, se constituye la intersubjetividad, de más alto nivel, de una imbricación de la perspectiva de cada participante, sin perder la conexión con la actitud performativa de los mismos (Habermas, 2000, p. 121).

La ética del discurso exige que toda fundamentación de normas debe estar situada históricamente, y no puede someter a consideración ni excederse en la aplicación de normas futuras de manera imprevista. La facultad de elección racional presupone como dados los intereses y orientaciones, y por ello muestra cuál de las normas que ya se

presuponen válidas es la adecuada para un caso dado. No obstante, en cuanto *capacidad de decisión existencial* ésta opera dentro de la biografía, donde la persona aprende quién es él y quién le gustaría ser.

Según la acción y el tipo de decisión que toma el individuo se modifica el «tener qué» y el *concepto de voluntad*. El «tener qué» o el deber categórico se dirige a la *libre voluntad* del individuo que actúa bajo las leyes que se ha dado a sí mismo. Esta libre voluntad (arbitrio) es autónoma si se determina por las convicciones morales.

La determinación de la voluntad por la razón práctica no está limitada por disposiciones causales ni por la biografía o la identidad personal. Autónoma solo puede llamarse lícitamente la voluntad que esté guiada por las convicciones morales y por tanto sea enteramente racional (Habermas, 2000, p. 118).

Con la capacidad de juzgar moralmente se modifica el ámbito de la razón y la voluntad, y la noción misma de la razón práctica. Al preguntarse qué se «debe» o qué «hay que» hacer se modifica: el destinatario, la voluntad de la persona que busca respuesta, su estatus, quién informa y la facultad de la reflexión práctica (de la cual se espera un resultado).

2.4 La educación moral y el desarrollo de la conciencia moral

La noción de justicia de Piaget se describe en un modo simultáneo de adquisición de la autonomía moral, en los procesos de cooperación y de reciprocidad entre iguales. La educación moral tiene la virtud de encontrarse en la individuación, tal como sucede con el sentido de justicia, que se da en la influencia en unos y otros a través de la cooperación y la solidaridad. La idea central de Piaget está en el paso de la justicia retributiva a la justicia equitativa; del problema de la sanción y la justicia retributiva, hasta la orientación a la sanción más justa. Es

decir, su sentido es el de responsabilidad colectiva (Rubio, 2000, p. 491); y esto concuerda con Kohlberg y Habermas.

La ética discursiva ha tomado como fundamento que el concepto de justicia esté implícito para pensar la comunidad justa. Kohlberg y Habermas irían en la misma vía al tenerla como fundamento del desarrollo moral. Sin embargo, Axel Honneth critica que este fundamento actualmente ha perdido las pretensiones de una forma ideal de vida, puesto que la ética discursiva de Habermas, no tiene “una distinción teórica de determinadas concepciones de justicia, sino que sólo puede justificar el método procedimental por medio del cual pueden ser dilucidadas racionalmente las cuestiones de justicia” (Honneth, 1991, p. 164). Hay que tener en cuenta esto, ya que la ética discursiva en el desarrollo moral de las personas sólo puede valer como justa cuando en la comunidad que se mire esté en su infraestructura normativa la disponibilidad de los *presupuestos de justicia* para dialogar (libremente de dominio) y que se garantice que sus miembros tengan la oportunidad de negociar igualitariamente sobre las normas en discusión. No es suficiente con que Habermas haga notar que la garantía de igualdad de condiciones de los miembros de una comunidad conceda la exigencia de un punto normativo, en el proceso evolutivo, que retrospectivamente permita entender que se sigue en un *proceso de aprendizaje moral* continuo. Habermas –al respecto– aduce entender que en el desarrollo cognitivo, “operacional formal o posconvencional”, los juicios morales orientados por principios de igualdad, justicia y otros que surjan “no se pueden considerar ya como la mera expresión, o el reflejo prerreflexivo, de un *know how* aplicado intuitivamente, sino que anticipan, en esbozo, una explicación de ese saber o, por así decirlo, los rudimentos de una teoría moral” (Habermas, 1991, p. 178, 179).

Toda moral autónoma tiene que resolver, al mismo tiempo, dos tareas: al reivindicar un trato igual, y con ello un respeto equivalente por la dignidad de cada uno, hace valer la inviolabilidad de los individuos en

la sociedad; y en cuanto exige la solidaridad por parte de los individuos, en cuanto miembros de una comunidad en la cual se han socializado, protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco (Habermas, 1991, p. 198).

Los presupuestos de justicia no son los únicos que pueden obtenerse en el desarrollo moral. Habermas y Kohlberg están dirigiendo sus teorías hacia otras posibilidades que pueden darse en la dinámica de comunicación entre los participantes. El modelo de procedimiento moral permite en sus diferentes situaciones-problema que otros valores surjan en el nivel posconvencional.

Lawrence Kohlberg muestra el desarrollo del juicio moral de manera progresiva, que avanza en pasos, etapas, estadios, que se siguen uno tras otro, pero no exclusivamente de manera secuencial. Hay características de estas etapas en las que la comunicación tiene implicaciones cognitivas estructurales. Sobre esto, en relación con la ética discursiva, Habermas interpreta que “el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituida por una moral orientada en función de los principios: en ello puede reconocerse la ética discursiva en sus rasgos esenciales” (Habermas, 1996, p. 138). Se deriva de estas implicaciones que los comportamientos de las personas, los esquemas comportamentales o esquemas psíquicos se describen en el proceso de aprendizaje moral continuo.

El desarrollo moral de Kohlberg está inspirado en Piaget, en su investigación de la competencia del desarrollo del juicio moral en niños (*Le jugement moral chez l'enfant* de 1932). Pero a diferencia de Piaget, Kohlberg propuso esta competencia con tres hipótesis:

- a) “las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariable, irreversible y consecutiva”,
- b) “las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una

etapa superior ‘superan’ las correspondientes de las etapas inferiores, esto es, que las sustituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada”, y c) cada etapa “se puede caracterizar como una totalidad estructurada” (Habermas, 1996, p. 150).

Kohlberg demuestra que se dan etapas en las que se dan cambios de edad dirigidos estructuralmente en el proceso de maduración moral, en estrecha relación con los estadios del área cognitiva. Son cambios estructurales que no son explicables en los términos, métodos y conceptos del aprendizaje social, ya que los sujetos, lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, construyen nuevas estructuras a partir de la interacción cultural (Rubio, 2000, pp. 498-499). Esta tendencia de Kohlberg, al seguir a Piaget, permite entender que la posibilidad de un tránsito entre etapas, también contradice la secuencia *piagetiana* de la madurez, porque en Kohlberg en esta construcción de las nuevas etapas se involucran procesos biológicos y culturales que no podrían distinguirse fácilmente en una sola dirección. Más bien en estas etapas subyacentes se distingue unas etapas de transición que involucran estructuras propias de cada contexto cultural.

No obstante, hay aspectos que se mantienen en los tres niveles del desarrollo, como el respeto unilateral a la autoridad del adulto, del respeto mutuo, entre iguales, y la autonomía se produce en el desplazamiento del primero hacia el segundo (Rubio, 2000, p. 483). La autonomía de Piaget es tomada de Kant y consiste en una autonomía de la razón práctica (en este documento comentada desde Habermas) desde la experiencia de la cooperación social. El estudio del juicio moral, como es de entender en la razón práctica, es un aspecto de las etapas del desarrollo intelectual y del desarrollo moral. Con este estudio, Piaget descubre que hay un gran respeto por la “regla” en los estadios: *motor e individual, egocéntrico, cooperativo y de codificación*. Hay que aclarar que, en la definición de la conciencia de la regla, ésta no es coercitiva, sino indicativa; es sagrada e intangible; es ley de origen mutuamente

consentida (con variaciones, según la cultura). Esta conciencia de regla, es una situación de respeto “heterónomo y autónomo: el primero es el respeto unilateral (a los adultos) y el segundo el respeto mutuo (entre iguales)” (Rubio, 2000, p. 487). A Piaget se le criticó el esquematismo al reducir a sólo dos tipos de moral: heterónomo y autónomo; y también la poca precisión al plantear la correlación entre la maduración moral y el desarrollo intelectual, y las relaciones sociales. Sin embargo, Kohlberg trata de subsanar estas críticas, definiendo los estadios del desarrollo moral en términos cognitivo-estructurales.

La teoría de Kohlberg permite entender que la multiplicidad de concepciones morales que sirven a la individuación se da en variaciones de contenido, en las formas de juicio moral y se pueden explicar en las diferencias estructurales de estas concepciones morales como diferencias en etapas (estadios) del desarrollo del juicio moral.

Las etapas morales están ordenadas en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, y en cada uno hay dos etapas (Habermas, 1996, p. 145- 148; Rubio, 2000, p. 501- 504).

Orden o nivel A: preconvencional.

Etapas 1. La etapa del castigo y la obediencia.

Contenido: Lo justo es la obediencia ciega a las normas y a la autoridad; evitar el castigo y no causar daño material.

1. Lo justo es evitar el quebrantamiento de las normas, obedecer por obedecer y no causar daños materiales a las personas o las cosas.
2. Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social: Este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia.

Etapa 2. La etapa del propósito y el intercambio instrumentales individuales.

Contenido: lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros, y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto.

1. Lo justo es seguir las normas cuando van en el interés inmediato de alguien. Lo justo es actuar en pro de los intereses y necesidades propios y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo justo es también lo que es equitativo, esto es, un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales.

2. La razón para hacer lo justo es satisfacer las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva individualista concreta. Una persona en este estadio separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los de los demás. Él o ella son conscientes de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona, integra o relaciona los intereses individuales en conflicto los unos con los otros mediante

un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

Orden o nivel B: convencional.

Etapa 3. La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas.

Contenido: Lo justo es realizar una buena (elegante) función; preocuparse por los demás y por sus sentimientos, respetar la lealtad y la confianza entre colaboradores y sentirse interesado por cumplir las normas y lo que de uno se espera.

1. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que de uno espera la gente cercana en general, de las personas como uno mismo, en condición de hijo, hermana, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa que se tienen motivos buenos y se está preocupado por los demás. También significa mantener las relaciones mutuas, guardar la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

2. Las razones para hacer lo justo son que se necesita ser bueno a los ojos propios y a los de los demás, preocuparse por los demás y por el hecho de que, si uno se pone en lugar del otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la “regla de oro concreta”, poniéndose en los zapatos de los

demás. Él o ella no tienen en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

Etapa 4. La etapa del sistema social y del mantenimiento de la conciencia.

Contenido: Lo justo es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo justo es cumplir los deberes que uno ha aceptado. Las leyes deben cumplirse excepto en los casos extremos en que colinden con otros deberes y derechos socialmente determinados. Lo justo es también contribuir a la sociedad, al grupo o la institución.

2. Las razones para hacer lo justo son mantener el funcionamiento de las instituciones en su conjunto, el autorrespeto o la conciencia al cumplir las obligaciones que uno mismo ha admitido o las consecuencias: “¿Qué sucedería si todos lo hicieran?”.

Perspectiva social: este estadio diferencia el punto de vista del sistema societal de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. Él o ella consideran las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

Nivel B/C: Transicional.

Este nivel es posconvencional, pero todavía no de principios.

Contenido de la transición: en el estadio 4,5 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera

como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como “deber” y “moralmente correcto”.

Perspectiva social transicional: en este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un sujeto que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Uno puede tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no tiene principios para tal elección.

Orden o nivel C: posconvencional y de principios.

Las decisiones morales se generan a partir de derechos, valores y principios que son (o podrían ser) admitidos por todas las personas que componen o crean una sociedad que ha de tener prácticas justas y beneficiosas.

Etapa 5. La etapa de los derechos previos y del contrato social o de la utilidad.

Contenido: Lo justo es respaldar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, incluso cuando colinden con las normas y leyes concretas del grupo.

1. Lo justo es estar consciente del hecho de que la gente sostiene una diversidad de valores y opiniones y que la mayor parte de los valores y normas tiene relación con el grupo de uno mismo. No obstante, se deben respetar estas normas “de relación” en interés de la imparcialidad y por el hecho de que constituyen el pacto social. Sin embargo, algunos valores y derechos que no son de relación, como la vida y la libertad, deben respetarse en cualquier sociedad con independencia de la opinión de la mayoría.

2. Las razones para hacer lo justo, en general, son sentirse obligado a obedecer la ley porque uno ha establecido un pacto social para hacer y cumplir las leyes, por el bien de todos y también para proteger los derechos propios, así como los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también obligaciones y contratos que se han aceptado libremente y que suponen respeto por los derechos de los demás. Uno está interesado en que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general: “la máxima felicidad para el mayor número”.

Perspectiva social: este estadio adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad, la de un individuo racional consciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona, integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Él o ella consideran el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconocen que entran en conflicto, y encuentran difícil integrarlos.

Etapa 6. La etapa de los principios éticos universales.

Contenido: Esta etapa supone que habrá guía por parte de unos principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir.

1. Con respecto a lo que es justo, la Etapa 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes concretas o los acuerdos sociales son válidos habitualmente porque descansan en tales principios. Cuando las leyes violan tales principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos en cuanto individuos. Estos no

son únicamente valores que se reconocen, sino que también son principios que se utilizan para generar decisiones concretas.

2. La razón para hacer lo justo es que, en la condición de persona racional, uno ve la validez de los principios y se compromete con ellos.

Perspectiva social: este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral, del cual derivan los ordenamientos sociales, o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por las demás personas como fines, no como medios.

2.5 El desarrollo moral es un propósito de la educación moral

El enfoque de la educación moral o “enfoque de la comunidad justa” (Kohlberg, 1989, p. 19) adquiere importancia en la comunicación, con la discusión de dilemas hipotéticos entre adolescentes. La educación moral se presenta en un análisis de las etapas morales, como Moshe Blatt, un colega investigador, probó junto con Kohlberg. El resultado de la educación moral en términos de etapas morales tenía progresos en los niños. Kohlberg llamó a esto: “el efecto Blatt”.

Tras llevar el experimento en niños, se encontró que la discusión moral contribuye a que los participantes avancen de una etapa a otra. De ahí que se acuñe que sea posible afectar las etapas por medio de la discusión moral (Kohlberg, 1989, p. 25). Es decir, se entiende que hay una transición de una etapa a otra a través del aprendizaje en el desarrollo moral o de la formación ético-discursiva.

El desarrollo moral significa que un adolescente reconstruya y distinga las estructuras cognitivas preexistentes de tal manera que pueda resolver mejor que antes la misma clase de problemas, esto es, la solución consensuada de conflictos de acción moralmente relevantes (Habermas, 1996, p. 148).

Una persona en una etapa superior puede darse cuenta que en etapas anteriores pudo haber cometido errores, expresado juicios incorrectos; es decir, cae en la cuenta, revisa el contexto pasado, infiere situaciones que le permiten entender que es necesario entrar en un proceso de corrección. Como Habermas ha entendido de Piaget y Kohlberg, que existe un proceso, “una realización constructiva del aprendiz” (Habermas, 1996, p. 148). Proceso que sólo es posible en la experiencia vivida, en vivir los problemas morales, atenderlo en ocasión de corregir.

No se trata de un desarrollo influenciado por el contexto cultural, o del proceso de maduración innato. La teoría de Kohlberg se orienta por la definición *piagetiana* de que el proceso de educación moral se da en términos de desarrollo. Sin embargo, allí Kohlberg ve que hay que distinguir el enfoque evolutivo del enfoque adoctrinativo, porque este último somete, a través de una “bolsa de virtudes” (como los principios que indica una institución educativa), al estudiante a expresar de memoria su posición respecto de los valores (Kohlberg, 1989, p. 25).

En contraste, el *enfoque evolutivo de la discusión moral*, permite la autonomía racional (del tipo kantiana) a través de la reflexión racional que gira alrededor de dilemas morales. Si se considera la evolución hasta ver que las etapas superiores son las mejores, como las etapas 5 y 6, Kohlberg llama a esto “justicia como reversibilidad”, lo cual toma en analogía con la reversibilidad de Piaget, el pensamiento operacional lógico-matemático. Se encuentra una relación directa entre la psicología evolutiva y la filosofía práctica.

Las etapas más altas no son mejores solamente en un sentido formal, sino que conducen en ciertas situaciones y bajo ciertas condiciones a selecciones de consenso universal, propósito del razonamiento y argumentación con respecto a la justicia (Kohlberg, 1989, p. 26).

Si el enfoque de Kohlberg no es doctrinario, sino socializante y reflexivo, “requiere el uso de la crítica grupal, el esfuerzo y la disciplina” (Kohlberg, 1989, p. 29). Esta “socialización” muestra el ideal de la justicia o de la comunidad justa que se define en la Etapa 6. En ella se articula: a) el razonamiento moral con los principios generales reversibles y principios definidos históricamente, b) la posibilidad de un contrato social realizado por personas racionales en una posición original bajo un velo de la ignorancia, en el que las personas son justas y rectas al prescindir de su posición en la sociedad; c) la formación discursiva de la voluntad, de corrección de normas, de reclamos y necesidades, en la que las personas entran en un proceso de diálogo o situación comunicativa ideal (libre de dominación y manipulación); una toma ideal de roles, en la que se enfrentan reclamos de unos y otros por medio de sus roles, en un “diálogo transactivo”. Esta Etapa 6 contiene

(...) la actitud o principio de respeto generalizado y universalizado por la personalidad y la autonomía del individuo [y] hay un método idealizado de consenso entre actores morales distinto del método democrático de la regla mayoritaria correspondiente a la etapa 5 (Kohlberg, 1989, p. 30).

Los términos de la comunicación ideal y la toma ideal de roles coinciden con el principio de justicia en la Etapa 6, del que no se espera que funcione siempre con razonamientos propios de esta etapa, sino que al menos en la práctica ofrezca una experiencia psicológica para estimular el desarrollo del raciocinio de la justicia de una etapa a otra.

La educación moral se basa en la perspectiva evolutiva y progresista, como la expresada por John Dewey, que considera el carácter moral, el altruismo responsable, la responsabilidad social y la comunidad democrática, como aspectos de educación moral en la escuela. La necesidad de educar para la democracia, conduce al sentido de responsabilidad en la participación de la comunidad civil y para el bien común (Kohlberg, 1989, p. 31). El *bien común* se entiende como una idea central en el desarrollo moral, que se logra a través de etapas de justicia moral.

La comunidad democrática en la educación moral está ligada a la solidaridad. Esto se puede describir en la comunicación e imitación, que son dos procesos importantes en el desarrollo moral, pues primero se conoce la voluntad imitando la voluntad de otros, y luego se tiene la propia. Y al encontrar vínculo con otros en la educación moral, se concibe una causa de lealtad, un vínculo, una unión, como el amor dedicado en forma práctica a la comunidad. En Kohlberg, esta lealtad en la comunidad justa es una lealtad a los principios universales de justicia y responsabilidad.

La comunidad justa concibe la *situación ideal de discurso o ética discursiva universal*, que contiene “no sólo la discusión ilimitada, sino la discusión libre de influencias distorsionantes, especialmente de dominio abierto y comportamiento estratégico o manipulativo” (Kohlberg, 1989, p. 78). Las personas tienen posibilidades de usar el discurso como iguales, de tener la oportunidad de criticar, denunciar, recomendar, reclamar, etc., es decir, tienen una función moral común en la comunidad justa, el “contexto del descubrimiento moral”. Las personas en la comunidad toman decisiones grupales (de solidaridad, responsabilidad). Los participantes en la argumentación suponen las pretensiones de validez en la situación de diálogo. El discurso práctico enfrenta las posiciones de los participantes (proponente y oponente) cuando la pretensión de validez de una norma es controvertida.

La ética discursiva se ajusta a este concepto *constructivista* del aprendizaje en la medida en que entiende la formación de la voluntad discursiva (como de la argumentación en general) como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un *cambio de actitud* para la transición de la acción al discurso, cambio de actitud que el niño que crece dentro de la praxis cotidiana comunicativa no puede dominar desde el comienzo (Habermas, 1996, p. 148).

La actitud hacia el procedimiento de elección racional entre los principios reconocidos y las normas socialmente vigentes y válidas, se dirige al cambio hacia la argumentación, hacia la actitud reflexiva. Esto es formación discursiva, un procedimiento continuo que lleva a las personas a enfrentar lo que lo ha formado, quizá de desvalorar el mundo tradicional, para entrar en la actitud de exigir una ética comunicativa.

2.6 Las diferencias del aprendizaje moral

Pero no puede considerarse que las personas quedan determinadas en los estadios que indican los niveles de Kohlberg. La hipótesis de Blatt determina que las personas evolucionan en el desarrollo de la conciencia moral, de manera cognitivo-estructural, y las descripciones que se obtienen en un momento no son en consecuencia su final individuación; puesto que la persona se mueve por los estadios, a través de los cambios sociales que inciden en el desarrollo moral de las personas. El desarrollo moral evoluciona, y se da por el aprendizaje social, el cual es cambiante por las nuevas estructuras que se dan en el entorno.

Además, en el aprendizaje no puede considerarse que deba pasarse exclusivamente de una etapa a otra de la misma forma que otras personas en el mundo, en su región o en su misma comunidad. La crítica a la *universalidad cultural* hace caer en la cuenta que tras diversos estudios llevados a cabo por Kohlberg (en Bahamas, Belice

y Turquía), no aparecían los estadios superiores, no aparecían trazas del sexto estadio. Entonces, no puede decirse que todos los estadios deben estar de manera radical en las personas. En la teoría de Kohlberg no se encuentra el mismo conjunto de estadios de desarrollo moral en todas las culturas. Tampoco puede decirse que los elementos que se encuentren en un estudio en una cultura puedan servir (o aplicarse) a otra o a otras. Igualmente pasa con la no universalidad frente a la sexualidad.

Las *diferencias de género* hacen notar que los estadios también se diferencian en la formación discursiva de hombres y mujeres. El desarrollo moral entra en una reflexión que cuestiona cualquier forma de estructura única (universal) de comprender el desarrollo moral de la persona humana. Esta crítica iniciada por Carol Gilligan, demuestra que las mujeres se desarrollan de manera diferente en muchos aspectos morales, “En un lenguaje diferente”:

Las mujeres siguen un modelo moral diferente al masculino reflejado por Kohlberg; sus categorías morales hacen referencia a variables de tipo afectivo y afiliativo, de modo que su pensamiento moral tiene un ‘sesgo relacional’. En definitiva, las mujeres enfocarían la moralidad mucho más en términos de responsabilidad que en términos de deberes legales, posiblemente porque la percepción que tienen de su yo está fuertemente encadenada a las relaciones con otros; de ahí también que su lenguaje esté amparado de ‘intimidad y de cuidado’, a diferencia del masculino, mucho más objetivo y relacionista (moral de principios). En conclusión, el universo ético de la mujer ‘refleja una diferente comprensión social y moral’. Parece dibujarse, pues, la escisión weberiana de la ‘moral de convicciones’ y la ‘moral de responsabilidades’, pero entendidas como características propias de cada sexo (Rubio, 2000, p. 517).

Añade Gilligan, citada por Rubio, que:

(...) las mujeres evalúan moralmente en un ‘insistente relativismo contextual’. No es una diferencia de énfasis, sino de enfoque: mientras que los varones se atienen a soluciones morales objetivas y universalizables, las mujeres se guían primordialmente por sus vínculos de responsabilidad y de cuidado (Rubio, 2000, p. 517).

La formación moral debe comprender la no universalidad en la secuencia evolutiva de estadios de desarrollo moral en ambos sexos. El feminismo cultural tendría algo que decir al respecto; como Donna Haraway, quien señala que hay otros aspectos que constituyen diferencias muy fuertes entre los sexos y entre las mismas mujeres. En la cultura occidental, el sexo, con la dominación masculina, determina funciones en el deberse al marido, a la maternidad, a la reclusión en el hogar, al servicio doméstico, a obtener salarios bajos, a subestimar sus habilidades y a considerar que la mujer debe ejercer menesteres menos importantes, y clasificarla en labores de menor rango y estatus social. Sin embargo, la división de trabajo y poder han ido cambiando, y ya no se muestra “una correlación tan clara con las características sexuales, sino con un rasgo que se presentaba relativo a cada cultura concreta: el género” (Sanz, 2011, parr. 15). El estudio del género ha ayudado a esclarecer que esa supuesta diferencia natural de los sexos “se volvía política y socialmente desigualdad” (Sanz, 2011, parr. 15-20). Con las diferencias, no puede pensarse de la misma forma la libertad civil, conseguida mediante el contrato social, una cuestión universal. El feminismo de la diferencia y el feminismo cultural mostraron que, bajo la masculinidad como norma, en su caracterización de lo que debía ser una sociedad igualitaria universal, no podía estudiarse el mundo real.

Un nuevo feminismo de la diferencia pone de manifiesto cómo no es lo mismo ser mujer heterosexual y cristiana en EEUU que serlo afroamericana y pobre. De hecho, no es lo mismo ser mujer en Europa que en la India (Sanz, 2011, parrs. 15-20).

Nisan (1992) aporta a la discusión que existe la posibilidad de encontrar culturas en las que los estadios pueden estar distanciados o que sean compartidos con uno o más. Lo que le hace pensar que no se trata de una teoría definitiva, sino de una metodología que sirve a descripciones del desarrollo moral de casos particulares.

Aun cuando se asume un grado de éxito en representar el campo moral de la cultura propia de cada uno, tal supuesto no parece tan simple para otras culturas. Es posible que, en otras culturas se mantengan principios distintos de los nuestros y se utilice un razonamiento moral que no encaje con las estructuras que yo he descrito (Nissan, 1992, p. 544).

