

DESARRROLLO MORAL Y EDUCACION

Alida Cano de Faroh
Escuela de Psicología
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

El ser humano debe vivir en la sociedad con sus congéneres, para ello resulta imperativo que emita generalmente las conductas usuales del grupo cultural al cual pertenece, si así no sucediere sería considerado como desviado y por consiguiente no sería aceptado. Valores, normas, leyes, imposiciones de diversas índoles deberán ser asumidas por el sujeto durante el largo período de su desarrollo, hasta convertirse en un adulto más del grupo. Durante este proceso juegan importante papel sus grupos primarios de referencia; padres, familiares y amistades lo iniciarán en su vida social y le facilitarán multiplicidad de situaciones de interacción que le permitirán ir construyendo su personalidad característica; pero, llegada una edad, que cada vez se hace más temprana, será la institución escolar el pilar fundamental del proceso, ya que gran parte de su tiempo transcurrirá dentro de ésta. ¿Qué considera cada cultura como bueno o malo?. ¿Qué debe considerarse justo y qué injusto?. Estas nociones, por demás difíciles de esclarecer, deberán formar parte de la moral de los individuos en cualquier grupo social. La manera en que esa moral llega a constituirse ha sido tema de estudio a lo largo de la historia y durante el presente siglo la psicología ha incursionado en este campo, pudiendo actualmente ofrecer enfoques explicativos a tan importante interrogante. Contando con los aportes más relevantes de la psicología en el campo del desarrollo moral, pretendemos en este trabajo, buscar su relación con la educación y ver cuan aplicables son en la práctica educativa los diversos enfoques psicológicos que investigan acerca del desarrollo moral. Para alcanzar nuestro objetivo, presentaremos primero, en forma muy sucinta, las formulaciones más relevantes acerca del tema para pasar luego a revisar las aplicaciones que se han llevado a cabo en la educación formal.

DIVERSOS ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO DE LA MORAL

Enfoque Psicoanalítico

Las formulaciones psicoanalíticas sobre el desarrollo moral consideran éste, básicamente, como un proceso de internalización de las normas y prohibiciones de la sociedad en que se desenvuelve el individuo.

Inicialmente Freud, en su obra *Traumdeutung*, explica la formación de la conciencia individual mediante la intervención de factores externos. Es decir, los padres y adultos del medio social ejercerán acciones que coaccionarán los impulsos naturales del niño, obligándole a actuar según normas establecidas (Gratiot y Zazzo, 1973). La transgresión de estas normas generará culpa y este reservorio de energía de culpabilidad se constituirá en la conciencia del sujeto (Weinreich, 1984).

Posteriormente, hacia fines de los años 20, Freud en *Essais de Psychanalyse* (citado por Gratiot y Zazzo, 1973) modifica su pensamiento inicial al respecto y propone una hipótesis más dinámica. En ella el niño comenzará la formación de su moralidad con la coacción de los padres, ya que la admiración y el temor que siente hacia ellos le llevará a aceptar y sufrir las leyes que imponen. Pero pronto el niño no se limitará a aceptar en forma pasiva las normas exteriores, sino que las asimilará e integrará, logrando, al introyectarlas, una identificación con el padre. El niño va a hacer del padre su ideal, quisiera convertirse en él, ser como él y mediante este deseo internalizará las normas de los adultos, dando esto como resultado la formación del superego o ideal del yo. En estas instancias, que Freud presenta como análogas, ve la forma infantil de la conciencia moral.

Representantes posteriores de la teoría psicoanalítica establecen diferencias entre el superego y el ideal del yo; así Spitz (1961, citado

por Gratiot y Zazzo, 1973) asigna al superego una función de control, encontrándose en él las prohibiciones internalizadas o los "no debes", mientras que el ideal del yo juega una función de facilitación al contar con preceptos del tipo "deberás".

Según Freud, la moral se va a formar en el niño al precio de grandes sufrimientos y de la más espontánea coacción interior, ya que debe vencer sus impulsos instintivos para dejar de ser absolutamente egoísta y alcanzar el altruismo que caracteriza la conciencia moral adulta (gratiot y Zazzo, Strommen y otros, 1982).

Enfoque del Aprendizaje Social

Son varios los autores que, dentro de este enfoque, han hecho importantes investigaciones para aportar elementos que contribuyan a esclarecer la forma en que, desde su punto de vista, el individuo internaliza normas y prescripciones sociales. Como precursor de esta teoría del aprendizaje social puede considerarse a B.F. Skinner quien plantea que, desde el punto de vista psicológico, es igual aprender una regla moral que una regla matemática, por eso la moralización no es diferenciable de la socialización. Vistos así, "... los procesos de socialización son procesos de adquisición de motivos, valores y conductas, fortalecidos a través de la práctica y del reforzamiento". (Weinreich, 1984, p. 63). Para Skinner los problemas de conducta serán consecuencia de programas equivocados de reforzamiento.

Esta forma extrema de pensamiento va a ser modificada por los principales autores de la Teoría del Aprendizaje Social, conservando sin embargo importantes aspectos del pensamiento skinneriano y colocando el énfasis del aprendizaje moral en elementos externos al sujeto que aprende.

Según Marchesi (1984), las distintas explicaciones que sobre el proceso evolutivo de la conducta moral han planteado los teóricos del aprendizaje social, presentan los siguientes puntos comunes:

- a. El desarrollo moral es el aprendizaje de la conducta aceptada socialmente, mediante internalización de las normas y valores de las personas que rodean al niño.
- b. No existe una progresión evolutiva regular y homogénea en los diferentes componentes del desarrollo moral.
- c. La conducta moral se aprende de la misma manera que cualquier otra conducta.
- d. Factores cognitivos ocupan un importante papel en la explicación del comportamiento moral.

El autor de más renombre entre los teóricos del Aprendizaje Social es Albert Bandura (citado por Marchesi, 1984) quien considera que la Teoría del Refuerzo no es suficiente para explicar la adquisición de la totalidad de las conductas. Propone entonces el aprendizaje observacional o modelado, y el reforzamiento vicario, afirmando que dicho aprendizaje es efectivo para instaurar conductas normativas y que la efectividad de la observación de los actos de otros dependerá, tanto de las características del modelo y el resultado de su conducta, como de las características propias del aprendiz (Marchesi, 1984; Weinreich, 1984).

Para Bandura no existen estadios uniformes en el desarrollo moral, pero sí hay una tendencia evolutiva en la cual el niño pasará de controlar su conducta por medio de sanciones externas, a un control interno y simbólico, donde la autoevaluación impulsará al individuo a realizar conductas prosociales y a aceptar cumplir los valores morales (Marchesi, 1984).

Aún cuando es amplísimo el cúmulo de investigaciones aportadas por los teóricos del aprendizaje social, nos parece importante consignar, para cerrar esta parte, las realizadas por Aronfreed (1969, citado por Marchesi, 1984) quien al estudiar el efecto de las técnicas educati-

vas empleadas por los padres, encuentra lo siguiente: Padres que utilizaban como técnica principal la "sensibilización", consistente en castigar o regañar, lograban que sus hijos se orientaran hacia las consecuencias externas de sus actos, mientras que la "inducción" o razonamiento produce en el niño reacciones más internalizadas que le permitirán emplear sus propios recursos para evaluar y modificar sus conductas.

Enfoque Constructivista y Estructural Evolutivo

Contrariamente a los teóricos de los enfoques descritos anteriormente, los defensores del presente enfoque hacen énfasis en el estudio del sujeto que construye activamente su mundo y con él sus principios morales, sin negar la importancia de los otros, ya que sólo en interacción con ellos logrará el niño realizar la construcción de sus juicios morales sobre lo bueno y lo malo.

Los trabajos de investigación iniciales sobre el desarrollo del juicio moral en el niño fueron realizados por Jean Piaget en 1932 y aún cuando no continuó sus investigaciones en esta área, sus aportes son punto obligado al tratar el tema, ya que sobre lo expuesto por él es que han continuado las investigaciones de los teóricos constructivistas.

Para Piaget (1977) "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (p. 9). Este autor también opina que la moralidad puede comprenderse en función del juicio moral y por ello centra sus estudios en este aspecto.

Encuentra Piaget (1977) la existencia de dos morales diferentes, que se suceden sin constituir estadios propiamente dichos; es decir, los sujetos recorrerán una progresión evolutiva semejante en la construcción de su juicio moral pero, a diferencia de los estadios cognoscitivos, ambas morales pueden coexistir en un sujeto y actuará con una u otra según sean las circunstancias.

Inicialmente, el niño pequeño presentará una moral heterónoma, moralidad del respeto unilateral y de la presión adulta que da como resultado el realismo moral. El sujeto considera los deberes como existiendo en sí mismos y por ello evaluará los actos en función de su resultado material, sin considerar para nada la intención del actor.

El realismo moral de la heteronomía se relaciona directamente con el egocentrismo infantil, y este tipo de pensamiento sólo podrá engendrar una justicia retributiva, donde el transgresor de una regla deberá ser sancionado en forma expiatoria, es decir, sin que el castigo guarde relación con la falta cometida.

Las relaciones con los pares son relaciones de igualdad, que van a engendrar el respeto mutuo y van a preparar al sujeto para la equidad y el amor. La cooperación entre iguales, aunada a la superación del egocentrismo, van a permitir al individuo la construcción de un nuevo tipo de moral, esta vez autónoma, ya que progresivamente se basará en su propio punto de vista que se formará en las múltiples situaciones de interacción en que el niño ha sido capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La moral autónoma da lugar al relativismo moral, que toma en cuenta la intencionalidad de los actos y a la responsabilidad subjetiva. La justicia distributiva o igualitaria se manifestará en opiniones donde las sanciones deberán guardar relación con la falta cometida: la sanción por reciprocidad (Piaget, 1977).

En la misma línea de trabajo que Piaget encontramos a Lawrence Kohlberg, cuya obra es considerada como la más relevante en el área del desarrollo moral: "A lo largo de 25 años (su tesis doctoral es de 1958), Kohlberg ha estudiado el juicio moral, pero también se ha adentrado en reflexiones filosóficas, en consideraciones existenciales sobre la vida moral y en iniciativas educativas para promover el cambio hacia una conducta moral basada en principios racionales y universales, lo que ha atraído a psicólogos, filósofos y educadores a discutir y evaluar sus propuestas" (Marchesi, 1984).

Sus estudios iniciales, de tipo longitudinal fueron realizados únicamente con sujetos del sexo masculino, a partir de 10 años y hasta 16, siguiéndoles hasta los 22 y 28 años respectivamente. Posteriormente, realizó estudios en otras culturas (Kohlberg, 1968). Como vemos, sus estudios comienzan a partir de la edad en que Piaget termina los suyos.

Encuentra el autor seis estadios en el desarrollo moral, estadios que, al igual que los propuestos por Piaget para el desarrollo cognitivo, son invariantes en relación al orden en que se alcanzan, son universales forman estructuras de conjunto y se encuentran jerárquicamente interrelacionados. Los seis estadios encontrados se ubican, de dos en dos, en tres niveles de moralidad:

a. *El nivel preconvencional*, ocupado generalmente por niños entre 4 y 10.

Comprende:

Estadio 1: Moralidad heterónoma: Evita el castigo y obedece el poder superior de las autoridades.

Estadio 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio. Actúa para satisfacer sus necesidades propias y reconoce igual derecho a los otros.

b. *El nivel convencional*, puede describirse también como conformista y se encuentra en él sujetos de más de 10 años hasta adultos.

Comprende:

Estadio 3: Expectativas interpersonales, mutuas relaciones y conformidad interpersonal. Necesita ser una buena persona a los propios ojos y a los de los otros.

Estadio 4: Sistemas sociales y conciencia. Realiza el propio deber mostrando respeto por la autoridad para mantener el orden social dado.

c. *El nivel postconvencional*, caracterizado por un mayor impulso hacia principios autónomos, válidos independientemente de la autoridad de los grupos o personas que la detentan.

Comprende:

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. Tiene clara conciencia del relativismo de los valores personales y se preocupa porque las leyes y deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general.

Estadio 6: Principios éticos universales. Mantiene principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos en tanto que personas individuales (Kohlberg 1976 en Marchesi 1984; Kohlberg 1968; Kohlberg y Mayer, 1984).

Mantiene Kohlberg que la naturaleza de esta secuencia no se ve afectada por condiciones sociales, culturales o religiosas, éstas sólo afectarán la velocidad con la que los sujetos progresan a lo largo de esta secuencia. Así mismo, afirma que el desarrollo cognoscitivo está íntimamente relacionado con el desarrollo moral y constituye un requisito necesario, pero nunca suficiente para que este último se produzca, ya que el desarrollo moral implica también procesos socio-afectivos.

LA EDUCACION DE LA MORAL

Al revisar los aportes de los teóricos del psicoanálisis vemos que sus explicaciones acerca del desarrollo moral no han dado pie a investigaciones en el área, debido posiblemente a su fundamentación sobre

constructos teóricos; en relación a esto Weinreich (1984) afirma: "La explicación psicoanalítica deja insatisfechos a muchos psicólogos porque parece ser imposible de verificar. Muchos preferirían concretarse en atribuirle un interés tan sólo histórico (p. 68). Así mismo, Gratiot y Zazzo (1973) critican el énfasis freudiano de un desarrollo moral que se instaura a costa de espantosos sacrificios, al respecto dicen: habrá falta preguntarse si "... Freud nos ha dado verdaderamente, como él cree, una psicogénesis absolutamente general de la moralidad infantil; si no nos habrá dado más bien una psicopatología genética de esta misma moralidad" (p. 138). Sin embargo ambos autores reconocen el valor aportado por Freud al hacer notar el componente inconsciente que juega importante papel en el desarrollo moral.

Al preguntarnos por las posibles aplicaciones educativas de las teorizaciones psicoanalíticas acerca del desarrollo moral, encontramos que éstas no son explicitadas por los propios teóricos; sin embargo, resalta la experiencia educativa llevada a cabo en Inglaterra por A.S. Neil (1974) en su escuela Summerhill, implementada siguiendo muy directamente postulados de la Teoría Psicoanalítica

Con respecto a la instrucción moral, vemos que Neil considera altamente negativo cualquier intento, tanto familiar como escolar, de llevarla a cabo.

Partiendo de su creencia de que el ser humano es bueno por naturaleza, expone que cualquier intento de coacción impedirá o retrasará que el sujeto alcance libremente esa bondad. Defiende además que el ser humano no es una criatura con voluntad que puede hacer lo que quiere, sino que sus acciones están dirigidas en gran medida por su inconsciente, por ello no será responsable de querer hacer el bien o el mal. Insiste en que no puede empujarse a un niño a una conducta para la cual no está preparado "... no hay necesidad de enseñar a los niños cómo han de portarse. Un niño aprenderá lo que es bueno y lo que es malo a su debido tiempo, siempre que no se le presione" (Neil, 1974 p. 210). Para alcanzar estos aprendizajes supone que basta con el

ejemplo, pues cree que los valores se adquieren del ambiente por imitación de los seres que conviven en él.

Específicamente expone, que contrariar los deseos de un niño le llevará a sentir rencor contra los demás y a veces a alguna patología, en todo caso a la maldad, por ello no debe existir ningún tipo de instrucción moral: "Creo que es la instrucción moral la que hace malo al niño. Veo que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño, éste se convierte en un niño bueno" (Neil, 1974 p. 207).

La experiencia educativa de Neil tuvo posteriormente algunos seguidores, pero en la actualidad desconocemos alguna práctica educativa derivada de sus hallazgos.

Sabemos que ninguna pedagogía actual fundamenta sus acciones en un régimen de libertad absoluta y pensamos que en el terreno de la educación moral la experiencia de Neil ha tenido tan sólo un valor histórico, sin mayor trascendencia posterior.

Al contrario de lo que ha sucedido con las teorizaciones psicoanalíticas sobre el desarrollo moral, los aportes de la teoría del aprendizaje social en el área han derivado de múltiples investigaciones orientadas principalmente al estudio de la conducta abierta (resistencia a la tentación, conducta prosocial, transgresiones en situaciones específicas). Sin embargo, en la literatura acerca del tema, encontramos escasas incursiones en el terreno educativo. Congruentes con el postulado de que la conducta social se aprende como cualquier otra conducta, los teóricos del Aprendizaje Social sostienen que no resulta importante darle un tratamiento especial al aprendizaje de normas y valores ya que, afirman, éstos serán adquiridos mediante la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y la observación de la conducta de los otros y sus consecuencias.

Personalmente pensamos que las investigaciones de estos teóricos aportan datos de gran interés que valdría la pena tener en cuenta en la formación moral del niño en la escuela: los hallazgos de Bandura, por

ejemplo, permiten afirmar que el ejemplo de la conducta del maestro constituye una variable vital en la formación del juicio y de la conducta moral infantil, así mismo resultará imprescindible cuidar los reforzamientos (premios y castigos) que se apliquen a los alumnos y su consistencia.

Experiencias como la de Aronfreed, (1969 en Marchesi 1984) citada anteriormente, hacen pensar que si la técnica de inducción resulta efectiva para instaurar conductas morales de mayor madurez cuando es empleada por los padres, debe resultar también cuando es empleada por maestros. Un estudio de Leizer y Roger (1974, en Strommer y otros 1982) parece afianzar en la escuela la pertinencia del uso de la inducción; los autores, al estudiar conductas de resistencia a la tentación y su relación con el castigo, encuentran que la forma más efectiva de instaurar estas conductas es combinado el castigo con informaciones sobre el acto prohibido y dando razones acerca de por qué los niños no deben hacerlo.

Vemos pues que los principios del aprendizaje social constituyen una vía extensa de posibles investigaciones en el área de la educación moral, aunque sus aplicaciones posteriores posiblemente impliquen situarse en otro punto de referencia que enfatice la necesidad de crear condiciones especiales para facilitar la construcción de principios morales en el niño.

Este punto de vista lo constituyen los teóricos del enfoque estructural evolutivo y sus representantes más genuinos: Piaget y Kohlberg, quienes han planteado directamente la necesidad de una educación moral y han aportado pautas para su realización.

Piaget, en un artículo titulado "Los procedimientos de la educación moral", que edita antes de su obra "El criterio moral en el niño", afirma: "No hay, pues, moral sin una educación moral" (Piaget y otros, 1968, p. 10). Dicha afirmación resulta el correlato de considerar que, desde el punto de vista psicopedagógico, las normas morales se desarrollan en las relaciones interindividuales entre niños y adultos y

entre niños y sus iguales. El fin de la educación moral será el desarrollo de personalidades autónomas, aptas para la cooperación, y para alcanzarlo resultará imprescindible tener en cuenta la progresión genética que el autor encuentra en sus investigaciones sobre el desarrollo moral. La existencia inicial de una moral heterónoma, basada en el respeto hacia el adulto y la formación posterior de la moral autónoma, fundamentada en relaciones de igualdad, tendrán implicaciones directrices acerca de lo que la escuela puede hacer para facilitar el desarrollo moral.

Al referirse a los procedimientos verbales de la educación moral, Piaget aclara que se puede distinguir un gran número de variedades en la enseñanza moral verbalizada y que éstas pueden ir desde lo más verbal a lo más activo; pero, debido a que suponen como manantial de inspiración la autoridad del maestro, reposarán siempre sobre un fondo de respeto unilateral. Expresa además que las lecciones de moral pueden ser incomprensibles para el niño ya que "para llegar al núcleo vital del alma infantil, una enseñanza oral debe venir después, y no antes, de la experiencia vivida" (Piaget y otros, 1968 pág. 27).

Pasa luego a analizar los métodos activos de la educación moral, señalando que en las escuelas activas la educación moral no constituye una materia especial, sino un aspecto especial del sistema escolar: la cooperación en el trabajo escolar constituye el más fecundo procedimiento de formación moral, ya que estará en función tanto del respeto mutuo como del respeto unilateral y ambos fundamentan el desenvolvimiento moral infantil.

La escuela activa coloca al alumno en situaciones varias, donde debe experimentar directamente las realidades espirituales y de esta forma va descubriendo poco a poco, por sí mismo, sus leyes constitutivas.

El autor cita numerosos ejemplos de experiencias pedagógicas en la Europa de la época, donde se llevaban a cabo actividades de "self government" y lo positivo de estas prácticas en la facilitación del desarrollo.

Vemos, sin embargo, que han pasado más de cincuenta años desde que Piaget escribió el artículo que comentamos, donde da pautas muy precisas acerca del quehacer educativo en el área, y aún hoy son tímidos los ensayos educativos que ponen en práctica sus principios. Durante mucho tiempo el problema de la educación moral fue relegado y se necesitó para su resurgimiento la obra de Lawrence Kohlberg, que apareció hace poco más de veinte años.

Kohlberg amplía la teoría piagetiana acerca del desarrollo moral y, aún cuando actualmente son múltiples las críticas que se hacen a sus postulados, es innegable el mérito que en el terreno educativo tiene su obra, ya que sus principios surgen en un momento en que la educación norteamericana enfatizaba la formación de mentes científicas bien dotadas y olvidaba la formación ética del educando.

Kohlberg, en un amplio artículo que escribe junto con Elliot Turiel (1981), analiza y critica detalladamente las concepciones para la enseñanza de la moral existentes en la educación norteamericana y expone sus preceptos al respecto. Partiendo de sus investigaciones, donde encuentra seis etapas en el desarrollo del juicio moral, señala la forma en que la escuela puede enseñar juicio y razonamiento moral y, por ende, hacer que los educandos avancen hacia etapas superiores del desarrollo. Propone como concepto clave el "role-taking" o habilidad para ver las cosas desde la perspectiva del otro y especifica que éste debe ser facilitado por el maestro en situaciones en que se discuten dilemas morales que pueden ser hipotéticos o surgidos de las experiencias reales de los alumnos. Explica que el maestro debe llevar a los niños a razonar de un modo semejante al de sujetos de la etapa inmediatamente superior a la propia, ya que ello constituye la mejor vía para promover el paso del niño a un nivel más elevado.

Afirma Kohlberg y Turiel (1981) que el juicio moral no puede enseñarse directamente, y plantean la necesidad de que el niño, estimulado por conflictos cognitivos reorganice activamente sus experiencias; por tanto, "la tarea fundamental del maestro es ayudar al niño a: (1) centrarse en los conflictos morales auténticos; (2) pensar acerca del ra-

zonamiento que usa para resolver dichos conflictos; (3) percatarse de las inconsistencias e insuficiencias de su manera de pensar; (4) hallar formas de resolver dichas inconsistencias e insuficiencias" p. 565 .

Observamos en estas pautas que lo propuesto por los autores implica discusiones libres de situaciones que necesiten para su resolución el uso de normas morales (numerosos ejemplos de estas sesiones de discusión pueden encontrarse en Hersh y otros, 1984). En estas sesiones el maestro deberá jugar un rol de facilitador, pero deberá también ser un experto conocedor de la teoría de Kohlberg para poder clasificar las opiniones de sus diferentes alumnos en un estadio determinado; observamos además en los ejemplos leídos que en una misma aula de clases puede haber niños que den opiniones pertenecientes a estadios muy diferentes; por ejemplo, en Hersh y otros (pp. 99 a 103) hallamos una discusión de niños de 13 años y su profesora, donde se encuentran razonamientos que van desde el estadio 1 al 4. ¿Cómo hará el maestro para llevar a cada niño a razonar de un modo semejante al de una etapa inmediatamente superior a la suya?

Las investigaciones de Perret-Clermon (1984) acerca del valor de discusiones entre pares, para que se susciten conflictos socio cognitivos, y con ello alcanzar aceleramientos en el área intelectual, nos hacen pensar que sus hallazgos podrían generalizarse a la hora de realizar sesiones de discusión en el área del juicio moral, ya que éste está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo. De esta forma los alumnos, al interactuar con sujetos que están en estadios cercanos al propio captarán mejor los conflictos y entenderán mejor otros puntos de vista. Esta vía, propuesta por Piaget hace más de medio siglo (Piaget y otros 1967) no exigiría al maestro ser un experto en desarrollo moral.

Otra pregunta que surge está basada en una crítica a la teoría kohlbergiana, ¿Podrán maestros de diferentes culturas basarse en lo dicho por Kohlberg para facilitar el desarrollo moral de sus alumnos?

Las investigaciones de una discípula de Kohlberg hacen surgir otra interrogante: Ya que Gilligan (1982) encuentra que varones y hem-

bras recorren vías diferentes en su desarrollo moral ¿podrá facilitarse de igual forma la discusión de dilemas cuando estén presentes jóvenes de ambos sexos?. Desconocemos en forma cierta las respuestas a las interrogantes planteadas, pensamos que ellas pueden generar interesantes vías de investigación en el área, ya que creemos que el desarrollo ético de los niños y jóvenes de nuestras escuelas es de vital importancia para nuestro sistema social y por ende la educación moral debería ser un área explícitamente tratada en nuestros programas y no dejada al juicio personal de cada maestro.

REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. y Sullivan, E.V. (1983). *El Desarrollo Infantil*. Vol. 2: El desarrollo de la personalidad. Paidós Psicología Evolutiva. Buenos Aires.
- Colmenares, E. y Grimaldi, G. (1984). *Metodología de enseñanza y juicio moral*. Tesis de grado. U.C.V. Caracas.
- Farfás, L. (1986). Para una definición más completa del juicio y la madurez moral, en *Boletín de AVEPSD*. Vol. IX, No. 2, Caracas.
- Gilligan, C. (1982). New maps of development: new visions of maturity en *Amer. j. Orthopsychiat.* 52 (2) April.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1983). *Psicología Educativa*. Editorial Interamericana. México.
- Gratiot, H. y Zazzo, R. (1973). *Tratado de Psicología del niño*. Vol. 4: Desarrollo afectivo y moral. Ediciones Morata. Madrid.
- Herst, R. y otros (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- Kohlberg, L. (1978). El niño como filósofo moral (1968) en Delval Juan; *Lecturas de Psicología del niño*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

Kohlberg, L. (1973). *Desarrollo de las orientaciones de los niños hacia un orden moral*, en Sprinthall, R. y N. Sprinthall; *Psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Kohlberg, L. (s/f). *A current statement on some theoretical issues*. Fotocopia suministrada por el Prof. Levi Farfás en el curso *Avances en Psicología del Desarrollo II*.

Kohlberg, R. y Snarey (1984). *Childhood development as a predictor of adaptation in adulthood*, en *Genetic Psychology Monographs*. Harvard University and University of Cincinnati.

Kohlberg, L. y Mayer, R. (1984). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Valencia: Vadel Hermanos Editores.

Kohlberg, L. y Turiel, E. (1981). *Desarrollo y educación de la moral*, en Lesser Gerald; *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.

Marchesi, A. (1984). *El desarrollo moral*, en Palacios, Marchesi y Carretero; *Psicología evolutiva*. Vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza Universidad.

Misfud, T. (1985). *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral*. México: Limusa.

Mc. Kinney, Fitzgerald y Strommen (1982). *Psicología del Desarrollo. Edad adolescente*. México: Ediciones El Manual Moderno S.A.

Neil, A.S. (1974). *Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

Perret-Clermon, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Ediciones Aprendizaje Visor.

- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanela. 1977 (Edición original 1932).
- Piaget, J. (1975). *A donde va la educación*. Barcelona: Ediciones Teide S.A.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Piaget, J. y otros (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología Evolutiva: 14 años*. Barcelona: CEAC Ediciones.
- Strommen, Mc Kinney y Fitzgerald. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad escolar*. México: Ediciones Manual Moderno S.A.
- Weinreich-Haste, Helen (1984). *Evolución moral, en Coleman, John. Los años escolares*. México: Editorial Continental.

La Autora

Aída Cano de Faroh

Licenciada en Psicología, U.C.V. (1978)

Maestría en Psicología de la Instrucción, U.C.V. (1983)

Cursante de la Maestría en Psicología del Desarrollo Humano, U.C.V.

Profesora Instructora en la Escuela de Psicología

de la U.C.V., en asignaturas de pre y postgrado.