

Lawrence Kohlberg

**De lo que es  
a lo que debe ser**

Como cometer la *falacia naturalista*  
y vencerla en el estudio del  
desarrollo moral

Prometeo  
Libros

Kohlberg, Lawrence

De lo que es a lo que *debe ser*: cómo cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral. - 1a ed. - Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009. 180 p.; 21x15 cm.

Traducido por: María Rosa Michel  
ISBN 978-987-574-341-0

1. Filosofía. 2. Moral. 3. Ética. I. María Rosa Michel, trad. II.

Título  
CDD 170

## Índice

Estudio preliminar, por María Rosa Michel .....	9
Apéndice I .....	
Diferenciación entre estadios "Flexibles" y "Fuentes" .....	61
Apéndice II .....	
Los seis estadios del juicio moral .....	69
Bibliografía .....	73
De lo que es a lo que <i>debe ser</i> , por Lawrence Kohlberg .....	75
I. Epistemología genética y psicología moral .....	77
II. Patrones universales de conducta y relatividad en el desarrollo moral ..	82
A. RELATIVISMO, TOLERANCIA Y NEUTRALIDAD CIENTÍFICA .....	83
B. ESTUDIOS EMPÍRICOS DEL DESARROLLO MORAL Y SUS IMPLICACIONES ..	92
Cuadro I. Definición de los estadios morales .....	93
Cuadro II. Aspectos del juicio moral .....	97
Cuadro III. Seis estadios en las concepciones de valor moral de la vida humana .....	98
Cuadro IV. Motivos por los cuales comprometerse en la acción moral (Aspectos 10 y 13) .....	101
Cuadro V. Comparación de los sistemas de Kohlberg y Hobhouse .....	111
III. Teoría cognitiva del desarrollo de la moralización .....	114
A. EVIDENCIA PARA UN ORDEN DE ADECUACIÓN PSICOLÓGICA EN NUESTROS ESTADIOS .....	114
B. ORDEN Y MOVIMIENTO DE LOS ESTADIOS EN UNA TEORÍA COGNITIVA-DEL-DESARROLLO .....	117
C. COMPONENTES Y ANTECEDENTES COGNITIVOS DEL DESARROLLO MORAL .....	119
D. COMPONENTES Y ANTECEDENTES AFECTIVO-VOLUNTIVOS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL .....	122
E. COMPONENTE Y ANTECEDENTE DE LA ASUNCIÓN SOCIAL DE ROLES EN EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL .....	124

Cuidado de la edición: Magali C. Álvarez Howlin

© De esta edición, Prometeo Libros, 2010

Pringles 521 (C1183AED), Ciudad Autónoma de Buenos Aires

República Argentina

Tel.: (54-11) 4862-6794 / Fax: (54-11) 4864-3297

e-mail: distribuidora@prometeolibros.com

http://www.prometeoeditorial.com

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

F. COMPONENTES Y ANTECEDENTES DE JUSTICIA EN EL DESARROLLO	
DEL JUICIO MORAL.....	126
G. CONFLICTO, EQUILIBRIO Y CONJUNCION COGNITIVOS EN EL DESARROLLO	
DEL JUICIO MORAL.....	129
IV. Los estadios morales como una jerarquia de formas de integración moral.....	131
V. Nuestros estadios conforman un orden de adecuación moral: la exigencia formalista.....	154
VI. El reclamo por principios de justicia.....	159
VII. De lo que "es" a lo que "debe ser".....	164
VIII. Del pensamiento a la acción.....	169
Bibliografía.....	177

## Estudio preliminar

El trabajo de Kohlberg, cuya traducción aquí se presenta, forma parte de la edición compilada por T. Mischel, que data de 1971, y fue realizado a partir de la revisión de un artículo previo preparado para la Binghamton Conference. Es nuestra intención brindar, además de la traducción del mismo, ciertas precisiones sobre la investigación posterior de su autor, quien permaneció activo y productivo en su área hasta su muerte, acaecida más de tres lustros después. Sobre todo tenemos en cuenta la ausencia de este autor en la lengua castellana, ausencia que es lamentable y que desearíamos poder salvar en alguna medida. Conviene explicitar para información de los lectores en nuestro idioma los estudios llevados a cabo después de la edición mencionada, pues su trabajo de campo y su teoría fueron afinándose, completándose y, también, complementándose mutuamente con el correr del tiempo y con la prosecución de su investigación. Nos parece oportuno señalar las correcciones y ampliaciones que Kohlberg fue produciendo en el tema del desarrollo del juicio moral a partir de su propia iniciativa en la investigación y de los aportes que por medio de la crítica le fueron haciendo otros investigadores.

La investigación y las conclusiones del trabajo de Kohlberg motivan incitaciones diversas. Una de ellas, acuciante desde nuestro punto de vista, es la cuestión acerca de que la evolución generó la capacidad judicial en la especie humana, lo que permitió el desarrollo de la conciencia moral y con ello los actuales grados de desarrollo ontogenético de la función moral del juicio. Cabe aquí la consideración de cómo será en el futuro la evolución bajo el control creciente de la cultura, si debe la evolución continuar espontáneamente como hasta ahora, o si admite, y en qué grado, la ingerencia humana en el proceso. Más específicamente respecto al tema que nos ocupa, qué posibilidades hay de intervenir en la evolución de los estadios del juicio moral, a fin de que el estadio superior sea el más frecuentemente alcanzado.

- and moral development*. A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons. New York. 1984.
- KOHLBERG, L. and CANDEE, D., "The Relationship of Moral Judgment to Moral Action", en W. M. KURTINES, J. L. GEWIRTZ (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*, A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons. New York. 1984.
- KOHLBERG, L., HIGGINS, A., and POWER, C., "The Relationship of Moral Atmosphere to Judgments of Responsibility" en W. M. KURTINES, J. L. GEWIRTZ (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. A Wiley-Interscience Publication. John Wiley & Sons. New York. 1984.
- LEAKEY, Richard E., *La formación de la humanidad*. Madrid. Orbis. 1986.
- LOCKE, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México. F.C.E. 1986.
- LORENZ, Konrad, *Sobre la agresión el pretendido mal*. Madrid. Siglo XXI. 1985.
- LUMSDEN, C. J. y WILSON, E. O., *El fuego de Prometeo*. México. F.C.E. 1985.
- MEAD, George Herbert, *Mind, self and society*. Chicago, Illinois. The University of Chicago Press. 1963.
- MONTAGU, A., *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid. Alianza Editorial. 1985.
- MONTAGU, A., (compilador), *Proceso a la sociobiología*. Buenos Aires. Tres Tiempos. 1982.
- MOORE, George Edward, *Principia ethica*. México. UNAM. 1959.
- PIAGET, Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris. Presses Universitaires de France. 1985.
- RAWLS, John, *Teoría de la justicia*. Madrid. F.C.E. 1979.
- RAFFAEL, D. Datches, *Moral judgement*. London. Allen & Unwin. 1955.
- Moral philosophy*. Oxford. Oxford University Press paperback. 1990.
- ROSS, David, *Fundamentos de la moral*. Buenos Aires. EUDEBA. 1972.
- RUBIO CARRACEDO, José, *El hombre y la ética*. Barcelona. Editorial Anthropos. 1987.
- VILLEE, Claude A., *Biología*. Buenos Aires. EUDEBA. 1964.
- WADDINGTON, C. H., *El animal ético*. Buenos Aires. EUDEBA. 1963.
- WEBER, Max, *Política y ciencia*. Buenos Aires. Editorial La Pleyade. 1976.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid. Alianza Editorial. 1957.
- , "A Lecture on Ethics". En *The Philosophical Review*. January, 1965. Vol. LXXIV, N°1, pp. 3-12.
- , *Diario Filosófico (1914-1916)*. Barcelona. Planeta-Agostini. 1986.

Lawrence Kohlberg

De lo que es  
a lo que debe ser

## I. Epistemología genética y psicología moral<sup>1</sup>

Las cuestiones generales discutidas en este libro son (a) "¿Qué puede decirnos el estudio psicológico del desarrollo de los conceptos acerca de su *status* epistemológico?" o "¿Puede la psicología del desarrollo ayudar a resolver problemas filosóficos?" y (b) "¿Qué requiere el estudio psicológico del concepto 'desarrollo' para impedir los supuestos epistemológicos acerca del conocimiento?" o "¿Pueden los filósofos ayudar a los psicólogos a resolver problemas del desarrollo?"

Pienso que los psicólogos tienen claro por qué la psicología infantil necesita de la epistemología. Muchos de nosotros sentimos que el estudio del conocimiento, por parte de la psicología infantil norteamericana, fracasó en su progreso durante dos generaciones en razón de una epistemología inadecuada, algunas veces llamada positivismo lógico o conductismo. El defecto crítico de esta epistemología de la psicología infantil fue el no permitir a los psicólogos pensar el proceso cognitivo como involucrando al conocimiento. La categoría crítica de la propuesta estímulo-respuesta fue "aprender" no "conocer", y en ella el concepto "aprender" no contenía "conocer". En concordancia con esto, la teoría E-R supone que el proceso de aprender verdades es el mismo que el de aprender mentiras o ilusiones.

<sup>1</sup> Al revisar este artículo he intentado abordar alguno de los problemas suscitados por las observaciones de Peters y Alston. Aunque yo no puedo agradecerles por aceptar mis pretenidos argumentos, sí puedo agradecerles por tomar mis argumentos lo suficientemente en serio como para hacer comentarios benevolos, penetrantes y provechosos. Debe notarse también, que los comentarios de Alston están basados en una versión más temprana de mi artículo, preparada previamente para la conferencia Binghamton; lo que aparece aquí es una revisión completa de aquel artículo que incorpora, en sus lugares apropiados, intentos de respuestas a algunas de las críticas de Alston a la versión anterior. El aspecto empírico-psicológico del trabajo aquí discutido está más plenamente documentado en Kohlberg (1969), y Kohlberg y Tunel (1971). Los argumentos filosóficos en su aplicación a la educación han sido discutidos en Kohlberg (1970a, b). La investigación debatida fue apoyada por NICHD Grant 0246903.

Explica el aprendizaje de las operaciones lógicas o "verdades" en términos de procesos iguales a aquellos implicados en el aprendizaje de un paso de danza social (que es cognitivamente neutral), o aquellos implicados en "aprender" una psicosis o un patrón de confusos errores (que son cognitivamente erróneos).

Para estudiar la cognición se debe tener alguna clase de concepto de lo que es conocimiento, en términos de cuál desarrollo infantil es el observado. La contribución fundamental de Piaget a la psicología del desarrollo ha sido examinar el desarrollo infantil en términos de las categorías (espacio, tiempo, causalidad, etc.) que los filósofos estimaron centrales para el conocer. El hecho de que las categorías de los filósofos respecto del conocimiento son centrales para entender el desarrollo de la conducta del niño es tan manifiesto que, una vez señalado, se reconoce que sólo la peculiar epistemología del conductista positivista pudo oscurecerlo.

En mi propia área, desarrollo moral, los psicólogos epistemológicos ciegos lograron ocularse a sí mismos el hecho de que el concepto de moralidad es en sí un concepto filosófico (ético) más que un concepto de conducta. Cuando empecé mi investigación sobre psicología del desarrollo moral, yo era consciente de la necesidad de orientarme hacia conceptos filosóficos de la moralidad (Kohlberg, 1958), y creo que es primordialmente por esa razón que logré develar algunos muy importantes hechos, que anteriormente no habían sido señalados. Sin embargo, yo no era consciente de que el estudio empírico del desarrollo podría contribuir a la solución de problemas claramente filosóficos, tanto en ética normativa como en metaética. El foco de este artículo está en las implicaciones que ahora yo creo tienen mis estudios genéticos para la ética filosófica: de aquí, el título "De lo que es (los hechos del desarrollo moral) a lo que *debe ser* (el contenido ideal y *status* epistemológico de las ideas morales)". Mi suposición de que se necesita orientar la investigación del desarrollo a los conceptos filosóficos de moralidad, no será muy susceptible de controversias para este grupo <de los filósofos>\*. Se puede ser pluralista en cuanto a los conceptos filosóficos y arribar a las mismas conclusiones de investigación: Piaget no necesitó tener un concepto acabadamente correcto de causalidad, como categoría filosófica, para conducir una investigación válida del desarrollo empírico de los conceptos de causa. De manera semejante, si se empieza desde Kant, Mill, Hare, Ross o Rawls, al definir moralidad uno consigue similares resultados de investigación. Aunque los conceptos filosóficos de moralidad difieren unos de otros, sus diferencias son menores comparadas

con las diferencias entre casi todo concepto filosófico de moralidad y conceptos psicológicos de moralidad tales como "la conciencia es una reacción condicionada para evitar ciertas clases de actos o situaciones" (Eysenck, 1961) o "los valores morales son evaluaciones de la acción que es considerada como 'justa' por los miembros de una sociedad dada" (Berkowitz, 1964).

No obstante, cuando uno se muda del uso filosófico y orienta la investigación empírica reclamando que los resultados de esa investigación ayuden a clarificar y definir una concepción de moralidad esencialmente adecuada, universal y madura, uno se introduce en un terreno mucho más controvertible. Como Alston lo expone:

... a menos que Kohlberg pueda hacer más de lo que ha hecho para mostrar que su elección de una definición de "moral" está basada en algo más que una preferencia personal entre la variedad de definiciones que han sido propuestas, el hecho de que sus últimos estadios se conformen más exactamente a su concepción del juicio moral no tiene significación objetiva... Si Kohlberg quiere investigar el desarrollo del razonamiento moral de acuerdo con algunos arbitrariamente seleccionados criterios de "moral", enhorabuena: él puede encontrar algo interesante. Pero, si quiere utilizar las aproximaciones del desarrollo hacia lo puramente moral como una base para pronunciamientos acerca de cómo *debe* la gente razonar en sus deliberaciones sobre sus guías de acción, esto es otra cuestión. Para que estos pronunciamientos tengan algún peso, deberá mostrar que su sentido de "moral", que funciona como su norma, tiene alguna recomendación diferente a la de la mera congenialidad con sus propias predilecciones (<1971>\*, pp. 276-277).

Desde ya, que a menos que estuviera obligado a hacerlo, un psicólogo del desarrollo sería un tonto en meterse en la guarida de los lobos de la filosofía (aunque ellos fueran todo lo tolerantes y gentiles que son Alston <1971> y Peters <1971>\*\*) con un conjunto de reclamos acerca de "lo que es a lo que *debe ser*". Es mi opinión que el psicólogo del desarrollo debe, eventualmente, hacerlo por dos razones. Primero, es necesario para

\* Es el trabajo de W. P. Alston "Comments on Kohlberg's 'From is to ought' que aparece en la misma compilación hecha por T. Mischel (1971) donde figura también el presente artículo de Kohlberg (N. del T.).

\*\* Se refiere al artículo de R.S. Peters "Moral Development: a Plea for Pluralism" en la misma compilación de T. Mischel (1971) en la que aparece el trabajo de Kohlberg que estamos traduciendo (N. del T.).

cualquier aplicación educacional éticamente justificable, o cualquier otra aplicación parcial, de sus descubrimientos de investigación. Es casi autoevidente que ningún psicólogo se comprometería en una investigación moral con la idea de que el uso de tal investigación es la creación de instrumentos de manipulación y control para ser puestos a disposición de "agentes de socialización" adultos. Ninguna definición filosófica considera moral someter a un niño a tal manipulación. Es a causa de esta incumbencia práctica, el interés de desarrollar las implicaciones de mi investigación en un programa activo de educación moral (Kohlberg, 1970a, b; Blatt y Kohlberg, 1971), que yo comencé a preocuparme seriamente por el significado de mi investigación moral para una posición ética definida. Antes, mi mayor requerimiento filosófico había sido que la estimulación del desarrollo era la única forma ética aceptable de educación moral. Pienso que este reclamo puede mantenerse sin tomar en cuenta mi más controvertible reclamo (en este artículo) acerca de que yo haya definido con éxito el punto final éticamente óptimo del desarrollo moral. Sin embargo, una aproximación completa a la educación moral exige la consideración de este reclamo más polémico.

La segunda razón por la que yo he entrado en la arena filosófica es más teórica y más específicamente relevante para el tema de este libro. Mi artículo puede ser leído como una respuesta parcial al problema señalado por Peters cuando dice:

Los descubrimientos <de Kohlberg> son de incuestionable importancia, pero hay grave peligro de que ellos puedan ser exaltados como teoría general del desarrollo moral. Cualquiera semejante teoría general presupone una teoría ética general, y Kohlberg mismo sería el primero en admitir que él ha hecho poco por desarrollar los detalles de una tal teoría ética general (<1971> p. 264).

Estoy de acuerdo con la posición implícita en el comentario de Peters, la posición de que una teoría psicológica de la ética (o del conocimiento) es incompleta, aún como teoría psicológica, si sus implicaciones filosóficas no son estudiadas. Yo sostengo, persuadido por algunos de mis amigos filósofos, que una teoría psicológica fundamentalmente adecuada como la de por qué un niño se mueve de estadio en estadio, y que una explicación filosófica fundamentalmente adecuada como la de por qué un estadio más alto es más adecuado que uno más bajo, son una y la misma teoría extendida en diferentes direcciones<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> En particular quiero agradecer a Dwight Boyd por haber sido el primero en señalar, esta congruencia y por numerosas discusiones fecundas en este tópico y en tópicos relacionados.

Según yo entiendo a Piaget, él toma la misma posición; esto es, considera su teoría de los estadios cognitivos como siendo una teoría de epistemología genética, más que una teoría puramente psicológica. Puesto en otras palabras, una adecuada explicación psicológica del conocimiento o de la moralidad debe incluir una explicación de la universalidad de estos conceptos a través de toda la humanidad, una explicación que no puede ser puramente psicológica en el sentido usual. De aquí, yo sostengo no solamente que el psicólogo cognitivista necesita al epistemólogo, sino, también, que parte de la medida del éxito del psicólogo es su contribución a la solución de los problemas epistemológicos.

El psicólogo no puede estudiar el conocimiento o la moralidad de un modo epistemológicamente neutral, y yo argüiré que no es epistemológicamente (metaéticamente) neutro decir, como lo hace Berkowitz, que "los valores morales son evaluaciones de la acción considerada como 'justa' por los miembros de una sociedad dada"—esto está metaéticamente equivocado—. Si el estudio psicológico de los conceptos presupone una posición epistemológica, ¿no deben los resultados de la investigación psicológica conducir tanto a una validación parcial, como a una corrección parcial de su epistemología inicial? B. Kaplan y yo argüimos que este debe ser el caso. Que el discernimiento del "es" (el desarrollo del conocimiento y la moralidad), y que el discernimiento del "debe ser" (normas y criterios epistemológicos y morales) deban tener alguna relación les pareció obvio a filósofos y psicólogos de hace cincuenta años, tales como Dewey, Mead, Baldwin. Uno se pregunta si no fue más que el deseo desesperado de los conductistas, positivistas lógicos y filósofos analíticos de instituir "disciplinas independientes" (o "juegos") de la psicología y la filosofía lo que los hizo pensar que los psicólogos-filósofos de hace cincuenta años estaban errados.

En ética, el inicio de los cincuenta años de separación fue el ataque de Moore a la "falacia naturalista", la falacia que resulta de derivar afirmaciones de lo que *debe ser* de afirmaciones de lo que *es*. Mi artículo se teje dificultosamente a través de muchas formas de la "falacia naturalista" y trata a algunas como genuinas falacias y a otras, no. Sin embargo, hay una forma de "falacia naturalista" que este artículo presupone, es la "falacia" de que las afirmaciones de lo que *debe ser* de los filósofos del conocimiento y la moralidad, y las afirmaciones de lo que *es* de los psicólogos del conocimiento y la moralidad, deben basarse en el mutuo conocimiento. Espero que los lectores de este volumen nos darán a todos nosotros una A por el esfuerzo si reconocen que nuestra tarea implica cerrar una brecha de cincuenta años entre dos profesiones.

## II. Patrones universales de conducta y relatividad en el desarrollo moral

Ya he hecho notar que empecé mis estudios sobre el desarrollo moral hace quince años con la noción (a) de que había tendencias ontogenéticas universales hacia el desarrollo de la moralidad, tal como éste fue concebido por filósofos occidentales de la moral, y (b) que el desarrollo de tal moralidad "madura" o "racional" es un proceso diferente del aprendizaje de variadas reglas y valores culturales "irracionales" o "arbitrarios". Mien- tras quince años atrás estas ideas eran meras suposiciones, ahora nosotros creemos que nuestra investigación longitudinal <en lo individual>\* y trans- versal en lo cultural, ha convertido a estas suposiciones en bien verificadas conclusiones tácticas. Nuestro primer paso en este artículo es mostrar que la común suposición de la relatividad cultural de la ética en la cual está basada casi toda la teorización científica y social contemporánea acerca de la moralidad, está en un error. Aunque hay diferencias teóricas grandes entre teóricos de los roles sociológicos, teóricos psicoanalíticos y teóricos del aprendizaje, todos ellos ven al desarrollo moral y a otras formas de socialización como "el proceso por el cual un individuo, nacido con poten- cialidades de conducta de un enorme y amplio orden, es conducido a de- sarrollar su conducta efectiva confinada dentro de un mucho más estrecho orden, el de lo que es acostumbrado y aceptable para él de acuerdo con los modelos de su grupo" (Child, 1954). Así, el desarrollo social y moral es definido como la directa internalización de normas externas de una cultu- ra dada.

Un segundo procedimiento de suposición, estrechamente vinculado con el supuesto de la relatividad ética, es que la moralidad y el aprendizaje moral son fundamentalmente *procesos* emocionales e irracionales basados en mecanismos de hábito, premio y castigo, identificación y defensa. Si las teorías sociales comunes están equivocadas al asumir el valor de relatividad, entonces sus nociones adicionales, como los procesos de desarrollo y funcionamiento morales, son asimismo probablemente erróneos, o al me- nos producen sólo comprensiones parciales de la moralidad.

En la próxima sección consideraremos la evidencia a favor de una teo- ría del "desarrollo cognitivo" no relativista del *proceso* de desarrollo. Nues- tra posición se basa en un rechazo del supuesto relativista y una aceptación de la visión opuesta, la de que los "principios éticos" son el punto final de

un desarrollo "natural" en secuencias del funcionamiento y pensamiento sociales; correspondientemente, la estimulación de su desarrollo es una cuestión diferente de la acción de inculcar creencias culturales arbitrarias. Antes de tratar mi teoría del proceso, debemos considerar, sin embargo, el relativismo como una doctrina que puede ser evaluada sin tomar en cuenta las preferencias por una u otra teoría psicológica del proceso. Aquí consi- deramos, pues, si las proposiciones empíricas derivadas de los postulados relativistas son aseveraciones fácticamente correctas sobre las variaciones en la conducta y el juicio morales de los humanos.

Aunque nuestra discusión está enfocada hacia el relativismo, en tanto doctrina acerca del "es", sobre los hechos de la variabilidad individual y cultural de las morales, necesitamos también atacar al relativismo en cuan- to doctrina del "debe ser"; esto es, la posibilidad de una ética racional, para quienes lleguen a acuerdos en la discusión de problemas sobre lo justo o lo injusto gracias a la guía de pautas racionales.

A. RELATIVISMO, TOLERANCIA Y NEUTRALIDAD CIENTÍFICA: ALGUNAS CONFUSIONES DE LA CIENCIA SOCIAL. Brandt (1961, p. 433) ha señalado que el relativismo ético, como es entendido por los científicos sociales contemporáneos, usual- mente está constituido por tres creencias: (a) que los principios morales varían según las culturas de un modo fundamental; (b) que tal divergencia es lógicamente inevitable, o sea, que no hay principios y métodos raciona- les que pudieran conciliar las divergencias de creencias morales observa- das; (c) que la gente debe vivir de acuerdo con los propios principios mo- rales que sostienen. Brandt agrega:

Es importante ver que los primeros dos principios son distintos. No ver esta distinción ha sido una de las confusiones que ha obstruido las discusiones sobre el tema... Llamaremos a una persona que acepte el primer principio *relativista cultural*. En contraposición, reservaremos el término *relativismo ético* para el modo de ver a ambos, el primero y el segundo principios, como verda- deros. De acuerdo con nuestra terminología, entonces, un hombre no es rela- tivista ético a menos que sea también un relativista cultural; pero puede ser perfectamente un relativista cultural sin ser un relativista ético (1961, p. 433).

No obstante, como lo sostienen muchos científicos sociales, el relativis- mo del valor es a menudo una confusión entre la idea de que "cada uno tiene sus propios valores" y la idea de que "cada uno debe tener sus propios valores". En otras palabras, la posición sobre la relatividad-del-valor fre- cuentemente permanece en la confusión lógica entre cuestiones de hecho

\* N. del T.

(no hay patrones aceptados por todos) y las cuestiones de valor (no hay patrones que todos deban aceptar); es decir, que tal confusión significa la "falacia naturalista".

Como ilustración, cito la típica respuesta de una de mis estudiantes, graduada en psicología, al siguiente dilema moral:

En Europa, una mujer estaba cercana a la muerte a causa de una muy grave enfermedad, una clase especial de cáncer. Había una droga que podía salvarla, según pensaba el doctor. Era una forma de radio por la cual el farmacéutico podía diez veces más de lo que a él le costaba hacerla. Heinz, el marido de la mujer enferma, acudió a todos sus conocidos para que le prestaran el dinero, pero sólo pudo reunir alrededor de la mitad de su costo. Le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que se la vendiera más barata, o que le permitiera pagársela después. Pero el farmacéutico le dijo: "No, yo descubrí la droga y yo voy a hacer dinero con ella". De este modo, Heinz se desesperó e irrumpió en la farmacia a fin de robar la droga para su mujer. ¿Debió hacer eso el marido? ¿Por qué?

Parte de su respuesta fue como sigue: "Pienso que debería robarla, pues, si hay algo que es un valor humano universal, es el valor de la vida, y esto justificaría el robarla". Entonces yo le pregunté, "Hay algo que sea un tal valor humano universal?" y ella contestó, "No, todos los valores son relativos a la propia cultura". Esta respuesta ilustra una confusión propia del relativista. Ella comenzó exigiendo que uno debe actuar en términos del valor universal de la vida humana, que es lógico y deseable para todos respetar la vida humana; pero ella falla en captar que eso no entra en conflicto con el hecho de que todos no siempre actúan en términos de este valor y así acaba negando la posibilidad de hacer un juicio de valor que vaya más allá de sí misma.

La confusión de esta joven es sólo una entre un número de "falacias" que se encuentran con frecuencia en los argumentos socio-científicos a favor del relativismo. Los filósofos, conocedores de esta confusión lógica, no aceptan generalmente el relativismo ético y asumen que hay una evidencia racional denominada "ética normativa". Pero el relativismo ético y cultural tiene un muy poderoso apoyo en los científicos sociales, apoyo que no es explicable en términos de los hechos de la relatividad cultural. En esencia, esto se da porque los científicos sociales piensan que el relativismo es requerido por actitudes (a) de controversia respecto a la arbitrariedad o naturaleza convencional de la moralidad de su propia cultura, (b) de equidad para con otras culturas y grupos minoritarios, y (c) de

neutralidad científica respecto al valor, u objetividad en el estudio de los valores. Por lo tanto, trataré de mostrar brevemente (haciendo uso de algunas de las distinciones lógicas de Brandt, 1959) que el relativismo cultural ni da ni recibe apoyo lógico de estos postulados del relativismo ético, a los cuales muchos de nosotros los pensamos como centrales para una orientación de la ciencia social.

Ya hemos mencionado la primera y más generalizada falacia que está detrás del relativismo, o sea, la confusión entre relatividad ética y relatividad cultural. Esta "falacia naturalista" está ejemplificada por el siguiente argumento de Feuer en *Psicoanálisis y Ética*:

Aseveraciones como "los valores fundamentales" son comprobables... El "valor fundamental" de Nietzsche, la satisfacción de la voluntad de poder, presupone una teoría sobre la naturaleza humana susceptible de ser comprobada. Nietzsche asume que el impulso de poder es básico e inerradicable de todo ser humano. Si esta teoría de la naturaleza humana es refutada, la doctrina ética, que es su expresión, se desploma con ella. Puesto que las aseveraciones sobre "valores fundamentales" son aseveraciones psicológicas, todos los métodos que son empleados en psicología pueden ser usados para su verificación. La aseveración de que un valor es fundamental es, en efecto, una aseveración de que hay un impulso, incondicionado e irreducible, en el organismo humano... Los valores racionales son aquellos que disminuyen la frustración y la represión...

Cuando Nietzsche dice que "el poder" es un valor fundamental, su aseveración no está validada por los hechos psicológicos del hombre. La búsqueda de poder no es una motivación primaria... <si no el resultado de> ansiedades corrosivas muy dentro del propio inconsciente... La distinción entre valores auténticos e inauténticos es la distinción entre valores que expresan impulsos primordiales del organismo y aquellos que son inducidos por la ansiedad (1955, pp. 5-11).

El argumento de Feuer es que las afirmaciones éticas acerca de la "racionalidad" o "autenticidad" de los valores (por ejemplo, del sexo como opuesto al poder), pueden ser directamente derivadas del establecimiento de verdades empíricas sobre sus orígenes. De este modo comete la falacia naturalista al identificar un juicio de valor con un juicio de hecho. Podemos aceptar la verdad fáctica de las afirmaciones "la sexualidad es un impulso incondicionado" y "expresar la sexualidad disminuye la frustración y la represión" y aún preguntarnos por la afirmación ética "las expresiones sexuales son valores auténticos" o "el expresar la sexualidad es justo y

bueno". Ignorar esta "pregunta abierta" es cometer la falacia naturalista. Como Frankena lo presenta:

El argumento de la "pregunta abierta" es que nosotros podemos estar de acuerdo en que algo tiene P, y aún tiene sentido preguntar, "Pero, ¿es bueno?", o "¿Es justo?" O sea, que tiene sentido decir, "esto tiene P, pero, ¿es bueno (o justo)?"... Del mismo modo, uno puede decir "Esto tiene P, pero no es bueno (o justo)", sin contradecirse a sí mismo (1963, p. 82).

Feuer, como Flugel (1955), y muchos otros éticos psicoanalíticos, niega que sea posible hacer la pregunta abierta cuando señala:

No podemos decir que podemos definir o analizar el significado de "bueno". En sentido estricto, podríamos decir que los términos éticos no pueden ser lógicamente analizados, sólo pueden ser psicoanalizados. El lenguaje ético difiere, en este aspecto, del lenguaje científico (Feuer, 1955, p. 23).

Imaginemos que Feuer es un analista que está hablando con un paciente. Feuer le dice, "Su disputa por el poder es irracional, inauténtica, mala". El paciente pregunta, "Pero, ¿por qué es mala? ¿Por qué debo yo renunciar a ella?" Feuer replica, "Porque está basada en la ansiedad". Entonces el paciente hace la "pregunta abierta", es decir, "Pero, ¿por qué eso la vuelve mala?" Y Feuer dice, "Esa es una pregunta sin sentido, palabras como *bueno* y *malo* carecen de verdadero significado, sólo la descripción científica lo tiene". El paciente, esta vez, o replica quejumbrosamente "¿Qué quiso usted significar, entonces, al decirme que mi disputa por el poder era mala?", o si no empieza a treparse por las paredes. El paciente queda trepándose por las paredes porque Feuer toma una posición similar a la de la estudiante graduada, citada anteriormente. El comienzo definiendo de forma absoluta valores "auténticos", "racionales" y termina con la afirmación relativista "los términos éticos no pueden ser lógicamente analizados, sólo pueden ser psicoanalizados".

Una forma más bien negativa que afirmativa de la misma confusión es el tránsito desde "No hay valores humanos universales" a "No debe haber valores humanos universales; cada persona o cultura debe darse los suyos". Un relativista extremo podría decir, "Algunos disputan por el poder, otros no, de allí que no se pueda decir, 'Uno no debe disputar por el poder'". Brandt da ejemplos de tales confusiones científicas sociales "oficiales":

Un comité ejecutivo de la Asociación Americana Antropológica, en una declaración publicada sobre derechos humanos incluyó la observación: "el respeto por las diferencias entre las culturas está *validado* por el hecho científico de que ninguna técnica para evaluar cualitativamente a las culturas ha sido descubierta" (1959, p. 288).

Melville Herkowitz escribe... "El punto de vista relativista pone de relieve la *validez* de todo conjunto de normas para la gente cuyas vidas están guiadas por ellas" (1959, p. 288)

Pero esto <la afirmación de Herkowitz>\* es una falacia puesto que:

Una cosa es para una persona tener una cierta opinión ética, o convicción ética, y otra cosa que esa opinión ética sea correcta... No se sigue directamente del hecho de que los romanos aprobaban el infanticidio y nosotros no, que el infanticidio fuera realmente justo para ellos y realmente injusto para nosotros, o que no sea ni justo ni injusto para nadie (Brandt, 1959, p. 84)

Muy a menudo la confusión de "es" y "debe ser" opera en dirección inversa. En vez de los hechos de la diversidad cultural, que conducen a la confusión acerca de la moralidad ideal, las ideas relativistas sobre tolerancia (relativismo ético) llevan a confusión acerca de los hechos (relativismo cultural). Confusiones acerca de (a) los hechos del relativismo cultural, permanecen a su vez en la confusión entre (b) "relatividad ética", y (c) "tolerancia ética" en tanto doctrinas morales. Una ilustración de esta confusión de (b) y (c), así como de (a) y (b), es provista por la declaración de la Asociación Americana Antropológica. La antropología norteamericana ha desarrollado una apasionada convicción moral, sobre la suposición del siglo XIX de que la superioridad cultural de la "civilización blanca" era a la vez intelectualmente ciega y socialmente destructiva para las personas de otras culturas. De manera muy correcta, los antropólogos sentían que esta doctrina de la "supremacía cultural blanca" violaba principios fundamentales de justicia, de respeto a la persona humana, y de tolerancia para con la diversidad de creencias y valores. En vez de reconocer que su interés por la tolerancia estaba basado en los principios universalizables de justicia de la "civilización blanca", los antropólogos intentaron sostener un argumento a favor de la tolerancia en el fundamento de que ningún principio era universalizable.

\* N. del T.

La segunda falacia básica, entonces, es la confusión entre (b), la proposición ética relativista "ninguna creencia moral o principio moral es absolutamente válido" y (c), la proposición liberal no relativista "es un principio moral válido el garantizar la libertad y el respeto a todo ser humano sin considerar sus creencias o principios morales". Nosotros argüimos que (c) es válido, pero que no depende para sostenerse de (b). En verdad, si el principio de tolerancia, (c), es éticamente válido, el principio de la relatividad ética, (b), no puede serlo en razón de que el principio de tolerancia, si es válido, no es él mismo "relativo", "arbitrario", etc.

Formulada en un modo diferente, la confusión está entre (b), la relatividad de los principios morales, y (c), la relatividad de culpar o castigar a personas o grupos que no actúan de acuerdo con esos principios. Posteriormente argüiremos que los principios morales universales de obligación válidos (estadio 6) no generan ninguna obligación de culpar o castigar personas que se apartan de aquellos principios. Uno puede poner en duda la justicia de castigar, o aún de culpar, a un adolescente de un *ghetto* que roba sin hacerse problema por los principios de justicia que convierten al no robar en una obligación para ese adolescente. *Se puede entonces negar que hay reglas precisas, justificables, para culpar y castigar sin ser un relativista en el sentido de negar que hay principios morales básicos.* Una confusión conexa del relativista es la noción de que la función de los principios morales es juzgar culturas o sociedades como todos y porque no se pueden hacer legítimamente evaluaciones morales absolutas de una cultura como más o menos valiosa que otra, no existen principios morales que no sean relativos. Sin embargo, los principios morales prescriben obligaciones humanas universales; no son escalas para evaluar entidades colectivas.

La significación de estas confusiones para el manejo de los hechos puede ser ilustrada por la opinión socio-científica sobre "diferencias de clase en los valores morales". Los análisis de los numerosos estudios de diferencias de clase en mediciones del juicio moral realizadas por Piaget o Kohlberg en varias culturas (Kohlberg, 1963a; Kohlberg y Turiel, 1971) muestran todas lo mismo: la dirección del cambio según la edad es la misma para todos los chicos de clase baja y media en todas las culturas, en todas las mediciones, y muestran tendencias regulares para cada edad en ambos grupos de clase, pero los chicos de clase media avanzan más velozmente y más lejos en todas las culturas, según estas mediciones. Es una simple cuestión de hecho que los de clase media están adelantados en las mediciones del desarrollo de la edad moral. El hecho, sin embargo, ha sido interpretado por los científicos sociales relativistas (por ejemplo, Bronfenbrenner, 1962) como indicación de que las mediciones del desarrollo moral de Pia-

get (o de Kohlberg) se basan en modelos de clase media que, por lo tanto, son culturalmente parciales. Niegan los hechos sobre la base (confusa) de que la medición del desarrollo es "injusta para" o "prejuiciosa contra" los chicos de clase baja y que es "relativa a las pautas de la clase media".

Un ejemplo conexo viene de los reiterados resultados de investigación, los cuales indican que los chicos de clase baja y los de los *ghetos* engañan y roban más que los blancos de clase media. Con temor al prejuicio, los científicos sociales han argüido que la honestidad es un "valor de clase media" en cuyos términos chicos de clase baja no deben ser juzgados. De hecho, no obstante, los estudios de investigación repetidamente indican que la honestidad es verbalmente clasificada precisamente tan alto (o más alto) por chicos y adultos negros de clase baja como por blancos de clase media (estudios resumidos por Kohlberg, 1963a). Aun cuando es mucho más difícil para un chico, o un padre, de un *ghetto* actuar "honestamente" que lo que lo es para un chico de clase media (por diferencias en la perspectiva social y de oportunidades de situación), no por eso para el del *ghetto* es menos valor.

La posición ética "racional" a tomar por los científicos sociales, es la de que el censurar a grupos con alta proporción de criminalidad o ausencia de honestidad es en sí mismo moralmente infundado, porque los principios morales requieren tratar a cada niño como un individuo de igual valor moral fundamental. Cualquiera reconocería que el aprehender a un grupo de habitantes de un *ghetto* y ponerlos presos a todos porque algunos son criminales, sería un injusto castigo colectivo. La censura colectiva de grupos con una alta tasa de criminalidad es igualmente injusta. Para combatir esta injusticia no se requiere el esfuerzo de demostrar que no hay ninguna concepción válida de justicia, por ejemplo, que los actos de injusticia (incluido el robo) son todos "culturalmente relativos".

Hemos citado ejemplos en los cuales los científicos sociales rechazan tanto el hecho como la intuición natural de que haya algo universalmente "racional", "ético", o "maduro" en relación a los principios de justicia que prohíba robar. Hemos sugerido que esto es así porque una creencia en (b), la relatividad ética, es derivada lógicamente de un interés por (c), la tolerancia ética, hacia grupos o culturas minoritarias, y entonces confundida con hechos del (a), relativismo cultural.

Una tercera falacia, que está por detrás de gran parte del pensamiento científico social y relacionada con él, es la *confusión del relativismo ético*, (b), con la "neutralidad valorativa" o "imparcialidad científica". Ya he remarcado que Berkowitz piensa que es "neutral" el definir los valores morales como "evaluaciones de acciones generalmente consideradas por los miembros de