

Jürgen Habermas

Conciencia moral y
acción comunicativa



Muy Bueno

IV. CONCIENCIA MORAL Y ACCIÓN COMUNICATIVA *

Su planteamiento
accesa de la validación
de la ética

su posición antirrelativista

Aquí si se aclara su ética discursiva
es una metodología para validar
juicios morales y no el contenido de
estos.

+ Su tesis de la acción comunicativa
muy clara.

* Agradezco las observaciones críticas de Max Miller y Gertrude Nunner-Winkler.

Una teoría discursiva de la ética, para la que acabo de presentar un programa fundacional¹ no es algo autosuficiente. Esta teoría defiende tesis universales, esto es, muy radicales; en cambio, reclama para estas tesis un *status* moderado. En lo esencial, la fundamentación consiste en dos pasos. En primer lugar se introduce un postulado de universalidad (*U*) como regla de argumentación para el discurso práctico; de inmediato se fundamenta esta regla en el contenido de los presupuestos pragmáticos de la argumentación en general en conexión con la explicación del sentido de las pretensiones normativas de validez. De acuerdo con la propuesta de Rawls del equilibrio reflexivo, el postulado de la universalidad se puede entender como una reconstrucción de aquellas intuiciones de la vida cotidiana que se encuentran en la base del juicio imparcial de los conflictos de la acción moral. El segundo paso con el que hay que representar la validez de *U* en su carácter general, por encima de la perspectiva de una cultura determinada, se apoya en la prueba pragmático-transcendental de presupuestos generales y necesarios de argumentación. A estos argumentos no puede cargárseles ya con el sentido apriorista de una deducción trascendental en el sentido de la crítica racional kantiana; antes bien, demuestran la circunstancia de que, en «nuestro» tipo de argumentaciones, no existe alternativa reconocible alguna. En esta medida, también la ética discursiva, como otras ciencias reconstructivas,² descansa en definitiva en reconstrucciones hipotéticas para las que hemos de buscar confirmaciones plausibles, por supuesto, primero en aquella esfera en la que cumplen con otras teorías morales. En función de lo anterior, esta teoría está abierta a una confirmación *indirecta* (incluso depende de ella) por parte de otras teorías afines.

1. Vid. en este volumen, capítulo anterior.

2. Sobre la metodología de las ciencias reconstructivas, cf. D. GARZ, *Zur Bedeutung rekonstruktiver Sozialisationstheorie in der Erziehungswissenschaft - unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten von L. Kohlberg*, tesis doctoral, Hamburgo, 1982.

Como tal confirmación cabe interpretar la teoría del desarrollo de la conciencia moral, elaborada por L. Kohlberg y sus colaboradores.³ Según esta teoría, el desarrollo del juicio moral va desde la niñez hasta la edad adulta, pasando por la juventud, según un modelo invariable. 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. En este caso, la congruencia de la teoría normativa y la psicológica, considerada desde la perspectiva de la ética, consiste en lo siguiente. Frente a las éticas universalistas se suele argumentarse, en general, que otras culturas disponen de otras concepciones morales. En contra de las reservas relativistas de este tipo, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg ofrece la posibilidad de a) remitir la multiplicidad empírica de las concepciones morales preexistentes a una variación de contenidos frente a formas del juicio moral y b) explicar las diferencias estructurales que sigue habiendo como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral.

La congruencia de los resultados parece desvalorizarse debido a las relaciones internas que se dan entre ambas teorías, puesto que la teoría de Kohlberg del desarrollo moral utiliza los resultados de la ética filosófica para la descripción de las estructuras cognitivas que se encuentran en la base de los juicios morales formulados en virtud de principios. En la medida en que el psicólogo convierte una teoría normativa, por ejemplo la de Rawls, en una parte esencial de una teoría empírica, lo que hace, al propio tiempo, es someterla a una comprobación indirecta. La confirmación empírica de los supuestos psicológico-evolutivos se transfiere a todas las partes componentes de la teoría, de las que se han derivado las hipótesis confirmadas. Entre las teorías morales competitivas concederemos la primacía a la que mejor resista esta prueba. Las reservas a causa del carácter circular de esta comprobación no me parecen sólidas.

Sin duda, la confirmación empírica de una teoría T_e , que presupone la validez de los supuestos fundamentales de una teoría normativa T_n , no se puede considerar como una confirmación independiente de T_n . Pero los postulados de indepen-

dencia han resultado ser excesivos en varios aspectos. Así, por ejemplo, los datos que se aporten para la comprobación de la teoría T_e no se pueden describir independientemente del lenguaje de dicha teoría. Tampoco es posible valorar teorías competitivas T_{e1} y T_{e2} con independencia de los paradigmas de los que emanan sus conceptos fundamentales. En la esfera metateórica, al igual que en la interteórica, domina exclusivamente el principio de la coherencia: sucede como con la composición de un rompecabezas, donde hemos de ver qué piezas casan con otras. Las ciencias reconstructivas, orientadas a la comprensión de competencias universales, rompen el círculo hermenéutico en el que están atrapadas las ciencias del espíritu, incluso las ciencias sociales basadas en la comprensión del sentido (*sinnverstehende Sozialwissenschaften*). Pero también para un estructuralismo genético que, al igual que las teorías del desarrollo moral, en la línea de Piaget, trata de conseguir planteamientos universales,⁴ se cierra el círculo hermenéutico en la esfera metateórica. En este caso resulta carecer de sentido la búsqueda de «pruebas independientes». Se trata únicamente de saber si las descripciones que pueden hacerse a base de la luz que arrojan varios focos teóricos se pueden conjugar en un mapa más o menos de fiar.

La división del trabajo entre la ética filosófica y una psicología evolutiva regulada por estos puntos de vista de la coherencia, que depende de las reconstrucciones racionales del conocimiento preteórico de sujetos capaces de enjuiciar con competencia, requiere una autoconciencia distinta, tanto de la ciencia como de la filosofía.⁵ Esta división del trabajo no es solamente incompatible con la aspiración de exclusividad que antaño elevó como programa de la ciencia única, para la forma homologada de las ciencias experimentales nomológicas, sino que también lo es con el fundamentalismo de una filosofía trascendental, orientada a las fundamentaciones últimas. En la medida en que se revelan y reformulan en el espíritu de Strawson los argumentos trascendentales del juego, se habla de la filosofía de la reflexión, pierde su razón de ser el recurso a la labor de síntesis de la autoconciencia, pierde su sentido el objetivo de prueba de las deducciones trascen-

4. Th. KESSLERING, *Entwicklung und Widerspruch*, Frankfurt/m, 1981.

5. Cf. en este volumen, capítulo segundo.

3. Cf. la bibliografía de los trabajos de Kohlberg en L. KOHLBERG, *Essays on Moral Development*, vol. I, San Francisco, 1981, pp. 423-428.

déntales, pierde también su razón la jerarquía que habría de existir entre el conocimiento *a priori* de los fundamentos y el conocimiento *a posteriori* de los fenómenos. La referencia reflexiva a aquello que Kant había determinado en el cuadro de las realizaciones constitutivas del sujeto o, como lo decimos hoy, la reconstrucción de presupuestos universales y necesarios bajo los cuales los sujetos capaces de hablar y de actuar se entienden acerca de algo que hay en el mundo, este esfuerzo cognitivo del filósofo no es menos falible que todo lo demás a lo que se somete al proceso acrisolado y fatigante de la discusión científica y que ésta soporta, al menos por el momento.⁶

La autoconciencia no fundamentalista no solamente libera a la filosofía de cargas excesivas, es decir, no solamente aligera a la filosofía, sino que le da también la oportunidad de operar con mayor libertad y de recuperar la confianza en sí misma en cooperación con las ciencias que proceden por criterios reconstructivos. Aquí se da una relación de dependencia recíproca.⁷ Es decir, que en el caso de la filosofía moral, por regresar a nuestra cuestión, no solamente depende ésta de las confirmaciones indirectas por parte de una psicología de la evolución de la conciencia moral, sino que depende a su vez de unos datos previos de carácter filosófico.⁸ Desearía mostrar lo anterior tomando como ejemplo las concepciones de Kohlberg.

Lawrence Kohlberg, que se encuentra en la tradición del pragmatismo norteamericano, tiene conciencia clara de los fundamentos filosóficos de su teoría.⁹ Desde la aparición de la *Teoría de la justicia*, de Rawls, Kohlberg utiliza esta ética, vinculada en especial a Kant y al usnaturalismo racionalista para refinar sus concepciones filosóficas sobre la «naturalidad del juicio moral», muy inspiradas en un primer momento por Mead: «*These analyses point to the features of a "moral point of view" suggesting truly moral reasoning involves features such as impartiality, universalizability, reversibility and reciprocity.*»¹⁰ * Son tres, fundamentalmente, los puntos de vista bajo los cuales introduce Kohlberg las premisas tomadas a la filosofía: a) el cognitivismo, b) el universalismo y c) el formalismo.

En lo que sigue (1) pretendo explicar por qué la ética discursiva es la que más se adapta al *moral point of view* de los puntos de vista a) a c). A continuación pretendo demostrar (2) en qué medida utiliza la ética discursiva el mismo concepto de «aprendizaje constructivo» con el que trabajan Piaget y Kohlberg; esto es recomendable para la descripción de las estructuras cognitivas que surgen de los procesos de aprendizaje. Finalmente, la ética discursiva (3) puede completar la teoría de Kohlberg en la medida en que ésta, por su lado, remite a una teoría de la acción comunicativa. En los apartados siguientes haremos uso de esta relación a fin de establecer puntos de vista plausibles para una reconstrucción vertical de las etapas de desarrollo del juicio moral.

1. Los tres aspectos en los que Kohlberg trata de explicar el concepto de lo moral toman en consideración sobre todo

9. Sobre la recepción en Alemania cf. L. H. ECKENBERGER (comp.), *Entwicklung des moralischen Urteils*, Saarbrücken, 1978. Últimamente, G. LIND, H. HARTMANN, R. WAKENHUT (comps.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*, Weinheim, 1982.

10. L. KOHLBERG, «A Reply to Owen Flanagan», en *Ethics*, 92, 1982, *ibid.*, «Justice as Reversibility», en *Essays on Moral Development*, vol. I, San Francisco, 1981, pp. 190 y ss.

* Estos análisis apuntan a los rasgos de un «punto de vista moral», lo que implica que el verdadero razonamiento moral contiene rasgos como la imparcialidad, la universalidad, la reversibilidad y la preceptividad.

6. R. BUBNER, «Selbstbezüglichkeit als Struktur transzendentaler Argumente», en W. KÜHLMANN, D. BÖHLER (comp.), *Kommunikation und Reflexion*, Frankfurt/m, 1982, pp. 304 y ss. Bubner se remite al debate en Bieri, HORSTMANN, KRÜGER (comps.), *Transzendental Argumentis and Science*, Dordrecht, 1979.

7. Cf. HABERMAS, «Die Philosophie als Platzhalter und Interpret», en este volumen.

8. Un buen ejemplo lo ofrece la investigación de M. KEHLER, S. REUSS, *Der Prozess der moralischen Entscheidungsfindung*, manuscrito, *International Symposium on Moral Education*, septiembre de 1982, Friburgo.

éticas cognitivas, elaboradas dentro de la tradición kantiana. La posición que defendemos Apel y yo, en cambio, tiene la ventaja de que los supuestos fundamentales cognitivos, universalistas y formalistas pueden deducirse del principio moral fundamentado a través de la ética discursiva. Para este principio he propuesto antes la formulación siguiente:

(U) Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su aceptación *general* para la satisfacción de los intereses de *cada* particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado.

a) *Cognitivismo*. Como quiera que el postulado de la universalidad como regla de argumentación posibilita un consenso sobre máximas susceptibles de ser generalizadas, la fundamentación de «U» permite al mismo tiempo mostrar que las cuestiones práctico-morales pueden decidirse mediante razones. Los juicios morales tienen un contenido cognitivo; no solamente expresan las actitudes afectivas, las preferencias o las decisiones contingentes de los respectivos hablantes o actores.¹¹ La ética discursiva refuta el *escepticismo ético* al explicar cómo pueden fundamentarse los juicios morales. Toda teoría del desarrollo del juicio moral debe presuponer que se da la posibilidad de distinguir entre juicios morales verdaderos y falsos.

b) *Universalismo*. De «U» se sigue de modo inmediato que todo el que participe en la argumentación puede llegar en lo fundamental a los mismos juicios sobre la aceptabilidad de las normas de acción. Con la fundamentación de «U» la ética discursiva niega el supuesto fundamental del *relativismo ético* de que la validez de los juicios morales únicamente pueda medirse según las pautas de racionalidad y los valores de la cultura o forma de vida a la que en cada caso pertenezca el sujeto. Si los juicios morales no pretendieran una validez general, una teoría del desarrollo moral, que trata de señalar vías evolutivas con carácter general, estaría condenada al fracaso desde el principio.

c) *Formalismo*. «U» funciona en el sentido de una regla que elimina todas las orientaciones axiológicas concretas, im-

11. Sobre esta posición emotivista, cf. G. HARTMANN, *Das Wesen der Moral*, Frankfurt/m, 1981, pp. 38 y ss.

bricadas en la totalidad de una forma vital o de una historia vital individual, por considerarlas contenidas no susceptibles de universalización, al tiempo que únicamente mantiene de los aspectos evaluativos de la «vida buena» las cuestiones estrictamente normativas de la justicia en cuanto cuestiones que pueden decidirse argumentalmente. Con la fundamentación de «U» la ética discursiva se enfrenta a los supuestos básicos de las *éticas materiales*, que se ocupan de las cuestiones de la felicidad y, en consecuencia, determinan ontológicamente un determinado tipo de vida ética. En la medida en que distingue la esfera de validez del deber ser de las normas de acción, la ética discursiva delimita el ámbito de lo moralmente válido frente al de los contenidos valorativos culturales. Únicamente bajo este punto de vista estrictamente deontológico de la rectitud normativa o de la justicia puede extraerse de la multiplicitud de cuestiones prácticas las que son susceptibles de una decisión racional. Para éstas resultan apropiados los dilemas de Kohlberg.

De este modo no queda agotado el contenido de la ética discursiva. Mientras que el *postulado de la universalidad* proporciona una regla de argumentación, la idea básica de la teoría moral que Kohlberg ha tomado de la teoría de la comunicación de George Herbert Mead,¹² acuñándola en el concepto de *ideal role taking*, se manifiesta en el *postulado ético-discursivo (D)* de que toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados, siempre que éstos puedan tomar parte en el discurso práctico. *La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un procedimiento* lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio. El discurso práctico es un procedimiento no para la producción de normas justificadas, sino para la comprobación de la validez de normas postuladas de modo hipotético. A partir de este *procedimentalismo* se diferencia la ética discursiva de otras éticas cognitivas, universalistas y formalistas, incluso de la teoría de la justicia de Rawls. «D» pone de manifiesto que «U» se limita a expresar el contenido normativo de un procedimiento de formación discursiva de la voluntad y, en con-

12. En lugar del «observador ideal» aparece la «situación lingüística ideal» para la cual se postulan como cumplidos los requisitos pragmáticos de la argumentación en general. Cf. P. ALEXV, «Eine Theorie des praktischen Diskurses», en W. OELMÜLLER (comp.), *Transzendentalphilosophische Normenbegründungen*, Paderborn, 1978.

secuencia, debe distinguirse cuidadosamente de los contenidos argumentativos. *Todos* los contenidos, incluso cuando afectan a normas fundamentales de acción, tienen que hacerse dependientes de los discursos reales (o bien de los sustitutorios o programáticos). El postulado ético-discursivo prohíbe determinar ciertos contenidos normativos (por ejemplo, ciertos principios de la justicia distributiva) en nombre de una autoidad filosófica y fijarlos *de una vez por todas* en el sentido de la teoría moral. En la medida en que una teoría normativa, como la teoría de la justicia de Rawls, se extiende a ámbitos de contenido, resulta ser únicamente una aportación —especialmente interesante— al discurso práctico, pero no pertenece a la fundamentación filosófica del *moral point of view* que el discurso práctico en general señala.

La determinación procedimental de lo moral contiene ya los supuestos fundamentales mencionados del cognitivism, el universalismo y el formalismo y permite una separación suficientemente neta de las estructuras cognitivas y los juicios de contenido moral. En el procedimiento discursivo tienen lugar las operaciones que exige Kohlberg para los juicios morales en la esfera posconvencional: la *reversibilidad* completa de los puntos de vista; la *universalidad* en el sentido de una inclusión de todos los afectados; y finalmente la *reciprocidad* del reconocimiento igual de las pretensiones de cada participante por parte de los demás.

2. Con «U» y «D» la ética discursiva señala rasgos de juicios morales válidos que pueden servir como puntos normativos de referencia para la descripción de las vías de evolución del juicio moral. Kohlberg distingue primeramente *seis etapas del juicio moral* que, en las dimensiones de la reversibilidad, universalidad y reciprocidad, se pueden entender como un *acercamiento paulatino* a las estructuras del juicio imparcial o justo de los conflictos de acción moralmente relevantes:

Orden A. Orden preconvenicional

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.

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

1. Lo justo es seguir las normas cuando va 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 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.

Orden B. Orden convencional

Etapas 3. La etapa de las expectativas, relaciones y conformidad interpersonal 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.

13. KOHLBERG (1981), pp. 409 y ss.

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, amigos, 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 de otro, uno quisiera también que los demás se portaran bien (regla de oro).

Etapla 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 coliden 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?»

Orden C. Orden 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.

Etapla 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 coliden 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».

Etapla 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 debiera 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.

Kohlberg entiende la transición de una etapa a la siguiente como un *aprendizaje*. 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. Al respecto, el adolescente entiende su propia evolución moral como un aprendizaje. En cada una de las etapas superiores ha de poder explicar por qué, y en qué medida, eran falsos los juicios morales que había considerado como correctos en las etapas anteriores. En coincidencia con Piaget, Kohlberg entiende este proceso como una realización constructiva del aprendizaje. Las estructuras cognitivas que están en la base del juicio moral no pueden explicarse en primer lugar por medio de las influencias del medio ambiente o a causa de programas y procesos de maduración innatos, sino como el resultado de una reorganización creadora de un inventario cognitivo presente que se ve superado por la presencia de problemas que se plantean con una tozuda insistencia.

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.*

La argumentación se preocupa y cuestiona las pretensiones de validez que plantean de modo inconsciente quienes actúan en la praxis comunicativa cotidiana. En este sentido, los participantes en la argumentación adoptan una posición hipotética respecto a las pretensiones controvertidas de validez. Así, por ejemplo, dejan sin resolver el problema de la validez de una norma controvertida en el discurso práctico puesto que es en la competencia entre proponente y oponente donde ésta tiene que demostrar si merece ser *reconocida* como válida o

no. El cambio de actitud en la transición de la acción comunicativa al discurso no es distinto en el caso de las cuestiones de justicia que en las de verdad. Lo que hasta la fecha había venido admitiéndose como un «hecho» en el tratamiento ingenuo de las cosas y los acontecimientos, debe considerarse ahora como algo que puede existir o no. Y al igual que los hechos se transforman en «relaciones» que pueden ser ciertas o no, las normas de aplicación social se transforman en posibilidades de regulación que se pueden aceptar como válidas o rechazar como inválidas.

Cuando nos imaginamos experimentalmente la fase de la adolescencia condensada en un instante crítico en el que el joven toma de una vez por todas, radical y apresuradamente, una posición hipotética frente a los contextos normativos de su mundo vital, se muestra el *carácter del problema* que cada cual debe resolver en la transición desde la etapa convencional a la posconvencional del juicio moral. De un solo golpe queda desarraigado el mundo social, habitual y reconocido, el de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, al tiempo que pierde su validez natural.

Luego, cuando el joven no puede ni quiere regresar al tradicionalismo y a la identidad incuestionada de su mundo de origen tiene que reconstruir los conceptos fundamentales de los órdenes normativos destruidos por la reveladora mirada hipotética (so pena de la desorientación más completa). Estos órdenes han de recomponerse de los restos de lo desvalorizado, a partir de tradiciones meramente convencionales y en clara necesidad de justificación y hacerlo de modo tal que la nueva construcción resista la mirada crítica de un observador lúcido que no puede hacer otra cosa que distinguir entre las normas socialmente vigentes y las válidas, entre las reconocidas de hecho y las *dignas* de reconocimiento. Al comienzo son los principios los que permiten planificar la nueva construcción y elaborar las normas válidas; en último término sólo resta un procedimiento para la elección racionalmente motivada entre los principios reconocidos a su vez como necesarios de justificación. Comparado con la acción moral cotidiana, el cambio de actitud que tiene que exigir la ética discursiva para el procedimiento expresado en ella, incluso para el tránsito a la argumentación, resulta algo antinatural puesto que significa una ruptura con la ingenuidad de las aspiraciones de validez formuladas, de cuyo reconocimiento intersubjetivo depende la praxis comunicativa cotidiana. Esta antina-

turalidad es como un eco de aquella catástrofe evolutiva que ha supuesto históricamente la desvalorización del mundo traidicional y que ha provocado el esfuerzo para una reconstrucción en un orden superior. En esta medida está ya implícito en la transición de la acción dirigida por normas al discurso comprobador de las mismas (convertida en un hábito entre los adultos), lo que Kohlberg señala como proceso de aprendizaje en *todas* las etapas.

3. No obstante, la teoría de Kohlberg no solamente requiere la explicación del *punto de referencia normativo* del desarrollo moral bosquejado en (1) y la explicación del concepto de aprendizaje que se utiliza en (2), sino también el análisis del *modelo de etapas*. Este modelo de las etapas de desarrollo de una competencia, inspirado en Piaget, y aplicado al desarrollo del juicio moral es descrito por Kohlberg con ayuda de tres hipótesis sólidas:

I. Las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras discretas. Con este supuesto queda excluido:

- que diversas personas alcancen el mismo objetivo a través de diversas vías evolutivas;
- que la misma persona retroceda desde un escalón más alto a otro más bajo, y
- que, en el curso de su evolución, se salte una etapa.

II. Las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las estructuras cognitivas de una etapa superior «superan» (*aufheben*) las correspondientes de las etapas inferiores, esto es, que las sustituyen al tiempo que las mantienen en una forma reorganizada y diferenciada.

III. Cada etapa del juicio moral se puede caracterizar como una totalidad estructurada. Con este supuesto queda excluida la posibilidad de que una persona en un momento determinado se vea obligada a enjuiciar diversos contenidos morales en diversos niveles. En cambio no quedan excluidos los llamados fenómenos de *decalage* que muestran un anclaje sucesivo de estructuras nuevas.

Evidentemente, la segunda hipótesis constituye el meollo del modelo. Es posible flexibilizar y modificar las otras dos hipótesis, pero la idea de un modelo de etapas evolutivas depende de modo absoluto de la de una vía de desarrollo que se puede describir por medio de una serie de estructuras jerárquicamente ordenadas. Para el concepto del orden jerárquico, Kohlberg y Piaget emplean también el de la «lógica del desarrollo». Esta expresión denuncia en primer término la perplejidad a la vista de la circunstancia de que las estructuras cognitivas supuestas de las etapas sucesivas se encuentran en relaciones *internas* recíprocas intuitivamente reconocibles pero que, en realidad, se escapan a un análisis que se plantea exclusivamente en conceptos lógico-semánticos. Kohlberg justifica la lógica evolutiva de sus seis etapas del juicio moral a través de la correlación con las correspondientes perspectivas socio-económicas:

Cuadro 2: *Perspectivas sociales de Kohlberg*¹⁴

Etapas

1. Esta etapa adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en esta etapa no considera los intereses de los demás ni reconoce que difieran de los del actor y no relaciona los puntos de vista. Los actos se enjuician en función de las consecuencias materiales antes que en función de los intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la de uno mismo.
2. Esta etapa adopta una perspectiva individualista concreta. Una persona en esta etapa separa los intereses y puntos de vista propios de los de la autoridad y los otros. La persona es sabedora de que todo el mundo tiene intereses individuales que satisfacer y que éstos entran en conflicto, de modo que lo justo es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona integra o relaciona intereses individuales en conflicto unos a otros por medio de intercambios instrumentales de servicios, por la necesidad instrumental del otro y del bienestar del otro y por medio de la justicia de dar a cada uno lo mismo.
3. Esta etapa adopta la perspectiva de la persona en relación

14. KOHLBERG (1981), pp. 409 y ss.

con otras personas. La persona en esta etapa es conocedora de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas y que tienen prioridad sobre los intereses individuales. La persona relaciona puntos de vista a través de la «regla de oro concreta» de ponerse uno en el lugar de otro. La persona no tiene en cuenta una perspectiva «sistémica» generalizada.

4. Esta etapa diferencia el punto de vista social de los acuerdos y motivos interpersonales. Una persona en esta etapa adopta el punto de vista del sistema, que define las funciones y las normas. Esta persona considera las relaciones individuales en función del lugar en el sistema.
5. Esta etapa adopta una perspectiva previa a la sociedad, la de una persona racional conocedora de valores y derechos previos a las lealtades y pactos sociales. La persona integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, pacto, imparcialidad objetiva y procedimiento legal. La persona toma en consideración el punto de vista moral y el jurídico, reconoce que entran en conflicto y le parece difícil reconciliarlos.
6. Esta etapa toma la perspectiva de un punto de vista moral en el que se originan o del que derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier ser racional, que reconoce la naturaleza de la moral o la premisa moral fundamental del respeto debido a las otras personas en su condición de fines y no de medios.

Kohlberg describe las perspectivas socio-morales de tal modo que la secuencia de las etapas del juicio moral se hace evidente de modo intuitivo. La plausibilidad se deriva del hecho de que la descripción de las condiciones socio-cognitivas de los juicios morales se mezcla ya con las estructuras de esos mismos juicios. Por lo demás, las condiciones socio-cognitivas no están tan perfiladas analíticamente que resulte evidente, por sí misma, por qué la secuencia expuesta haya de expresar una jerarquía en el sentido de la lógica del desarrollo. Quizá sea posible disipar estas dudas si se sustituyen las perspectivas socio-morales de Kohlberg por las etapas de la adopción de perspectivas, investigadas por R. Selman.¹⁵ Todavía he-

15. R. L. SELMAN, *The Growth of Interpersonal Understanding*, Nueva York, 1980.

mos de ver que, en efecto, este paso nos es de ayuda, pero que no es suficiente para justificar las etapas morales.

Aún hay que demostrar que las descripciones que ofrece Kohlberg en el cuadro I satisfacen las condiciones de un modelo de etapas de lógica del desarrollo. Se trata de una tarea que hay que resolver en términos analítico-conceptuales. A mi juicio, las investigaciones empíricas nos permitirán avanzar siempre que haya previamente una propuesta de solución interesante y suficientemente precisa, bajo la forma de una hipótesis de reconstrucción. En lo que sigue, pretendo comprobar si la propuesta ético-discursiva puede ayudar de algún modo a la solución de este problema.

La ética discursiva se sirve de argumentos trascendentales que demuestran que ciertas condiciones no son prescindibles. Con su ayuda puede demostrarse a un oponente que en su realización recurre a algo que está por superar y, con ello, está incurriendo en una realización contradictoria.¹⁶ En la fundamentación de «U» se trata, esencialmente, de la identificación de presupuestos pragmáticos, sin los cuales no puede funcionar el proceso de argumentación. Todo aquel que participa en la praxis de la argumentación tiene que haber aceptado ya estas condiciones de contenido normativo para las que no existe alternativa alguna. Por el hecho de intervenir en la argumentación, los participantes están obligados a reconocer este hecho. La *prueba* pragmático-trascendental también sirve para traernos a la conciencia el conjunto de condiciones en el que siempre nos encontramos de antemano en la praxis de la argumentación sin que exista la posibilidad de recurrir a las alternativas. La falta de recambios significa que aquellas condiciones son inexcusables de hecho para nosotros.

Este hecho de la razón no se puede *fundamentar* deductivamente, pero sí puede *aclararse* en un paso posterior en la medida en que entendemos el discurso argumentativo como una derivación especial y exclusiva de la acción que busca el entendimiento. Únicamente cuando regresamos a la esfera de la teoría de la acción y comprendemos el discurso como una prosecución de la acción comunicativa con otros medios, entendemos el sentido concreto de la ética discursiva: en los presupuestos comunicativos de la argumentación podemos

16. H. LEMK, «Philosophische Logikbegründung und rationaler Kritizismus», en *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 24 (1970), páginas 183 y ss.

descubrir el contenido de «U» porque las argumentaciones representan una forma refleja de la acción comunicativa y porque en las estructuras de la acción orientada al entendimiento están siempre presupuestas aquellas reciprocidades y relaciones de reconocimientos en torno a las cuales giran todas las ideas morales, tanto en la vida cotidiana como en las éticas filosóficas. Este punto tiene una connotación naturalista, al igual que la llamada de Kant al «hecho de la razón», pero no supone una falacia naturalista. Puesto que Kant, al igual que los teóricos de la ética discursiva se apoyan en un tipo de argumentos con los que en una posición reflexiva —y no en la posición empírica de un observador objeivante— llaman la atención sobre el carácter inexcusable de aquellos presupuestos universales que *condicionan siempre* nuestra práctica comunicativa cotidiana y que no podemos «elegir», como hacemos con las marcas de automóviles o los postulados axiológicos.

La fundamentación trascendental se corresponde con la inclusión del discurso práctico en las relaciones de la acción comunicativa; en esta medida, la ética discursiva remite a una teoría de la acción comunicativa (al tiempo que depende de ella). De esta teoría es de la que podemos esperar una aportación a la reconstrucción vertical de las etapas de la conciencia moral, puesto que se refiere a estructuras de una interacción orientada por normas y mediada por el lenguaje en la que está resumido lo que separa analíticamente a la psicología bajo los puntos de vista de la adopción de perspectivas, del juicio moral y de la acción.

Kohlberg se echa encima la carga de la fundamentación lógico-evolutiva de las perspectivas socio-morales. Estas perspectivas sociales han de poner de manifiesto las capacidades de la cognición social, pero las etapas mencionadas en el cuadro 2 no coinciden con las etapas de adopción de perspectivas de Selman. Conviene separar dos dimensiones que van unidas en la descripción de Kohlberg: la misma estructura de la perspectiva y aquellas ideas de la justicia que se «toman» del correspondiente inventario cognitivo-social. No es necesario «captar por la astucia» estos puntos de vista normativos, porque ya en los conceptos fundamentales del «mundo social» y de la «interacción orientada por las normas» se da una dimensión moral.

Evidentemente, también Kohlberg parte de los conceptos convencionales de una estructura de funciones en su construc-

ción. Esta estructura es la que aprende el niño en cierta forma en la etapa 3 a fin de generalizarla luego en la etapa 4. El eje en torno al cual giran todas las perspectivas sociales lo constituye el «mundo social» en su condición de conjunto de interacciones legítimamente válidas en un grupo social, por- que están organizadas institucionalmente. En las dos primeras etapas el adolescente no dispone aún de estos conceptos, mientras que en las dos últimas ha alcanzado ya una situación en la que deja tras de sí la sociedad concreta y desde la cual puede comprobar la validez de las normas vigentes. Con esta transición, los conceptos fundamentales, con los que se había constituido el mundo social para el adolescente, se convierten de modo inmediato en conceptos fundamentales de índole moral. Quisiera valarme de la ayuda de la teoría de la acción comunicativa para considerar de cerca las relaciones entre la cognición social y la moral. El intento de Kohlberg de explicar, en este marco, las perspectivas sociales promete producir muchos beneficios.

El concepto de la acción orientada a la comprensión implica los de «mundo social» y de «interacción orientada por las normas», por otro lado necesitados de explicación. La perspectiva socio-moral que construye el adolescente en las etapas 3 y 4, y que aprende a manejar reflexivamente en las etapas 5 y 6, puede ordenarse en un sistema de *perspectivas mundanas* que se encuentra en la base de la acción comunicativa en relación con un sistema de *perspectivas de hablante*. Además, la relación entre conceptos del mundo y *pretensiones de validez* abre la posibilidad de vincular la posición reflexiva respecto del «mundo social» (en expresión de Kohlberg, *prior-to-society-perspective*) con la posición hipotética de un participante en la argumentación que haga cuestión de estudio las correspondientes pretensiones de validez; de esta forma puede explicarse, en consecuencia, por qué el *moral-point of view*, comprendido desde la perspectiva ético-discursiva, se deduce del hecho de que la estructura de funciones se haya hecho reflexiva.

Esta propuesta de teoría de la acción permite comprender la expansión de las perspectivas socio-morales, en relación con la *descenración de la comprensión del mundo*. Además, hace hincapié en las estructuras de la propia interacción, en cuyo horizonte aprende el adolescente de modo constructivo los conceptos fundamentales cognitivo-sociales. El concepto de la acción comunicativa resulta apropiado como punto de refe-

encia para una reconstrucción de las etapas de la interacción. Estas etapas de interacción se pueden describir con ayuda de las estructuras de perspectivas que se realizan en los distintos tipos de la acción. En la medida en que estas perspectivas, incorporadas e integradas en las interacciones, se ajustan sin violencia a un orden lógico-evolutivo, cabe fundamentar las etapas del juicio moral de modo tal que podamos retrotraer las etapas morales de Kohlberg, por vía de las perspectivas sociales, a las etapas de la interacción. Este es el objetivo al que se orientan los pasos siguientes.

En primer lugar, recordaré algunos resultados de la teoría de la acción comunicativa a fin de mostrar cómo el concepto del mundo social constituye una parte componente de una comprensión del mundo descentrada que subyace en la base de la acción orientada al entendimiento (II). Las investigaciones de Flavell y Selman, sobre la adopción de perspectivas, servirán como punto de arranque para el análisis de dos etapas de interacción; de este modo quiero estudiar la transformación de tipos preconvencionales de acción a lo largo de las líneas de la acción estratégica y la normativamente regulada (III). Además, quisiera explicar en términos analítico-conceptuales cómo la introducción de la actitud hipotética en la acción comunicativa posibilita una forma comunicativa ambiciosa del discurso; cómo surge el punto de vista moral del hecho de que el «mundo social» se haya hecho reflexivo; y cómo, por último, las etapas del juicio moral pueden retrotraerse a las etapas de la interacción por medio de las perspectivas sociales (IV). Esta fundamentación lógico-evolutiva tiene que mostrar su validez en posteriores investigaciones empíricas. Antes de todo, trataré de utilizar algunas de nuevas reflexiones para explicar diversas anomalías y problemas irresueltos a los que se enfrenta la teoría de Kohlberg (V).

Sumario de la Teoría de Habermas

LA ESTRUCTURA DE LAS PERSPECTIVAS DE LA ACCIÓN ORIENTADA HACIA EL ENTENDIMIENTO

Comenzaré por mencionar (1) algunos aspectos conceptuales de la acción orientada hacia el entendimiento para bosquejar luego (2) cómo de la descentración de la comprensión del mundo se derivan los conceptos correspondientes del mundo social y de la acción regulada normativamente.

acción y acuerdo WEBER

1. En otro lugar he expuesto con detalle el concepto de la acción comunicativa.¹⁷ En éste, quisiera recordar los puntos de vista más importantes bajo los cuales he emprendido esta investigación pragmático-formal.

a) Orientación hacia el entendimiento vs. Orientación hacia el éxito. Las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables. La cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con la cuestión de teoría de la acción, de cómo al menos dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción, de forma que *alter* puede «engañar» sus acciones en las de *ego* sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción. En la medida en que los actores se orientan exclusivamente hacia el éxito, esto es, hacia las *consecuencias* de su acción, tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de la situación o las decisiones o motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos. La coordinación de las acciones de sujetos que se comportan recíprocamente así, desde un punto de vista *estratégico*, depende de en qué medida han hecho mella en cada uno de ellos los cálculos egocéntricos de utilidad. El grado de cooperación y estabilidad surge entonces de la situación en que se encuentran los intereses de las personas afectadas. Frente a ello llamo acción *comunicativa* a la situación en la que los actores aceptan coordinar de modo interno sus planes y alcanzar sus objetivos, únicamente, a condición de que haya o se alcance mediante negociación un acuerdo sobre la situación y las consecuencias que cabe esperar. En ambos casos se da de tal modo por supuesta la estructura teleológica de acción, en la medida en que se atribuye a los actores la capacidad, para realizar acciones orientadas a un objetivo y para llevar a cabo sus planes de acción. Ahora bien, mientras que el *modelo de acción estratégica* queda completo con la descripción de estructuras de acción orientada de modo inmediato al éxito, el *modelo de la acción orientada al entendimiento* tiene que especificar las condiciones para conseguir

17. J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/m, 1981. *Ibid.*, «Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns», en *ibid.*, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/m, 1984.

un acuerdo comunicativo según el cual *alter* puede ajustar sus acciones a las de *ego*.¹⁸

b) El entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción. El concepto de la acción comunicativa está pensado de tal manera que los actos del entendimiento que vinculan los planes de acción de diversos participantes y que resumen las acciones orientadas a un objetivo en una relación interactiva, no pueden retrotraerse, por su parte, a una acción teleológica.¹⁹ Los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación racionalmente motivada al contenido, de una aserción. No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación: lo que se produce a la vista mediante la influencia externa no puede contar como acuerdo. Este des-cansa siempre sobre una convicción conjunta. El establecimiento de convicciones puede analizarse como una oferta de acto de habla, según el modelo de la adopción de actitudes. El acto de habla del uno alcanza su objetivo solamente cuando el otro acepta la oferta en él contenida, en la medida en que este otro toma posición afirmativa frente a una pretensión de validez que es fundamentalmente discutible.²⁰

c) Situación de acción y situación de habla. Si definimos en general la acción como la dominación de situaciones, el concepto de la acción comunicativa extrae de esta dominación de la situación en especial el aspecto comunicativo de la interpretación conjunta de la situación, esto es, la introducción de un consenso, junto al aspecto teleológico de la ejecución de un plan de acción. Una situación representa un aspecto concreto de un mundo vital en relación con un tema. Un tema es algo que aparece en relación con los intereses y objetivos de acción de los participantes, es algo que circunscribe el ámbito de pertinencia de los objetos que son susceptibles de ser tratados como temas. Los planes individuales de acción perfilan el tema y determinan la necesidad real de entendi-

18. HABERMAS (1971), tomo 1, pp. 127 y ss.

19. Cf. K.-O. APEL, «Intentions, Conventions, and Reference to things», en H. PARRET, J. VOUVERESSE (comp.), *Meaning and Understanding*, Berlín, 1981, pp. 79 y ss. *Ibid.*, *Lässt sich ethische Vernunft von strategischer Rationalität unterscheiden?*, manuscrito, Frankfurt/m, 1983.

20. HABERMAS (1981), tomo 2, pp. 82 y ss.

miento que se ha de satisfacer mediante el trabajo de interpretación. Desde este punto de vista, la situación de acción es una situación de habla en la cual los actores adoptan indistintamente las *funciones comunicativas* de hablantes, oyentes o presentes. Estas funciones corresponden a las *perspectivas* de los *participantes* de la primera y la segunda persona, así como a la perspectiva de observador de la tercera persona, desde la que cabe observar y objetivar, al propio tiempo, la relación yo-tú como una relación intersubjetiva. Este sistema de *perspectiva de hablantes* está mezclado con un sistema de *perspectivas del mundo* [vid. más abajo, f)].

ch) El trasfondo del mundo vital. La acción comunicativa puede entenderse como un proceso circular en el que el actor es dos cosas a la vez: es el *iniciador* que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y, al propio tiempo, es el *producto* de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios, a los que pertenece y de procesos de socialización, dentro de los cuales crece.

Mientras que el actor tiene que admitir por delante, por así decirlo, impuesto como problema aquel pedazo del mundo vital pertinente a la situación y que ha de resolver por sus propias fuerzas, es impulsado a *tergo* por un mundo vital que no solamente constituye el *contexto*, sino que también procura los *recursos*. El mundo vital conjunto ofrece una provisión de evidencias culturales del que los participantes en la comunicación extraen modelos consensuados de interpretación en sus esfuerzos interpretativos.

Estos supuestos de trasfondo (*Hintergrundannahen*), propios de la cultura, son solamente un elemento componente del mundo vital. Asimismo las solidaridades de los grupos integrados en función de los valores y las competencias de los individuos socializados sirven como recursos de la acción orientada al entendimiento en forma distinta que las tradiciones culturales.²¹

d) Proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital. El mundo vital constituye el *contexto* preconocido intuitivamente de la situación de la acción: al propio tiempo facilita recursos para los procesos de interpretación, con los cuales los participantes en la comunicación tratan de satisfa-

21. HABERMAS (1981), tomo 1, pp. 385 y ss.

cer la necesidad de entendimiento que haya surgido en la situación concreta de la acción. Los actores comunicativos tienen que ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo, si es que quieren ejecutar sus planes de acción sobre la base de una situación de acción definida conjuntamente. Estos actores presuponen así un concepto formal del mundo (como conjunto de realidades existentes) en cuanto que aquel sistema de referencia con cuya ayuda pueden decidir lo que es cierto y lo que no es cierto. No obstante, la representación de hechos es únicamente una entre las diversas funciones del entendimiento entre hablantes. Las acciones de habla no solamente sirven a la representación (o suposición) de circunstancias y acontecimientos, para lo cual el hablante toma referencia en algo en el *mundo objetivo*. Estas acciones sirven al mismo tiempo para la construcción (o renovación) de relaciones interpersonales, para lo cual el hablante toma referencia en interacciones legítimamente reguladas en el *mundo social*, así como a la manifestación de vivencias, esto es, de la *auto-representación*, con lo que el hablante toma referencia en algo que se encuentra en un mundo subjetivo al que él tiene acceso privilegiado. Los participantes en la comunicación fundamentan sus esfuerzos en pro del entendimiento exactamente en tres mundos. Así, el entendimiento en la praxis comunicativa cotidiana puede apoyarse al mismo tiempo en un saber posicional intersubjetivamente compartido, en una coincidencia normativa y en la confianza recíproca.

e) *Referencias al mundo y pretensiones de validez*. Que los participantes en la comunicación alcancen el entendimiento es algo que se mide en cada caso en las posiciones de sí/no con las que el oyente acepta o rechaza las pretensiones de validez enunciadas por el hablante. En una actitud orientada al entendimiento, con cada enunciado inteligible el hablante formula una pretensión de:

- que el enunciado hecho es verdad (esto es, que coincide con los presupuestos existenciales de un contenido proposicional ya mencionado);
- que la acción de habla es correcta con relación a un contexto normativo existente (y que, por lo demás, el propio contexto normativo que cumple es legítimo), y
- que en la intención manifiesta por hablante, la expresada coincide con lo que piensa en ella.

Quien rechaza una oferta inteligible de acto de habla niega la validez del enunciado al menos en uno de los tres aspectos citados de *verdad, legalidad y sinceridad*. Con su «no» manifiesta que el enunciado no cumple al menos una de las tres funciones (la representación de hechos objetivos, la garantía de las relaciones interpersonales o la manifestación de vivencias), porque no está en consonancia con el mundo de los hechos objetivos existentes, con nuestro mundo de relaciones interpersonales legítimamente reguladas o con el comunicante cotidiano normal no se diferencian en absoluto estos tres aspectos; pero en el caso del disenso y del atascamiento en algún problema los hablantes competentes pueden diferenciar entre *referencias al mundo* singulares, convertir en objeto de estudio las *aspiraciones de validez* aisladas y coincidir en algo, sea ello objetivo, subjetivo o normativo.

f) *Perspectivas del mundo*. Cuando se exponen las estructuras de la acción orientada al entendimiento bajo los puntos de vista de la a) a la d), se reconocen las *opciones* de las que dispone un hablante competente según este análisis. En principio éste tiene una elección entre un *modo cognitivo, interactivo y expresivo del habla*, así como de las *clases correspondientes* de actos de habla: *comprobativos, regulativos y representativos* a fin de que pueda concentrarse bien, sea sobre cuestiones de la verdad, de la justicia o del gusto, así como de las expresiones personales. El actor tiene una elección entre tres posiciones *fundamentales* y sus correspondientes perspectivas del mundo. En consecuencia, la comprensión descentrada del mundo, frente a la naturaleza exterior, le permite no solamente una posición *objetivadora*, sino también una *normativa* así como otra *expresiva*; frente a la sociedad no solamente una normativa, sino también una objetivadora o bien expresiva; y frente a la naturaleza interior no solamente una expresiva, sino también una objetivadora o bien normativa.

2. Una *comprensión descentrada del mundo* presupone además la diferenciación de referencias al mundo, pretensiones de validez y actitudes fundamentales. Por su parte, este proceso se remite a una *diferenciación entre mundo vital y mundo*. En todo proceso de comunicación que se haya realizado conscientemente se repite, en cierto modo, esta diferen-

ciación trabajosamente practicada en la ontogénesis de la capacidad lingüística y de acción: del trasfondo del mundo vital difuso, que sólo está presente de un modo intuitivo y que es absolutamente cierto, se desprenden aquellas esferas *sobre las cuales* cabe alcanzar un entendimiento falible. Cuanto más avanza esta diferenciación, con más claridad se separan ambas partes: de un lado el horizonte de las evidencias incuestionadas, intersubjetivamente compartidas que no son un objeto especial de estudio y que forman el equipaje de los participantes en la comunicación; y por otro lado aquello que tienen ante sí como su mundo interior y que es el contenido de su comunicación: objetos que perciben y manipulan, normas vinculantes que cumplen o quebrantan, vivencias a las que tienen un acceso privilegiado y que pueden manifestar. En la medida en que los participantes en la comunicación consideran aquello sobre lo que se entienden como *algo en un mundo*, separado del trasfondo y surgido de él, lo *sabido* explícitamente se separa de la *certidumbre* que sigue siendo implícita y los contenidos comunicados toman el carácter de un conocimiento que está vinculado a un potencial de razones, que aspira a la validez y al que se puede criticar, es decir, que se puede negar con razones.²²

Para lo que aquí nos interesa es importante distinguir las perspectivas del mundo de las perspectivas de los hablantes. Por un lado, los participantes en la comunicación tienen que tener la competencia necesaria para adoptar una actitud objetivadora cuando sea necesario frente a situaciones existentes de hecho, una normativa frente a relaciones interpersonales legítimamente reguladas y una expresiva frente a las propias vivencias (y, además, tienen que variar estas posiciones ante los tres mundos). Por otro lado, a fin de *ponerse mutuamente de acuerdo sobre algo en el mundo* objetivo, social o subjetivo, tienen que poder adoptar las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera persona.

La comprensión descentrada del mundo está también ca-

22. Esta oposición supersimplificada olvida la diferencia entre los elementos del mundo vital, que *nunca* se han separado del conocimiento de fondo intuitivamente presente, ni se han convertido en problema, y aquellos otros elementos que, por lo menos *una vez*, se han convertido en problema, se han integrado luego de nuevo en el mundo vital y, de este modo, han alcanzado un carácter *incuestionable* secundario (U. Matthiesen me ha llamado la atención sobre este asunto).

racterizada por una *estructura compleja de perspectivas que integra ambas cosas: las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo* y fundamentadas en el sistema formal de referencia de los tres mundos, así como las *perspectivas vinculadas a las funciones comunicativas* y enclavadas en la propia situación de habla. Las correspondencias gramaticales de estas perspectivas del mundo y del hablante son los tres modos fundamentales del uso del habla por un lado y el sistema de los pronombres personales por el otro.

Lo decisivo para nuestro estudio es que, con el *desarrollo* de esta estructura compleja de perspectivas, nos hacemos con la clave para la fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales y que es la que se busca. Antes de referirme en los dos apartados siguientes a las investigaciones sobre estos asuntos, quisiera exponer las ideas fundamentales por las que me dejaré guiar.

Estoy convencido de que la *ontogénesis de las perspectivas del hablante y del mundo*, que conduce a una comprensión descentrada del mundo, únicamente puede explicarse en relación con el desarrollo de las correspondientes estructuras de interacción. Si partimos, como hace Piaget, de la acción, esto es, del *intercambio activo* de un sujeto que *aprende constructivamente* con su *medio*, se impone rápidamente la idea de que el sistema de perspectivas complejas se desarrolla a partir de dos raíces: por un lado, la perspectiva del observador, que consigue el niño en el trato manipulativo-perceptor con su medio material y, por otro lado, de las perspectivas recién procas referidas a la relación yo-tú que practica el niño en el trato simbólicamente mediado con las personas de referencia (en el marco de la interacción socializadora). La perspectiva del observador se consolida posteriormente bajo la forma de una actitud objetivadora de la naturaleza exterior (así como del mundo de las relaciones existentes de hecho), mientras que las perspectivas yo-tú se establecen duraderamente en aquellas posiciones de la primera y la segunda personas que aparecen vinculadas con las funciones comunicativas del hablante y del oyente. Esta estabilidad se debe a una reinterpretación y diferenciación de las perspectivas originarias: la perspectiva del observador se incluye en el sistema de perspectivas del mundo, mientras que las perspectivas del yo-tú se complementan con el sistema de las perspectivas del hablante. De este modo, el desarrollo de las estructuras de interacción puede servir como guía para la reconstrucción de estos procesos.

En segundo lugar, examinaré la hipótesis de que la *percepción del sistema de las perspectivas del hablante* se produce en dos grandes pasos de desarrollo. La etapa preconventional de la interacción puede entenderse desde puntos de vista estructurales como la aplicación de las perspectivas de yo-tú en tipos de acción, según las funciones aprendidas de hablante y oyente. La introducción de la perspectiva del observador, en la esfera de la interacción y la vinculación de la perspectiva del observador con las perspectivas del yo-tú, hacen posible que se configure en un nivel nuevo la coordinación de la acción. De las dos transformaciones surge el sistema completo de las perspectivas del hablante: las funciones comunicativas de la primera, la segunda y la tercera personas se conjugan una vez producida la transición a una etapa convencional de la interacción.

De otra forma. *El sistema de las perspectivas del mundo* alcanza la perfección de otro modo. Para reconstruir este proceso podemos echar mano de la observación según la cual en la etapa convencional de la interacción aparecen dos tipos nuevos de acción: la acción estratégica y la interacción dirigida normativamente. Como quiera que, con la integración de la perspectiva del observador en la esfera de la interacción, el niño aprende a percibir las interacciones —así como su participación en ellas— como procesos del mundo objetivo, de la línea del comportamiento conflictivo regido por los intereses puede surgir un tipo de acción orientada al éxito. Con la práctica de la acción estratégica aparece al mismo tiempo la alternativa de la acción no estratégica. Y en la medida en que se diferencia en este sentido la *percepción* de las interacciones sociales, el adolescente no puede evitar el imperativo de reorganizar en el orden convencional los tipos de acción no estratégica que han quedado atrás. De este modo, se separa del trasfondo del mundo vital un mundo social de interacciones orientadas por normas y susceptibles de convertirse en tema de estudio.

En consecuencia, y en tercer lugar, deseo examinar la hipótesis de que la introducción de la perspectiva del observador en el ámbito de la interacción da también el impulso para constituir un mundo social y para examinar las acciones bajo el punto de vista del cumplimiento o el quebrantamiento de normas socialmente reconocidas. Para los que a él pertenecen, el mundo social se compone exactamente de las normas que determinan qué interacciones pertenecen en cada caso al con-

junto de relaciones interpersonales justificadas. Todos los actores para los que está en vigor tal conjunto de normas, pertenecen al mismo mundo social. Y con el concepto del mundo social va también unida la actitud normativa, esto es, la *perspectiva* a partir de la cual el hablante se refiere a las normas reconocidas.²³

Los conceptos fundamentales socio-cognitivos del mundo social y de la interacción regulada normativamente se originan, por lo tanto, en el marco de una comprensión descentrada del mundo que se establece gracias a la diferenciación de las perspectivas del hablante y del mundo. Estos presupuestos sumamente complejos de las perspectivas sociales de Kohlberg han de darnos, por último, el hilo de oro para ajustar las etapas del juicio moral a las etapas de la interacción.

En lo que sigue, tan sólo puede tratarse de hacer plausibles los supuestos hasta ahora elaborados sobre la ontogénesis de las perspectivas del hablante y del mundo, apoyándonos en las investigaciones empíricas de que disponemos. Una tal reconstrucción hipotética puede permitir, en el mejor de los casos, que se hagan investigaciones posteriores. En verdad, nuestras hipótesis exigen una distinción nada fácil de poner en práctica entre a) funciones comunicativas y perspectivas del orador, b) la aplicación de estas perspectivas del hablante en distintos tipos de interacción y c) la estructura de perspectivas de una comprensión del mundo que permita las actitudes fundamentales con respecto a los mundos objetivo, social y subjetivo. No ignoro la dificultad que resulta del hecho de que tenga que *demonstrar* los puntos de vista analíticos a) a c) a la luz del material producido por las investigaciones realizadas hasta la fecha.

23. Una hipótesis correspondiente para la creación de un mundo interno, separado de los mundos objetivos y social solamente deberá interesarnos en la medida en que con este mundo subjetivo de vivencias problemáticas se une una posición fundamental y la tercera perspectiva, que *completa el sistema de perspectivas del mundo*.

LA INTEGRACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DEL PARTICIPANTE Y DEL OBSERVADOR Y LA TRANSFORMACIÓN DE LOS TIPOS PRECONVENCIÓNALES DE ACCIÓN

En primer lugar, trataré de interpretar los órdenes de la adopción de perspectivas de R. Selman en el sentido de cómo puede construirse paulatinamente un sistema de perspectivas de hablante completamente reversible (1). Luego, describiré cuatro tipos de interacción distintos en los que se incorporan las perspectivas yo-tú, con el fin de mostrar después, a la vista de la transformación del comportamiento conflictivo orientado por intereses en acción estratégica, el significado de la introducción de la perspectiva del observador en el ámbito de la interacción (2). Por último, reconstruiré la transformación de la acción orientada por la autoridad y del comportamiento cooperativo orientado por el interés en acción regulada por normas con el fin de probar que solamente en esta línea puede desarrollarse la compleja estructura de perspectivas de la acción orientada hacia el entendimiento (3).

1. En su exposición resumida, Selman caracteriza tres órdenes de la adopción de perspectivas a la vista de los conceptos de personas y de relaciones.²⁴

Cuadro 3. Perspectivas de acción de Selman

Orden 1: Adopción de perspectiva diferenciada y subjetiva (edad aproximada de 5 a 9 años)

Conceptos de personas: diferenciados. En el orden 1 el avance conceptual decisivo es la diferenciación clara de las características físicas y psicológicas de las personas. Como resultado se diferencian los actos intencionales y no intencio-

24. Ignoro la etapa 0, en la cual el niño no establece diferencia alguna que sea importante para nuestro empeño. Tampoco considero la etapa 4, puesto que ésta presupone el concepto de la norma de acción, que no se puede reconstruir únicamente con ayuda de la adopción de perspectivas, como veremos a continuación, sino que exige la existencia de conceptos socio-cognitivos de otro origen: Selman no puede diferenciar suficientemente los órdenes 3 y 4 desde los puntos de vista de la adopción de perspectivas.

nales y se genera una conciencia nueva de que cada persona tiene una vida psicológica subjetiva encubierta y única. No obstante, se considera que el pensamiento, la opinión y los estados emocionales de cada persona forman un todo unitario, pero no están mezclados.

Conceptos de relaciones: subjetivos. Se diferencian claramente las perspectivas subjetivas del yo y del otro y se reconocen como potencialmente diferentes. No obstante, todavía se cree que el estado subjetivo del otro puede ser inteligible mediante la simple observación física. La relación de perspectivas es algo que se concibe en términos unilaterales y unívocos, en términos de la perspectiva de un actor o del impacto sobre el mismo. Por ejemplo, en esta simple concepción unívoca de la relación de perspectivas y de causalidad interpersonal, un regalo hace feliz a alguien. Cuando hay algún tipo de comprensión de la reciprocidad biunívoca se limita al principio físico de que el niño golpeado devuelve el golpe. Se considera que las personas responden a una acción con una acción parecida.

Orden 2: Adopción de perspectiva autorrefleja, de segunda persona y recíproca (edad aproximada de 7 a 12 años)

Conceptos de personas: autorreflejos/segundas personas. Los adelantos conceptuales decisivos en el orden 2 son la capacidad creciente del niño de salir de sí mismo y adoptar una perspectiva autorrefleja o de segunda persona de sus propios pensamientos y acciones y la convicción de que otros pueden hacer lo mismo. El pensamiento o los estados emocionales de las personas se consideran como potencialmente múltiples, por ejemplo, curiosos, asustados y felices, pero todavía como conjuntos de aspectos aislados mutuamente, sucesivos o equilibrados, por ejemplo, fundamentalmente curiosos y felices y algo asustados. Tanto el yo como los otros se consideran capaces de hacer cosas (acciones abiertas) que puede que no quieran hacer (o que no pretendan hacer). Y se entiende que las personas tienen una orientación social doble: apariencia visible, que quizá se cultiva por afán de figurar y la realidad oculta y más verdadera.

Conceptos de relaciones: recíprocas. Se considera que las diferencias entre las perspectivas son relativas a causa del reconocimiento que en el orden 2 hace el niño del carácter único del conjunto ordenado de valores y objetivos de cada uno. El carácter distintivo de los conceptos de relaciones del orden 2 es una nueva reciprocidad bidireccional. Es una reciprocidad de pensamientos y sentimientos, no solamente de acciones. El niño o niña se pone en el lugar del otro y se percata de que el otro puede hacer lo mismo. En términos lógicos-mecánicos estrictos, el niño ve ahora la infinita posibilidad de regreso de la adopción de perspectivas (yo sé que ella sabe que yo sé que ella sabe..., etc.). El niño reconoce asimismo que la distinción entre apariencia externa y realidad interna significa que el yo puede engañar a los otros, en cuanto a sus estados interiores, lo que plantea la cuestión de los límites de la exactitud al adoptar la perspectiva interna del otro. En esencia, la reciprocidad bidireccional de este orden tiene como resultado práctico la disuasión, con lo que ambas partes se dan por satisfechas, aunque en relativo aislamiento: dos personas aisladas que ven el yo y el otro, pero no el sistema de relaciones entre ellas.

Orden 3: La tercera persona y la adopción de la perspectiva mutua (edad aproximada de 10 a 15 años)

Conceptos de personas: tercera persona. El adolescente que piensa en el orden 3 considera a las personas como sistemas de actitudes y valores bastante congruentes a largo plazo, en oposición a las variaciones de estados mudables del orden 2. El adelanto conceptual básico aquí se da en la capacidad para adoptar una perspectiva de tercera persona, para salirse no solamente de la perspectiva inmediata de uno mismo, sino del yo como sistema y totalidad. Se generan aquí nociones de lo que podemos llamar un «ego observador» de forma que los adolescentes se perciben a sí mismos simultáneamente como actores y objetos (y perciben a los otros en análoga circunstancia), actuando y reflexionando al mismo tiempo sobre las consecuencias de la acción en sí mismos, reflexionando sobre el yo en interacción con el yo.

Conceptos de relaciones: mutuas. La perspectiva de tercera persona permite algo más que el mero hecho de adoptar la perspectiva de otro sobre el yo. La verdadera perspectiva

de tercera persona, en relaciones características del orden 3, incluye y coordina *simultáneamente* las perspectivas del yo y el (los) otro(s) de forma que tanto el sistema, como la situación y todas las partes, se ven desde la perspectiva de la tercera persona o del otro generalizado. En tanto que, en el orden 2, la lógica del regreso infinito, yendo de atrás adelante, resultaba evidente, sus implicaciones no lo eran tanto. En el orden 3, las limitaciones y futilidad extrema de los intentos de entender las interacciones sobre la base del modelo del regreso infinito se hacen evidentes y la perspectiva de tercera persona de este orden permite al adolescente salir en abstracto de una interacción personal y coordinar y considerar simultánea y mutuamente las perspectivas (y sus interacciones) del yo y el (los) otro(s). Los sujetos que piensan en este orden ven la necesidad de coordinar las perspectivas recíprocas y creen que la satisfacción social, la comprensión y la resolución han de ser mutuas y coordinadas para que sean auténticas y eficaces. Las relaciones se ven más bien como sistemas en marcha en los que se comparten mutuamente los pensamientos y las experiencias.²⁵

En el grupo de edad entre los 5 y los 9 años²⁶ ya se ha culminado el proceso de apropiación de la lengua. La adopción incompleta de perspectiva, propia del orden 1 descansa sobre una base estable de intersubjetividad lingüísticamente mediada. Si aceptamos la tesis de G. H. Mead de que el adolescente adquiere la comprensión de significados idénticos, esto es, de convenciones de significado intersubjetivamente válidas al adoptar de modo repetido las perspectivas y actitudes de una persona de referencia, en relación de interacción con ella, en este caso, el desarrollo de perspectivas de acción que investiga Selman se remite a una ya conocida historia de adopción de perspectivas en el ámbito de las del hablante. El niño que sabe hablar, sabe cómo se dirige un enunciado con inten-

25. R. L. SELMAN, *The Growth of Interpersonal Understanding*, Nueva York, 1981, pp. 38 y ss. M. KELLER, *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz*, Stuttgart, 1976. D. GEULEN, *Perspektivübernahme und soziales Handeln*, Frankfurt/m, 1982.

26. Los indicadores de edad suelen ser relativos y condicionados a la situación que se quiere considerar. En contextos naturales de observación puede verse que los niños (en las sociedades occidentales contemporáneas) cada vez disponen antes de las correspondientes competencias.

ciones comunicativas a un oyente y sabe también, a la inversa, qué se espera de él en cuanto destinatario de un enunciado de este tipo. En cuanto sabe distinguir entre el decir y el haber, se establece una relación recíproca de yo-tú entre el hablante y el oyente. El niño distingue los actos de entendimiento con un oyente, esto es, actos de habla y sus equivalentes de los actos de influencia sobre un objeto material o social. De este modo, la situación de arranque, con la que comienzan nuestras reflexiones, se caracteriza por el hecho de que la relación recíproca entre el hablante y el oyente, que se ha establecido en la esfera de la *comunicación*, todavía no se ha establecido, sin embargo, en la esfera de la *acción*. El niño entiende de lo que el *alter quiere decir* con sus enunciados, peticiones, anuncios y deseos y sabe cómo *comprende alter* las manifestaciones de *ego*. Ahora bien, esta reciprocidad entre las perspectivas del hablante y del auditorio que se refiere a lo *dicho*, aún no implica una *reciprocidad de las orientaciones de la acción* y se extiende, aunque no de modo automático, a la estructura de expectativas de un actor, a las perspectivas a partir de las cuales los actores elaboran y aplican sus planes de acción. La *coordinación de planes de acción* exige una *mezcla de perspectivas de acción* que vaya más allá de la reciprocidad de las perspectivas del hablante. Desde este punto de vista es posible interpretar del modo siguiente los órdenes de Selman.⁷

Para el primer orden postula Selman que el niño distingue entre las perspectivas de interpretación y acción de los diversos participantes en la interacción, pero que aún es incapaz de mantener su propia posición en el enjuiciamiento de las acciones y de situarse, al mismo tiempo, en el lugar del otro. Por este motivo, no puede enjuiciar sus propias acciones desde la posición de los otros.²⁸ El niño comienza a diferenciar entre el mundo exterior y el mundo interior, al que tiene acceso privilegiado; no obstante, le faltan los conceptos fundamentales socio-cognitivos más afilados para el mundo de lo normativo, que Kohlberg incluye en la etapa convencional de

las perspectivas sociales. En este orden 1, el niño hace un uso adecuado de las manifestaciones, las peticiones, los deseos y las expresiones de intencionalidad. Todavía no relaciona sentido claro alguno con las expresiones normativas; aún no se distinguen los imperativos en función de si el hablante vincula con ellos una aspiración de poder subjetiva o una aspiración de validez normativa, esto es, impersonal.²⁹

El primer paso hacia la coordinación de los planes de acción de diversos participantes, en la interacción sobre la base de una definición conjunta de la situación, consiste en *extender la relación recíproca hablante-oyente a la relación entre actores* que interpretan la *situación conjunta de acción* a la luz de sus planes correspondientes y según diversas perspectivas. No es casualidad que Selman caracterice este orden de la adopción de perspectivas como la perspectiva de la «segunda persona». Con la transición al *orden 2*, el adolescente aprende a unificar de modo reversible las orientaciones de acción del hablante y del oyente. El adolescente puede situarse en la perspectiva de acción del otro y sabe, al propio tiempo, que también el otro puede situarse en la suya, en la de *ego*. *Ego y alter* pueden adoptar en cada caso la posición del otro frente a la propia orientación de la acción. De esta manera, las funciones *comunicativas* de la primera y la segunda persona resultan ser eficaces para la coordinación de la *acción*. La estructura de perspectiva, implícita en la actitud realizadora del hablante, no es solamente determinante para el entendimiento, sino para la interacción. De esta manera el hablante y el oyente realizan las perspectivas de yo-tú en una acción de coordinación eficaz.

Esta estructura de perspectiva vuelve a transformarse con la transición al orden 3, dado que se introduce en la esfera de la interacción la perspectiva del observador. Por supuesto que los niños vienen haciendo ya de tiempo atrás un uso correcto de los pronombres de la tercera persona en cuanto se entienden *acerca* de otras personas, sus manifestaciones, relaciones de propiedad, etc. Al propio tiempo, pueden haber adoptado una posición objetivadora con respecto a las cosas y acontecimientos perceptibles y manipulables. Los adolescentes aprenden ahora a remitirse a una tal perspectiva de obser-

29. W. DAMON investiga la despersonalización creciente de la autoridad en «Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes», en W. EMBELSTEIN, M. KELLNER (comps.), *Perspektivität und Interpretation*, Frankfurt/m, 1982, pp. 110 y ss.; cf. pp. 121 y ss.

27. La relación entre el uso de pronombres posesivos y las perspectivas de acción es materia de consideración y estudio por parte de K. BÖHME, *Children's Understanding and Awareness of German Possessive Pronouns*, Nijmegen, 1983, pp. 156 y ss.

28. R. L. SELMAN, «Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit», en R. DÖBERT, J. HABERMAS, G. NUNNER-WINKLER (comps.), *Entwicklung des Ichs*, Colonia, 1977, p. 111.

vador en las relaciones interpersonales, perspectiva que adoptan en su actitud realizadora con otros participantes en la interacción. Enlazan, además, esta posición con la actitud neutral de una persona que, estando presente, no participa en la interacción, esto es, de alguien que la experimenta como un mero espectador. Bajo este presupuesto puede *materializarse la reciprocidad de orientaciones de acción*, originada en el orden anterior y se pueden hacer conscientes al propio tiempo en su *conexión sistémica* con la conciencia.

Este perfeccionamiento del sistema de las perspectivas de acción implica al propio tiempo la actualización del sistema completo de las perspectivas del hablante implícito en la gramática de los pronombres personales, y que posibilita un nivel nuevo de organización de la conversación.³⁰ La nueva estructura reside en que se pueda comprender la mezcla recíproca de las orientaciones de acción de la primera y la segunda persona como tales desde la perspectiva de una tercera persona. En la medida en que se haya transformado en este sentido la interacción, los participantes, no solamente pueden *adoptar* cada uno sus perspectivas de acción, sino que también pueden *intercambiar* las perspectivas de los participantes con la del observador y transformar las unas en la otra. En este orden 3 de la adopción de perspectivas se produce la construcción del «mundo social» que ya se había venido preparando en el orden 2. Antes de poder mostrarlo, tengo que mostrar los tipos de interacción que se transforman en la transición del orden 2 al 3, esto es, de la acción estratégica a la regulada normativamente.

2. Originariamente, Selman elaboró su teoría sobre la base de entrevistas clínicas que se complementaban con la exhibición de dos historias filmadas. La protagonista de uno de estos cortometrajes es Holly, una niña de ocho años; el dilema en el que se encuentra refleja el conflicto entre una promesa que le ha hecho a su padre y la relación con una amiga

30. M. AUWÄRTER, E. KIRSCH, «Zur Interdependenz von kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in der Ontogenese», en K. MARTENS (comp.), *Kindliche Kommunikation*, Frankfurt/m, 1979, pp. 243 y ss.; *ibid.*, «Katja spielt Du mal die Andrea?», en R. MACKENSEN, F. SAGBIEL (comps.), *Soziologische Analysen*, Berlín, T. U., 1979, pp. 473 y ss.; *ibid.*, *Zur Ontogenese der sozialen Interaktion*, Manuscrito, Munich, 1983.

a la que tiene que ayudar.³¹ La historia está construida de tal manera que en este conflicto chocan los dos sistemas de acción a los que pertenecen los niños del grupo de edad en cuestión: la familia y el grupo de amigos. J. Younis ha comparado según criterios estructurales las relaciones sociales típicas que se dan entre los adultos y los niños por un lado y entre los niños de igual edad por el otro.³² Los caracteriza en función de formas diferentes de reciprocidad. La forma no simétrica de reciprocidad, esto es, la *complementariedad entre expectativas diferentes de comportamiento*, suele establecerse en las condiciones de una desigualdad de autoridad, en la familia, en tanto que en las condiciones de las relaciones igualitarias de amistad suele establecerse, más bien, la *simetría entre las expectativas iguales de comportamiento*. Para la coordinación de la acción la complementariedad basada en la autoridad tiene como consecuencia que uno controle la aportación del otro a la interacción; en cambio, una reciprocidad fundamentada en los intereses significa que los participantes controlan recíprocamente sus aportaciones a la interacción.

Evidentemente, las relaciones sociales complementarias de autoridad y las orientadas por intereses y asimétricas determinan *dos tipos distintos de interacción* que pueden incorporar la *misma estructura de perspectiva*, especialmente aquella reciprocidad de las perspectivas de acción que se caracteriza en el orden 2 de la adopción de perspectivas de Selman. En los dos tipos de acción se aplican las perspectivas del yo-tú que adoptan respectivamente el hablante y el oyente. Según Selman, los niños en este orden también disponen de conceptos estructuralmente análogos de expectativas de comportamiento, de la autoridad, de los motivos de acción y de la ca-

31. «Holly es una niña de 8 años a la que le gusta subir a los árboles. Es la que mejor lo hace en todo el vecindario. Un día, al bajar de un árbol, se cae de la rama más baja, pero no se hace daño. Su padre la ve caer, se asusta mucho y le pide que prometa que nunca más subirá a un árbol. Holly lo promete. A lo largo del día, Holly y sus amigos se encuentran a Sean. El gatito de Sean se ha subido a lo alto de un árbol, pero ahora no sabe bajar. Hay que hacer algo de inmediato para que no se caiga. Holly es la única que sabe trepar lo suficiente para alcanzar el gatito y bajarlo de nuevo, pero se acuerda de la promesa que ha hecho a su padre» (SELMAN, en Döbert, Habermas, Nunner-Winkler (1977), p. 112).

32. J. YOUNISS, «Die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen», en EDELSTEIN, KELLER (1982), pp. 78 y ss.

pacidad de acción. Este equipamiento socio-cognitivo permite una diferenciación entre el mundo exterior y la esfera interna de una persona, la adscripción de intenciones y orientaciones de necesidad y la distinción entre acciones voluntarias e involuntarias. En caso necesario, los niños también obtienen la capacidad de dirigir las interacciones a través de las maniobras de engaño.

En las relaciones cooperativas, los participantes renuncian a utilizar el engaño. En las relaciones autoritarias, la parte dependiente tampoco puede recurrir al engaño en caso de conflicto. La opción de ejercer una influencia engañosa sobre el comportamiento de *alter* solamente existe bajo la condición de que *ego a*) interprete la relación social como simétrica y *b*) interprete la situación de acción desde el punto de vista de las necesidades en conflicto. Este *comportamiento competitivo* requiere que *ego* y *alter* ejerzan *influencia recíproca* uno en otro. Por supuesto, este tipo de competencia también tiene lugar en el marco institucional de la familia, esto es, bajo las condiciones de un hiato de autoridad existente entre las generaciones; pero en tal caso, el niño se comporta frente a los miembros de la generación anterior como si entre ellos existiera una relación simétrica. En consecuencia es recomendable distinguir los tipos preconventionales de acción, no según sistemas de acción, sino desde los puntos de vista abstractos de las formas de reciprocidad:

Cuadro 4. Tipos preconventionales de acción

Forma de reciprocidad	Orientación de la acción	
	cooperación	conflicto
Complementariedad autoritaria	1	2
Simetría por razón de intereses	3	4

En los casos 2 y 4, los conflictos se resuelven con estrategias diferentes. En el caso de la dependencia percibida, el niño intentará resolver el conflicto entre sus necesidades y las exigencias imperativas del contrario con vistas a evitar las san-

ciones amenazadas. El niño orientará sus acciones según reflexiones que tienen una estructura igual a la de los juicios en la primera etapa moral de Kohlberg (cuadro 1). En caso de que perciba que hay un reparto igual del poder, el niño puede intentar, por el contrario, beneficiarse de las posibilidades de engaño que existen en las relaciones simétricas. Este es el caso que ha imaginado J. H. Flavell, con ayuda de su experimento de la moneda.³³

La investigación psicológica de la adopción de perspectivas se inició en principio en este caso especial, es decir, en uno de los cuatro tipos de interacción. Como se sabe, Flavell escoge para su experimento la situación siguiente: bajo dos tazas invertidas hay una cantidad de dinero (una o dos monedas) escondida que también aparece visible, dibujada sobre el fondo invertido de cada taza. Se explica a la persona que participa en el experimento que entre el signo de las tazas y la cantidad que éstas esconden en verdad existe una relación que se puede cambiar a voluntad. La tarea consiste en repar-tir en secreto la cantidad de dinero, de tal modo que la persona que participa y a la que se invita a elegir la taza con la mayor cantidad de dinero, se equivoque y termine sin nada. El experimento está definido de tal modo que las personas que participan aceptan el marco de un comportamiento competitivo elemental y tratan de *influir de modo indirecto* en las decisiones del contrincante. En este marco, los participantes parten del supuesto de que: *a*) cada cual sólo tiene en cuenta sus intereses, sean monetarios o de otro tipo; *b*) ambas partes conocen, respectivamente, los intereses de la otra; *c*) queda excluida toda posibilidad de entendimiento directo, puesto que cada cual tiene que averiguar de modo hipotético cómo se comportará el otro; *ch*) las maniobras de engaño por ambas partes son precisas y en todo caso, permitidas, y *d*) las pretensiones normativas de validez, que pueden ir vinculadas a las mismas reglas del juego, no tienen eficacia dentro del juego. El sentido del juego está claro: *alter* tratará de obtener el máximo beneficio y *ego* tratará de impedirlo. Cuan-do las personas que participan disponen de la estructura de perspectivas que Selman atribuye al orden 2, elegirán la *estrategia 2* de Flavell. El niño sospecha que *alter* se dejará llevar por consideraciones monetarias y, por lo tanto, buscará

33. J. H. FLAVELL y cols., *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children*, Nueva York, 1968.

las dos monedas bajo la taza con el signo de una moneda con la fundamentación de que: *alter* supone que trataré de engañarle y, en consecuencia, *no* situaré las dos monedas bajo la taza correspondiente.

Es éste un ejemplo experimental de un comportamiento competitivo en el que aparecen incorporadas perspectivas recíprocas de yo-tú (caso 4, cuadro 4). En la línea de este tipo de acción cabe estudiar con comodidad la transformación de la etapa preconvenicional de la interacción. En la medida en que las personas participantes en el experimento dispongan de una estructura de perspectivas que Selman incluye en el orden 3, elegirán la *estrategia c* de Flavell. Seguirán dando vueltas a la espiral de la reflexión y caerán en la cuenta de que *alter* también se percató de la estrategia *b* de *ego* (y de la reciprocidad de perspectivas de acción que subyace en ésta). El adolescente llega a esta conclusión en cuanto pueda materializar las relaciones recíprocas entre *ego* y *alter* desde la perspectiva de un observador y pueda, también, considerarlas como un sistema. En principio, está en situación de reconocer la estructura de este juego de dos personas: supuesto que los dos participantes se comporten de forma racional, las posibilidades de pérdida y ganancia están igualmente repartidas, de forma que *ego* puede adoptar una u otra decisión indiferentemente.

La estrategia *c* señala, asimismo, una acción que sólo es posible en la etapa convencional de la interacción si, como se ha señalado, en esta etapa resulta ser precisa la compleja estructura de perspectivas del orden 3 de Selman.³⁴ Desde este punto de vista cabe realizar la transformación del comporta-

34. FLAVELL (1968), pp. 45 y ss. Sobre la relación entre los órdenes de la adopción de perspectivas de Selman y las estrategias de Flavell, cf. SELMAN (1981), pp. 26 y ss.: «El orden 2 (B) se asigna a las respuestas de niños que indican una conciencia de que el otro niño sabe que el sujeto sabe:

a) una elección tiene ciertas ventajas (monetarias) sobre las otras; b) ello puede influir la elección del otro niño, y c) esto, a su vez, tiene consecuencias para la elección que ha de hacer el sujeto. Debe hacerse hincapié en que el éxito en este orden implica que el niño comprende el funcionamiento recíproco del proceso de la conciencia social. Al tomar decisiones, el niño, sobre la base de atribuir pensamientos y acciones a los demás, ve asimismo que los demás son capaces de atribuir también pensamientos y acciones a uno mismo... Orden 3 (C), el pensamiento debe ir más allá de la conciencia que tiene el niño de que el yo ha de tomar en consideración que el oponente puede tomar en consideración los motivos y estrategias del yo. Se trata de un orden de com-

miento competitivo convencional por medio de la coordinación de las perspectivas del participante y del observador.

De esta forma también cambia el concepto del sujeto actor en la medida en que *ego* está en situación de atribuir a *alter* un modelo de posición y preferencia estable a lo largo del tiempo. El *alter* que hasta entonces parecía orientar avispadamente su comportamiento, según sus necesidades o intereses cambiantes, se percibe ahora como un sujeto que sigue de modo intuitivo las reglas de la elección racional. De este modo, *no se precisa* cambio estructural alguno en el equipamiento socio-cognitivo. En todos los demás respectos el inventario preconvenicional es suficiente para los actores estratégicos. Para éstos es suficiente derivar las expectativas de comportamiento de las intenciones adscritas, entender los motivos en los conceptos de una orientación al premio y al castigo e interpretar la autoridad como una capacidad de hacer realidad las sanciones positivas o negativas o amenazar con ellas (cuadro 5).

Equipamiento socio-cognitivo

Concepto	Concepto	Concepto	Concepto	Concepto
de la motivación	de la autoridad	de comportamientos	de perspectivas	de acción
Concepto	Concepto	Concepto	Concepto	Concepto
Orientación al premio o castigo.	Arbitrariedad experimentalmente sancionada de personas de referencia.	Modelo particular de comportamiento. Adscripción de intención de observaciones latentes.	Vinculación recíproca de perspectivas de acción (Selman: orden 2; Flavell: estrategia b)	Comportamiento competitivo
Orientación al premio o castigo.	Arbitrariedad experimentalmente sancionada de personas de referencia.	Modelo particular de comportamiento. Adscripción de intención de observaciones latentes.	Coordinación de las perspectivas del observador y del participante (Selman: orden 3; Flavell: estrategia c).	Acción estratégica

A diferencia de los comportamientos competitivos elementales (caso 4, cuadro 4) los otros tres tipos de acción preconventionales (casos 1 al 3, cuadro 4) no se pueden transformar con medios tan escasos en la etapa convencional de la interacción.

3. Hasta ahora he considerado cómo se diferencia el tipo de acción estratégica en la línea del comportamiento competitivo. De acuerdo con mi hipótesis, la transición a la etapa convencional de la interacción se complementa a través de la fusión de la perspectiva del observador con las perspectivas yo-tú, en un sistema de perspectivas de acción que se transforman mutuamente. Al mismo tiempo, también, se complementa el sistema de las perspectivas del hablante; de este modo la organización conversacional alcanza un nivel nuevo. Por lo demás, todavía no tenemos por qué ocuparnos del desarrollo de las capacidades comunicativas. Antes bien, quisiera investigar cómo se transforman los otros tipos de acción preconventional (los casos 1 a 3 en el cuadro 4) en la transición a la etapa convencional de la interacción.

En este caso me limito a los rasgos estructurales, y dejo de considerar la cuestión de cómo pueda explicarse la dinámica de la transformación de las perspectivas de la acción. En realidad bastará con separar analíticamente las vías de desarrollo de la acción regulada normativamente y la estratégica. El punto de arranque y los problemas que plantea se caracterizan porque:

- la fuerza orientadora de la acción de la autoridad de personas de referencia o la de la orientación inmediata a las necesidades propias ya no alcanza para satisfacer la necesidad de coordinación;
- el comportamiento competitivo se transforma en acción estratégica y, de este modo, se separa de la orientación inmediata a las necesidades propias;
- y porque, con ello, aparece una polarización entre las posiciones orientadas hacia el éxito y el entendimiento, que impone, al tiempo que normaliza, la elección entre los tipos de acción con o sin posibilidades de engaño.

— comprensión en el que el niño es capaz de salirse en abstracto de la dada y ver que cada actor puede considerar simultáneamente las perspectivas del yo y del otro sobre cada uno; un orden de abstracción al que llamamos «perspectivismo mutuo».

En esta situación, quedan sometidos a tensión los modos preconvencionales de coordinación de la acción en las esferas de comportamiento que no están determinadas por la competencia. El equipamiento socio-cognitivo debe estar configurado de modo tal que se pueda introducir un mecanismo de coordinación de la acción que no sea estratégico y que esté orientado hacia el entendimiento y sea independiente de ambas partes, tanto de la relación de autoridad con respecto a personas de referencia concretas como de la relación directa a los intereses propios. La etapa de esta acción convencional, pero no estratégica, requiere conceptos fundamentales socio-cognitivos centrados en torno al concepto del libre albedrío suprapersonal. El concepto de la expectativa de comportamiento cubierta con la autoridad suprapersonal (esto es, el concepto de la función social) iguala la diferencia entre imperativos externos e intenciones propias y transforma al mismo tiempo tanto el concepto de la autoridad como el del interés.

Selman (1980) y Damon³⁵ han descrito, de modo coincidente, los rasgos esenciales del desarrollo de los conceptos de amistad, personas, grupos y autoridad durante la infancia media. Como demuestran las observaciones de etología humana de las primeras interacciones de madre-niño, estos conceptos fundamentales tienen una historia de desarrollo muy compleja que se remonta a los primeros meses de vida.³⁶ Evidentemente, las capacidades socio-cognitivas que se diferencian paulatinamente a partir de este fondo de vínculos sociales y relaciones intersubjetivas primeras hasta la infancia media, sólo se agotan de modo selectivo en la esfera del comportamiento competitivo; puesto que el comportamiento competitivo preconvencional se puede transformar en acción estratégica sin que la implantación de la perspectiva de observador en la esfera de la interacción abarque en toda su magnitud el equipamiento socio-cognitivo. Una transformación

completa, que Selman estudia en cuatro dimensiones³⁷ es, sin embargo, necesaria para la transición a una acción regulada normativamente. Ello puede deberse al hecho de que la reorganización en esta línea de desarrollo arranca de aquellos tres tipos de acción preconvencional que excluyen el engaño permitido en el comportamiento competitivo y que descansan sobre el consenso. Acceso empírico a las formas previas de la acción regulada normativamente es el que ofrecen las investigaciones sobre resolución cooperativa de los problemas de la distribución y de los conflictos de acción en los grupos de pares de diversos grupos de edad.³⁸ La capacidad para resolver por consenso los problemas interpersonales planteados con personas de la misma edad crece habitualmente al aumentar la edad y la madurez cognitiva. Esta capacidad es un buen indicador para los mecanismos de la coordinación de la acción de que se dispone en las diversas etapas del desarrollo.

En lo que sigue, me limitaré a los conceptos de la autoridad suprapersonal y de la norma de la acción, ya que éstos son constitutivos para un concepto estricto del mundo social en cuanto conjunto de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas. En tanto que en la perspectiva del niño en el orden preconvencional, por ejemplo, las relaciones de autoridad y de amistad pueden presentarse como relaciones de intercambio (por ejemplo, cambio de obediencia frente a dirección o seguridad, de reclamaciones frente a recompensas, de prestación contra prestación o manifestación de confianza), la categoría del trueque ya no resulta adecuada para las relaciones reorganizadas en la etapa convencional.³⁹ Las ideas de vinculación social, autoridad, lealtad, se separan de los contextos especiales y de las personas de referencia y se transforman en los conceptos normativos del deber moral, de la legitimidad de las reglas, de la validez de deber ser de los ordenamientos legales, etc.

35. W. DAMON, *The Social World of the Child*, San Francisco, 1977.

36. H. R. SCHAFER, «Acquiring the Concept of the Dialogue», en M. H. BERNSTEIN, W. KESSEN (comps.), *Psychological Development from Infancy*, Hillsdale, 1979, pp. 279 y ss.; B. SYLVESTER-BRADLEY, «Negativity in early infant-adult exchanges», en W. P. ROBINSON (comp.), *Communication in Development*, Nueva York, 1981, pp. 1 y ss.; C. TREVARTHEN, «The Foundations of Intersubjectivity», en D. R. OLSON D., *The social Foundations of Language and Thought*, Nueva York, 1980, pp. 316 y ss. Una visión panorámica nos la dan AUWÄRTER, *Kitsch* (manuscrito, Munich, 1983).

37. SELMAN (1980), pp. 131 y ss.

38. M. MILLER, «Moral Argumentations among Children», en *Linguistische Berichte*, 1981, pp. 1 y ss.; *ibid.*, «Argumentationen als moralische Lernprozesse», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 1982, pp. 299 y ss.

39. Esto es perceptible ya en el intento de describir la etapa convencional de la interacción en conceptos de intercambio. Cf. DAMON, en EDELSTEIN, KELLER (1982), pp. 121 y ss., especialmente el tercer nivel de la regulación social, p. 128.

Este tipo de paso se prepara ya en la segunda etapa de la interacción, esto es, sobre la base de las perspectivas de acción mezcladas, cuando el adolescente (A) aprende modelos de comportamiento de cierto tipo en su interacción con una persona determinada (B).⁴⁰ Para la reconstrucción de esta transición he hecho una propuesta en otro lugar que, en realidad, sólo sirve para el análisis conceptual.⁴¹

Como quiera que, para el niño, tras las expectativas de comportamiento especiales de los padres, en principio, sólo se halla la autoridad de un contrario que impone respeto y con el que tiene una intensa relación afectiva, la tarea de la transición a la etapa convencional de la interacción ha de verse como una transformación de la arbitrariedad de una persona superior en la autoridad de un albedrío suprapersonal, independiente de la persona en concreto. Como es sabido, Freud y Mead han coincidido en reconocer que ciertos modelos de comportamiento se han independizado de las intenciones y actos de habla vinculados al contexto de personas aisladas y han adoptado la forma externa de normas sociales y, al igual que las sanciones que de ellas dependen, se han interiorizado por medio de la adopción de actitudes, esto es, se han introducido en la personalidad del adolescente, con lo que se han independizado del poder sancionador de personas concretas de referencia. De este modo, se corrige el sentido imperativo de la «expectativa» de manera que A y B, por así decirlo, subordinan sus correspondientes voluntades individuales a una expectativa de comportamiento *combinada*, socialmente *generalizada* de una voluntad *delegada*. De esta forma, surge para A el *imperativo superior* de un modelo general superior a todos los pertenecientes a un grupo social, modelo

al que luego recurren A y B cuando expresan el imperativo «q» o el deseo «r».

En tanto que Freud explica el lado psicodinámico de este proceso, Mead se interesa por las *condiciones socio-cognitivas de la interiorización*. Este explica por qué pueden generalizarse modelos particulares de comportamiento, cuando A aprende a adoptar una actitud objetivadora frente a la propia acción, con lo que consigue extraer al sistema de perspectivas de acción establecido entre A y B de los contextos especiales en los que se encuentran estas personas. Tan sólo cuando A puede adoptar en las interacciones con B aquella posición que adoptaría otro perteneciente al mismo grupo social, pero que no estuviera directamente implicado en la relación, puede ser conocedor del carácter *intercambiable* de las posiciones adoptadas por A y B. Aquí también puede A reconocer que lo que a él le parecía un modelo de comportamiento concreto y ajustado a este niño y a estos padres determinados, lo había obtenido B de una comprensión intuitiva de las normas que regulan en general el comportamiento de los hijos y los padres. Con la interiorización de expectativas concretas A construye el concepto de un modelo de comportamiento social, generalizable para todos los pertenecientes al grupo y cuyas plazas no están reservadas al *alter* y al *ego*, sino que, en lo esencial, sirven para todos los pertenecientes a su grupo social.

El *sentido imperativo* que acarrea el modelo de comportamiento no queda al margen de esta generalización. De ahora en adelante, A entiende las interacciones en las que A, B, C, D... expresan o siguen imperativos o deseos, como el cumplimiento de la *voluntad colectiva del grupo* a la que A y B suman conjuntamente su albedrío. Detrás de la *función social* se encuentra la autoridad de un imperativo generalizable, propio del grupo, el poder unificado de un grupo concreto, que exige lealtad y que se contraponen a la lealtad. Con ello cambian también las formas internas de reciprocidad propias de las relaciones sociales. Como quiera que los participantes cumplen sus funciones sociales con la conciencia de que, al ser miembros de un grupo social, tienen *derecho* a esperar unos de otros ciertos comportamientos en determinadas situaciones y, al mismo tiempo, tienen la *obligación* de responder a las expectativas legítimas de comportamiento de los otros, todos se apoyan sobre una reciprocidad, por más que los *contenidos* de las funciones se reparten de modo absolutamente complementario entre los diversos destinatarios.

40. En el caso más simple, las expectativas de B de que A seguirá su imperativo «q» y la expectativa recíproca de A de que B satisfará su deseo «r» están interrelacionadas. En el marco de la interacción socializadora esta relación surge, para B, de las normas que regulan las relaciones de padres e hijos. No obstante, en el contexto de esta asistencia paterna A *experimenta* la relación normativa de expectativas complementarias de comportamiento como una regularidad empírica. Al formular «r», A anticipará que B satisfará ese deseo en la expectativa de que, por su parte, A seguirá el imperativo «q» formulado por B. En la medida en que A acepta esa expectativa de B establece el concepto de *modelo de comportamiento*, que relaciona de modo condicional las expectativas de comportamiento particulares que son complementarias.

41. En lo que sigue, cf. HABERMAS (1981), vol. 2, pp. 554 y ss.

El poder sancionador del grupo social que se encuentra detrás de las funciones sociales pierde el carácter de un imperativo superior en la medida en que el adolescente interioriza el poder de las instituciones que, en principio, se le opone de modo fáctico y lo enraiza en su propio yo como sistema de control interno de comportamiento. Únicamente cuando A considera las sanciones del grupo como propias, como sanciones dirigidas por *él mismo*, contra *él mismo*, tiene que *presuponer* su aceptación de una norma cuyo quebrantamiento expondría de esa manera. A diferencia del imperativo social generalizado, las instituciones poseen una validez que se fundamenta en el reconocimiento intersubjetivo, en la aprobación de los afectados. Las actitudes afirmativas, que dan lugar a este consenso, mantienen en principio un *status* ambiguo. Por un lado *ya no* significan el «sí» con el que responde un oyente obediente a un imperativo «q». Este «sí» equivaldría a un enunciado intencional que se remitiera a la acción requerida $h_{(q)}$ y supondría, por lo demás, una expresión de un mero albedrío, no vinculado normativamente. Por otro lado, estas actitudes *aún no* son del tipo de los «sí» dado a una pretensión de validez criticable. En caso contrario, tendríamos que suponer que la vigencia fáctica de normas de acción descansa, desde el principio y en general, en un asentimiento racionalmente motivado de todos los afectados; situación que contradice el hecho visible del carácter represivo que se manifiesta en que la mayoría de las normas es eficaz bajo la forma del control social. No obstante, el control social que se ejerce sobre las normas vigentes específicas de cada grupo, no descansa *exclusivamente* sobre la represión.

Esta opinión tradicionalista y dual se apoya en la idea de la legitimidad de las normas de acción. En este horizonte de ideas cabe generalizar las funciones sociales que afectan en principio a grupos primarios, como partes componentes de un sistema de normas. De esta forma se constituye un mundo de relaciones interpersonales, legítimamente ordenadas, y el concepto de la acción funcional se transforma en el de la interacción normativamente regulado. En lo que respecta a la validez legítima de las normas, los deberes se separan de las inclinaciones y la acción responsable de las violaciones casuales o involuntarias de las normas. El esquema siguiente ofrece una panorámica de las transformaciones correspondientes del equipamiento socio-cognitivo y sobre las cuales no es preciso detenerse en detalle.

Cuadro 6. Transición a la etapa convencional de interacción (II): Del comportamiento preconvencional de cooperación a la acción normativamente regulada

Conceptos fundamentales socio-cognitivos

Estructura de expectativas de comportamiento		Estructura de perspectivas		Tipos de acción	
Concepto de autoridad		Concepto de motivación			
Autoridad de las personas de referencia; albedrío con sanción exterior	Autoridad de comportamiento: función dual = lealtad	Autoridad de las personas de referencia; albedrío con sanción exterior	Lealtad frente a personas; orientación a recompensa/castigo	Interacción basada en la autoridad orientada por el interés	Cooperación orientada por el interés
Modelo de comportamiento generalizado: función	Modelo de comportamiento generalizado: función	Modelo de comportamiento generalizado: función	Modelo de comportamiento generalizado: función	Vinculación recíproca de perspectivas de acción (Selman, orden 2)	Cooperación orientada por el interés
Funciones socialmente generalizadas: sistema de normas	Funciones socialmente generalizadas: sistema de normas	Funciones socialmente generalizadas: sistema de normas	Funciones socialmente generalizadas: sistema de normas	Coordinación de perspectivas de observador y participante (Selman, orden 3)	Interacción regulada normativamente
Autoridad interindividual supraindividual = lealtad	Autoridad interindividual supraindividual = lealtad	Autoridad interindividual supraindividual = lealtad	Autoridad interindividual supraindividual = lealtad		

Una vez que he presentado una propuesta de reconstrucción de dos etapas de la interacción al hilo de las investigaciones sobre la adopción de perspectivas, quisiera volver a nuestra cuestión original de si las perspectivas sociales de Kohlberg pueden referirse a las etapas de la interacción de forma que resulte plausible una fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales. En primer lugar, quiero comprobar cómo se presenta la ontogénesis de la comprensión descendida del mundo, estructuralmente anclada en la acción orientada hacia el entendimiento, a la vista de las reflexiones hasta ahora consideradas. Aquí resulta necesario introducir los cursos como terceras etapas de la interacción (1). La introducción de la posición hipotética en la esfera de la interacción y la transición de la acción comunicativa al discurso implican una moralización de las normas vigentes en cada momento en relación con el mundo social. Esta desvalorización de las instituciones vigentes de modo natural obliga a transformar el equipamiento socio-cognitivo de las etapas convencionales en conceptos fundamentales de índole inmediatamente moral (2). Por último, recopilaré los puntos de vista lógico-evolutivos bajo los cuales se ordenan las perspectivas sociales de las diversas etapas de la interacción y pueden justificarse las formas correspondientes de la conciencia moral como etapas (3).

1. La etapa preconventional de interacción puede caracterizarse, de acuerdo con Selman, por la reciprocidad de perspectivas de acción de los participantes. Puede considerarse que ésta sea el resultado de la aplicación de las perspectivas del hablante en los tipos de acción, especialmente las perspectivas de yo-tú, que ya había adquirido el niño con las funciones comunicativas de hablante y auditorio. La etapa convencional de la interacción puede, pues, caracterizarse mediante un sistema de perspectivas de acción que se origina en la coordinación de las perspectivas del observador con las perspectivas de participantes de la etapa anterior. Esta introducción de la perspectiva del observador en el ámbito de la interacción posibilita a) la perfección del sistema de las perspectivas del hablante mediante las cuales se engranan las funciones comunicativas de la primera y segunda personas con las de la tercera (lo cual tiene también repercusiones en cuan-

to a la organización de la conversación). La nueva estructura de perspectivas es un requisito b) para la transformación del comportamiento conflictivo orientado por los intereses en acción estratégica y c) para la construcción de aquellos conceptos socio-cognitivos fundamentales que estructuran la acción regulada normativamente. Con la construcción de un mundo social de relaciones interpersonales legítimas se constituyen ch) una actitud normativa y una perspectiva correspondiente que complementan las actitudes fundamentales y perspectivas del mundo relacionadas con el mundo interior y el exterior. Este sistema de las perspectivas del mundo encuentra su correspondencia de lenguaje en los tres modos fundamentales del uso del lenguaje que los hablantes competentes pueden diferenciar y ensamblar sistemáticamente cuando están en acción realizadora. Con a) hasta ch) se cumplen, por último, los presupuestos estructurales de una acción comunicativa con lo que d) se pueden coordinar los planes de acción de los participantes en la interacción a través del mecanismo del entendimiento mediante el habla. La acción normativamente regulada representa uno entre los varios tipos puros de acción orientada al entendimiento.⁴²

En conexión con los tipos de acción hasta ahora analizados, la forma diferenciada de la acción comunicativa solamente tiene interés en la medida en que el tipo de reflexión que le corresponde, esto es, el discurso, supone una tercera etapa de la interacción si bien escasamente relacionada con la acción. Las argumentaciones sirven para estudiar y comprobar los resultados de las pretensiones de validez que aparecen en la acción comunicativa primero formuladas de modo implícito y luego de forma ingenua. La participación en las argumentaciones está determinada por una *actitud hipotética*; según esta perspectiva las cosas y los acontecimientos se transforman en realidades de hecho que tanto pueden existir como no existir. Igualmente se transforman las normas vigentes, esto es, las que son reconocidas de hecho o están socialmente en vigor en otras que pueden ser válidas, es decir, merecedoras de reconocimiento y no válidas. Lo que está en discusión es la verdad de los enunciados aseverativos o la justicia de las normas (o, en su caso, de los correspondientes enunciados normativos).

También en esta tercera etapa de la interacción se mani-

42. HABERMÁS (1961), tomo I, pp. 437 y ss.

fiesta el aumento de complejidad de la estructura de perspectiva. En la etapa convencional aparecen incardinadas las perspectivas del participante y del observador, esto es, dos elementos que ya aparecían constituidos en la etapa preconvencional, pero que aún no se habían coordinado. De modo análogo se integran en la tercera etapa aquellos dos sistemas de perspectivas del orador y del mundo que ya aparecen completamente constituidas en la segunda etapa, pero aún sin coordinar en ella. Por un lado, el sistema de perspectivas del mundo, hipotéticamente rotas, es constitutivo de aquellas pretensiones de validez que constituyen el verdadero objeto de las argumentaciones. Por otro lado, el sistema de las perspectivas de hablante, absolutamente reversibles, es constitutivo del marco dentro del cual pueden los participantes en la argumentación alcanzar un acuerdo racionalmente motivado. Por lo tanto, ambos sistemas deben ponerse en relación mutua en el discurso. También es posible hacerse una idea clara de esta estructura de perspectivas, cada vez más compleja, al hilo de las siguientes reflexiones intuitivas. En la etapa convencional el resultado característico consistía en que, al completar una acción, los actores se consideraran participantes en su relación recíproca con un contrario pero, *al mismo tiempo*, pueden salir de la acción y observarse como objetos, esto es, como partes componentes de una relación interactiva. Las perspectivas tenían que cruzarse en el marco interpersonal de la interacción: quedaba especificada la perspectiva del observador e integrada en la función comunicativa de la tercera persona, es decir, del presente y no participante. De modo parecido, puede decirse del acuerdo que se alcanza por procedimientos discursivos, que los actores confían en el acto de la aprobación, en la reversibilidad completa de sus relaciones con todos los demás participantes en la argumentación pero, *al propio tiempo* y con independencia del consenso que se establece por vía fáctica, atribuyen la actitud que adoptan únicamente a la fuerza de convicción de los mejores argumentos. Las perspectivas se entrecruzan aquí en el marco interpersonal de una comunicación improbable en sus presupuestos: las perspectivas del mundo, reflexivamente quebradas, aparecen integradas con las funciones de los oponentes y los proponentes que critican y defienden las pretensiones de validez.

La etapa de interacción superior en cada caso se caracteriza en realidad no solamente mediante la coordinación de

perspectivas hasta ahora separadas, sino también mediante la integración de *tipos de interacción* hasta ahora separados. Así se produjo, como hemos visto, en el tipo de la acción funcional, una integración de dos formas de reciprocidad, que se habían manifestado en la primera etapa de la interacción en distintos tipos de acción. No ya en el concepto madurado de la vigencia del deber ser, sino en el concepto de un imperativo superior, independiente de las personas concretas y en el que se manifiesta la autoridad intersubjetiva de una voluntad común, se sintetizan relaciones complementarias y simétricas y ello, por lo demás, al precio de la polarización entre la acción normativamente regulada de un lado y la acción estratégica del otro. Hasta esta separación queda superada, en cierto modo, en la tercera etapa de la interacción. En todo caso, en la argumentación queda integrada la actitud de competición orientada hacia el éxito en una forma de comunicación que prosigue la acción orientada al entendimiento con otros medios. En la argumentación, los oponentes y proponentes llevan a cabo una *competición con argumentos*, a fin de convencerse unos a otros, es decir, de llegar a un consenso. Esta estructura dialéctica funcional proporciona formas erísticas para la búsqueda cooperativa de la verdad. Puede valerse del conflicto entre los competidores que buscan el éxito para ponerlo al servicio de la consecución del consenso en la medida en que los argumentos no sirvan como medios de influencia recíproca. En el discurso, la fuerza del argumento mejor comunica las convicciones «sin coacción», esto es, internamente, a través de los cambios de posición motivados de forma racional.

2. Con la transición a la etapa posconvencional de la interacción, el adulto se separa ya de la ingenuidad de la práctica de la vida cotidiana. Abandona el mundo social de carácter natural, en el que había entrado con la transición a la etapa convencional de la acción. Para el participante en el discurso se va perdiendo la actualidad de las experiencias, va empalideciendo la normatividad de los ordenamientos vigentes, en no menor medida que la objetividad de las cosas y de los acontecimientos. Desde este plano metacomunicativo, solamente se abren retrospectivas sobre el mundo vivido: a la luz de las pretensiones hipotéticas de validez se teoriza el mundo de las relaciones objetivas existentes y se moraliza el mundo de las relaciones legítimamente organizadas. En la medida en que la sociedad (esto es, aquella red de relaciones

normativamente integrada que en principio el adolescente hubo de apropiarse de modo constructivo) se moraliza, se pierde la fuerza normativa de lo fáctico; desde el punto de vista aislado de la validez deontológica, las instituciones, que han perdido su carácter natural, pueden convertirse en otros tantos casos de justicia problemática. Esta problematización detiene la acción al mismo tiempo. Suspende la terminación de la acción comunicativa, corta los vínculos entre el mundo social y su contexto del mundo vital y cuestiona aquellas certidumbres que afluyen de modo intuitivo al mundo social procedentes del mundo vital. Al mismo tiempo, aparecen las interacciones con una luz diferente. En la medida en que éstas se someten a un enjuiciamiento desde puntos de vista puramente morales, se emancipan por un lado de los acuerdos parciales y, por otro, pierden la imponente coloración histórica de una forma vital concreta. Las interacciones que se manifiestan bajo la pretensión de una acción orientada por los principios y autónoma resultan ser especialmente abstractas.

En la medida en que el mundo social se desprende del contexto de una forma vital a la que estamos fácticamente acostumbrados, pero que está presente en la certidumbre de trasfondo y en la medida en que se distancia de los participantes en el discurso, hipotéticamente situados, los sistemas de normas, que han perdido su apoyo, precisan *otro* fundamento. Este nuevo fundamento ha de obtenerse de la reorganización de los conceptos fundamentales socio-cognitivos de que se dispone en las etapas de interacción anteriores. En este caso, la misma estructura de perspectiva de una comprensión del mundo completamente descentrada, que es la que da origen al problema, ofrece los medios para resolverlo. Las formas de acción se presentan ahora, por su parte, como susceptibles de regulación normativa y se supeditan a los principios, es decir, a las normas superiores. El concepto de la legitimidad de las normas de acción se divide en dos elementos componentes: el hecho de que algo se reconozca de facto y el de que algo sea digno de reconocimiento; la vigencia social de las normas en vigor ya no es coincidente con la validez de las normas justificadas. Estas distinciones en los conceptos de norma y de validez del deber ser se corresponden con una distinción en el concepto del deber: el respeto a la ley ya no cuenta como un motivo ético *per se*. A la heteronomía, esto es, a la dependencia de las normas vigentes, se contraponen el hecho

de que el actor ya no recurre a la vigencia social de una norma como determinación de su acción, sino a su validez.

Con este concepto de autonomía también se transforma la idea de la capacidad de actuar de modo responsable. La responsabilidad es un caso especial de la capacidad de actuar con plena conciencia; ésta implica la orientación de la acción hacia un acuerdo considerado como universal y racionalmente motivado. Actúa moralmente quien actúa basando la acción en la percepción.

A partir del concepto de la capacidad de acción, que surge en la etapa posconvencional de la interacción, resulta claro que la acción moral representa aquel caso de acción normativamente regulada en la que el actor se orienta según aspiraciones de validez reflexivamente comprobadas. La acción moral se lleva a cabo bajo la pretensión de que la solución de conflictos de acción únicamente se apoya sobre juicios fundados: se trata de una acción orientada por criterios morales.

Este concepto estricto de moral puede construirse únicamente en una etapa posconvencional. También en las etapas anteriores aparece unida la intuición de lo moral con la idea de una solución consensual de los conflictos de acción. Para ello, los participantes parten de ideas como la de, digamos, vida buena y justa, que permiten ordenar de modo transitivo las necesidades en conflicto. Únicamente la liberación del mundo social del flujo de las cuestiones culturales más obvias convierte en un problema inexcusable la fundamentación de la moral: los puntos de vista que han de posibilitar el consenso son controvertidos. Al margen de las contingencias comunes del origen social, la afiliación política, la herencia cultural, las formas tradicionales de vida, etc., los sujetos de acción competentes únicamente pueden referirse a una moral *point of view*, esto es, a un *punto de vista libre de controversias* cuando, aún teniendo orientaciones axiológicas diferentes, no pueden hacer otra cosa que aceptar aquél. Este punto moral de referencia han de extraerlo, en consecuencia, de las estructuras en las que *siempre* se encuentran previamente los participantes en la interacción en la medida en que actúan de modo comunicativo. Como lo muestra la ética discursiva, los presupuestos pragmáticos generales de la argumentación conllevan un punto de vista de esta índole.

La transición al juicio moral orientado por los principios es solamente un primer paso, necesitado de complemento con

el que el adulto se separa del mundo tradicional de las normas existentes. Puesto que los principios que sirven de base para el enjuiciamiento de las normas (por ejemplo, los fundamentos de la justicia distributiva) se manifiestan como pluralidad y también están necesitados de fundamentación. El moral *point of view* no se puede encontrar en un «primer» principio o en una «última» fundamentación, esto es, al margen de la propia argumentación. El procedimiento discursivo de la comprobación de las pretensiones de validez normativa es el único que mantiene fuerza justificadora y gracias a esta fuerza queda la argumentación enraizada en la acción comunicativa. El «punto de vista moral», que es previo a todas las controversias, surge de una reciprocidad integrada a su vez en una acción orientada al entendimiento. Esta reciprocidad se manifiesta, como hemos visto, en la forma de una complementariedad autoritaria y de una simetría orientada por los intereses; también se manifiesta en la reciprocidad de expectativas de comportamiento, vinculadas a las funciones sociales, así como en la reciprocidad de derechos y deberes, vinculados a las normas; y, por último, se manifiesta en el cambio ideal de funciones del discurso que debe garantizar el pleno e igual uso de los derechos de acceso universal a la argumentación y de participación igual en ésta. En esta tercera etapa de la interacción, la forma ideal de la reciprocidad se convierte en la determinación de una búsqueda cooperativa de la verdad en una comunidad comunicativa en principio ilimitada. En esta medida, la moral fundamentada en la ética discursiva se apoya en un modelo que, por así decirlo, está implícito desde el principio en el intento de establecer un entendimiento lingüístico.

3. Una vez que hemos conseguido una visión panorámica del equipamiento socio-cognitivo y de la estructura de perspectiva de las tres etapas de interacción, quisiera retornar a las perspectivas socio-morales de las que Kohlberg deduce de modo inmediato las etapas del juicio moral. Con ayuda de las perspectivas sociales, Kohlberg determina aquellos puntos de vista bajo los cuales cabe establecer un orden transitorio de intereses en conflicto y llegar a una solución consensuada de los conflictos. Estos puntos de vista se derivan, como puede demostrarse, de una combinación de la estructura de perspectivas de que se dispone en cada caso, con la correspondiente idea de la vida buena y justa. Como muestran las

dos columnas de la derecha del cuadro 7, los dos primeros elementos se explican por sí mismos; necesitado de explicación es el otro componente.

No es comprensible sin más, a primera vista, cómo el elemento normativo de las perspectivas sociales, esto es, la idea de la justicia, se deriva del equipamiento socio-cognitivo de la correspondiente etapa de interacción.

En primer lugar es necesario tener en cuenta la circunstancia, analizada por Durkheim, de que las redes de interacciones sociales normativamente integradas tienen, *en esencia*, una índole moral. El fenómeno moral fundamental es la fuerza de obligar de las normas contra la cual pueden atentar los sujetos actuantes. Por este motivo, todos los conceptos fundamentales constitutivos de la acción regulada normativamente contienen una dimensión moral, que se actualiza y se agota en el enjuiciamiento de la violación de las normas y de los conflictos. Con la construcción de un mundo social y la transición a la interacción orientada normativamente, todas las relaciones sociales adquieren un carácter ético implícito. Las reglas de oro y la obediencia a las leyes son imperativos éticos que denuncian en realidad lo que ya está incluido en las funciones y normas sociales, antes de que se manifieste algún tipo de conflicto moral: esto es, la complementariedad de expectativas de comportamiento y la simetría de derechos y deberes.

Además, tenemos que considerar la circunstancia de que, en realidad, el punto de vista garante del consenso de una conformidad frente a las expectativas funcionales y las normas sólo se da sin coacción a partir del inventario socio-cognitivo, porque en la etapa convencional el mundo social sigue estando dentro del contexto del mundo vital y aparece cargado con certidumbres propias del mundo vital. La moralidad aún no se ha independizado de la eticidad de una forma particular de vida indiscutible, esto es, aún no se ha autonomizado *en tanto que* moral. Los deberes están tan ceñidos a las costumbres vitales concretas que pueden deducir su evidencia de las certidumbres de trasfondo. Las cuestiones de la justicia se plantean aquí en el marco de las de la vida buena, cuestiones que han recibido *muchas respuestas*. Incluso las éticas religiosas o las de la filosofía clásica, que tienen como objeto de reflexión esta relación vital ética, no comprenden ni justifican lo moral a partir de sí mismo, sino en función de una

Cuadro 7. Etapas de interacción, perspectivas sociales y etapas morales

Estructuras cognitivas		Perspectivas sociales	
Tipos de acción	Estructura de perspectivas	Concepto de motivación	Idea de la justicia
Preconventional:			
Interacción autoritaria	Vinculación recíproca de perspectivas de acción	Lealtad con respecto a las personas; orientación hacia recompensa/castigo	Complementariedad de mando y obediencia
Cooperación orientada por intereses	Modelo de comportamiento particular	Perspectiva egocéntrica	Simetría de las compensaciones
Conventional:			
Acción funcional	Coordinación de perspectivas de observador y participante	Perspectiva de grupos primarios	Conformidad con la función
Interacción orientada por las normas	Modelo de comportamiento generalizado socialmente. Función social. Funciones generalizadas socialmente: Sistemas de normas	Deber vs. inclinación	Conformidad con el sistema existente de normas
Posconventional:			
Discurso	Regla de comprobación de normas: principio Regla de comprobación de principios: procedimiento de fundamentación de normas Integración de perspectivas de habitante y de mundo	Perspectiva de principios (prior to society) Autonomía vs. heteronomía	Orientación a los principios de la justicia Orientación a los procedimientos de fundamentación de normas

totalidad concebida con criterios salvíficos o cosmológicos. Ya hemos visto cómo desaparece este síndrome con la introducción de una actitud hipotética. El mundo social se descompone en convenciones necesitadas de justificación, ante la mirada reflexiva de un participante en la discusión. La existencia fáctica de normas heredadas se divide en hechos sociales de un lado y normas del otro; éstas ya no aparecen respaldadas por las evidencias del mundo vital y han de justificarse a la luz de los principios. De este modo, la *búsqueda de principios de justicia* y, en último término, de *procedimientos del discurso fundamentador de normas*, se deriva de la moralización inevitable de un mundo social problemático. Es-

tas son las ideas de justicia que sustituyen la conformidad con las funciones y las normas en la etapa posconvencional. En la etapa preconvenional no podemos hablar de idea de justicia en el mismo sentido que en las siguientes etapas de la interacción. En éstas, aún no se ha constituido un mundo social en el sentido acostumbrado. Los conceptos socio-cognitivamente determinada de la validez deontológica. Los puntos de vista dotados de fuerza social vinculante ha de extraerlos el niño de un inventario que interpreta las perspectivas de acción recíprocamente integradas en el sentido de las relaciones de autoridad o de las influencias externas. Las *ideas*

de vinculación y lealtades preconventionales se apoyan, por lo tanto, bien en el carácter complementario del mando y la obediencia o en la simetría de las compensaciones. Ambas formas de la reciprocidad constituyen el meollo naturalista de las ideas de justicia y que reside en el interior de la estructura de la acción. Estas ideas se conciben como ideas de justicia únicamente en la etapa convencional. Tan sólo en la etapa posconvencional se manifiesta, por así decirlo, la veracidad del mundo de las ideas preconventionales, esto es, que la idea de la justicia sólo puede extraerse de la forma ideal de una reciprocidad realizada en el discurso.

Bastará con estas observaciones para hacer plausible el hecho de que entre las etapas morales y las perspectivas sociales de un lado y las etapas de interacción del otro, existen relaciones estructurales que justifican los órdenes establecidos en el cuadro 7. Estos órdenes solamente pueden admitir el peso de una fundamentación lógico-evolutiva cuando sea posible probar para las etapas de interacción lo que hasta ahora he admitido implícitamente con el término «etapas», esto es, que la jerarquización propuesta de tipos de acción pone de manifiesto una relación lógico-evolutiva. He tratado de hacer evidente esta caracterización teórica anticipada por la forma de introducción de las etapas de interacción, especialmente mediante la reconstrucción de las transiciones de una etapa a la siguiente. En primer lugar es posible probar que, con los elementos de la perspectiva de yo-tú y del observador se constituyen estructuras de perspectivas cada vez más complejas, que se orientan a una comprensión descentrada del mundo de sujetos actores, que tratan de conseguir el entendimiento. Desde el punto de vista de una descentración progresiva de la comprensión del mundo, las etapas de interacción ponen de manifiesto un desarrollo dirigido y acumulativo. En segundo lugar, hemos distinguido unas etapas de interacción de las otras, al amparo de determinadas formas de coordinación. En la etapa preconventional se relacionan recíprocamente las perspectivas de acción de diversos participantes. En la etapa convencional se une a estas perspectivas de participantes una perspectiva de observador. Por último se integran conjuntamente los sistemas de perspectivas de los hablantes y del mundo, constituidos sobre aquellas bases. Estas secciones expresan por qué las estructuras de perspectivas, que siguen unas a otras, constituyen totalidades discretas. En tercer lugar, hemos visto que en la acción regulada normativamente

queda superada la contradicción producida en los tipos de acción preconventional entre la complementariedad autoritaria y la simetría orientada a los intereses, de la misma forma que la contradicción entre búsqueda del consenso y búsqueda del éxito, que surge en la argumentación en la relación entre acción normativamente regulada y estratégica. Esta circunstancia parece demostrar que en cada una de las etapas superiores se sustituyen y también se conservan las estructuras cognitivas de la etapa anterior. Esta relación tan difícil de analizar de la «superación» de las estructuras anteriores ha de probarse, en realidad, estudiando la transformación del equipamiento socio-cognitivo por separado.

En todo caso, podemos determinar ciertas tendencias dentro de cada dimensión particular. Así, por ejemplo, por medio de la autoaplicación y la generalización podemos obtener las estructuras más complejas a partir de las estructuras más simples de la expectativa de comportamiento: la expectativa socialmente generalizada de expectativas de comportamiento recíprocas produce normas; la autoaplicación generalizada de normas produce principios, con los que se elaboran otras normas. De modo análogo, los conceptos más complejos de la validez de las normas y de la autonomía surgen de los conceptos más simples del poder imperativo y de la lealtad personal, así como de la orientación en función del placer y el dolor. El elemento central de significado de los conceptos más elementales en cada caso se descontextualiza y agudiza de modo tal que, de la perspectiva del concepto de una etapa superior, el superado queda estilizado bajo la forma de un anticoncepto. Por ejemplo, el ejercicio de la autoridad de la persona de referencia se convierte en la etapa siguiente en mera arbitrariedad, que contrasta con la manifestación legítima de la voluntad; las lealtades personales o las orientaciones de placer/dolor se convierten en meras inclinaciones, que contrastan con los deberes. Consecuentemente la legitimidad de las normas de acción en la etapa siguiente se concibe como una mera vigencia social exclusivamente fáctica, que se opone a la validez ideal, mientras que la acción en virtud de deberes concretos resulta ser algo heterónimo que se opone a la autonomía.

Una dicotomía y desvalorización parecidas se originan en la transición del concepto de la pena externamente impuesta a los conceptos de la vergüenza y de la culpa o bien en la

transición desde el concepto de la identidad natural a la identidad funcional y del yo.⁴³ Estas observaciones son de carácter programático. Sería necesario un concepto preciso de lógica evolutiva, para llevar a cabo con seriedad este tipo de análisis, y para poder mostrar cómo el equipamiento socio-cognitivo de las etapas elementales se somete a las operaciones reconstructivas de la autoaplicación (reflexividad), de la generalización y de la abstracción idealizadora.

Si reconsideramos el proceso de las reflexiones hasta ahora formuladas se nos aparecen las ventajas interpretativas que se ofrecen cuando se estudia el desarrollo moral en el marco de una teoría de la acción comunicativa; ventajas tanto para la precisión de las relaciones entre juicio moral y cognición social como para una fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales.

En primer lugar se aprecia la amplitud de variaciones de tipos de interacción en los que se incorporan en cada caso las mismas estructuras de perspectivas. Una comprensión totalmente descentrada del mundo se impone únicamente sobre la base de un ámbito de comportamiento que no esté determinado por la competencia. Esta comprensión se hace reflexiva en la transición de la acción convencional al discurso. La prosecución de la acción comunicativa con medios argumentales determina una etapa de la interacción, que proporciona la ocasión para superar los órdenes de adopción de perspectivas investigados por Selman. La integración de las perspectivas del mundo y del hablante, que se lleva a cabo en la argumentación, constituye el punto de contacto entre la cognición social y la moral posconvencional.

Estas explicaciones son de interés para el intento de fundamentar por medio de la lógica evolutiva las etapas morales. Las perspectivas sociales de Kohlberg, a las que corresponde el peso de esta prueba, se pueden incardinar, como hemos visto, en etapas de interacción que están jerárquicamente ordenadas según estructuras de perspectivas y conceptos fundamentales. De este modo resulta claro, sobre todo, que las ideas de la justicia se deben a las formas de reciprocidad de las respectivas etapas de interacción. Con la transición de la acción normativamente regulada al discurso práctico se dan

43. J. HABERMAS, «Moralentwicklung und Ich-Identität», en *ibid.*, *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt/m, 1974, pp. 74 y ss.

los conceptos fundamentales de una moral orientada según principios y que surge de modo inmediato de la reorganización necesaria, desde un punto de vista lógico-evolutivo, del equipamiento socio-cognitivo disponible. Con este paso se moraliza el mundo social, con lo que las formas de la reciprocidad, implícitas en las interacciones sociales y elaboradas cada vez de forma más abstracta, constituyen al mismo tiempo el núcleo naturalista de la conciencia moral.

La cuestión de si los beneficios interpretativos también se producen en el campo de la estrategia de la investigación es algo que debe comprobarse en otro orden de cosas. Para empezar quisiera utilizar las reconstrucciones recomendadas para explicar algunas dificultades con las que ha tenido que luchar en los últimos años la teoría de Kohlberg.^{43a}

ANOMALIAS Y PROBLEMAS: UNA APORTACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA

El debate sobre la propuesta de Kohlberg se concentra hoy, sobre todo, en *cuatro problemas*. Como quiera que hasta ahora no ha sido posible demostrar experimentalmente la sexta etapa del juicio moral, que se configura como mera hipótesis, cabe preguntarse si en la esfera posconvencional se puede hablar de etapas *naturales* y en qué sentido cabe hacerlo. Además, los casos de regresión que se han dado con posterioridad a la adolescencia, esto es, en el tercer decenio de vida, suscitan la duda de si se ha escogido correctamente el *punto normativo de referencia del desarrollo moral*, esto es, si es posible determinar adecuadamente la capacidad de juicio y de acción de los adultos moralmente maduros a la luz de las teorías cognitivas y formalistas. Asimismo se plantea, más que nunca, el problema de cómo es posible integrar, en el modelo de etapas, el grupo de los *relativistas* o el de los *escépticos*

43a. No me detendré en la crítica al procedimiento metodológico: W. KURTINES, E. GREIF, «The Development of Moral Thought», *Psychological Bulletin*, 81, 1974, pp. 453 y ss.; cf. F. OSER, «Die Theorie von L. Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik - eine Verteidigung», *Bildungsfor-schung und Bildungspraxis*, 3, 1981, pp. 51 y ss. Tampoco puedo ocuparme aquí de la importante cuestión de la validez transcultural del modelo de las etapas: J. C. GIBBS, «Kohlberg's Stages of Moral Judgment», *Harvard Education Review*, 47, 1977, pp. 5 y ss.

axiológicos. Y, por último, queda planteada la cuestión de cómo puede integrarse la teoría estructuralista con los conocimientos de la psicología del yo de forma que se haga justicia a los aspectos *psicodinámicos de la formación del juicio*. Comprenderemos mejor la índole de estos problemas si vemos con claridad qué grado de libertad alcanza el adolescente con la transición de la acción normativamente regulada al discurso y con el distanciamiento frente a un mundo social de base natural (1); qué problemas se plantean con la mediación entre la moralidad y la eticidad en cuanto se moraliza el mundo social y se independiza de la corriente de certidumbres del mundo vital (2); qué salida busca el adolescente cuando se detiene en un distanciamiento del mundo tradicional desvalorizado de las normas sin dar el paso siguiente, consistente en reorganizar el equipamiento socio-cognitivo de las etapas convencionales (3); y qué discrepancias se manifiestan necesariamente entre los juicios morales y las acciones, cuando fracasa la separación entre las posiciones que buscan el éxito y las que buscan el entendimiento (4).

1. Kohlberg ha revisado repetidamente en los últimos decenios su esquema de evaluación. La cuestión de si el nuevo método de evaluación, que se basa en el *Standard Form Scoring Manual*,⁴⁴ supone una mejora en todos los aspectos, es algo que no me atrevería a afirmar sin más. Las teorías elaboradas en la tradición de Piaget requieren una interpretación sobre una base teórica hermenéutica al hacer la codificación de las respuestas, interpretación que no se puede realizar con absoluta seguridad, esto es, con el objetivo de la neutralización de una comprensión previa sumamente compleja. Sea como fuere, la nueva evaluación del material precedente de entrevistas ha obligado a Kohlberg a prescindir de la etapa 6 que introdujo en su momento, porque no cabe encontrar prueba alguna que la apoye en las investigaciones a largo plazo (en los EEUU, Israel y Turquía). Hoy duda este autor en responder a la cuestión de si en la etapa 6 se trata de una etapa natural, que cabe identificar psicológicamente, o de una «construcción filosófica».⁴⁵ En realidad, una revisión que no se apo-

ye exclusivamente en problemas de medición también debe afectar al *status* de la etapa 5. Si abandonamos el intento de seguir distinguiendo etapas en la esfera posconvencional, se plantea la cuestión de si los juicios morales basados en principios representan una etapa natural *en el mismo sentido* que los juicios clasificados en el ámbito preconvencional y convencional.

A la vista de la ética discursiva ya he emprendido tícitamente otra interpretación de las dos últimas etapas morales y he distinguido entre la búsqueda de principios generales por un lado y la búsqueda de un procedimiento para la fundamentación de posibles principios por el otro (cuadro 7). En este empeño, el tipo de principios de que se trate no sirve para justificar una distinción entre etapas, ya se trate de principios utilitarios, iusnaturalistas o kantianos. De acuerdo con una recomendación solamente se establece una diferencia persistente entre dos etapas de reflexión. En la etapa 5 los principios operan como un último recurso, que no precisa ninguna otra fundamentación, mientras que en la etapa 6 estos principios no sólo pueden manejarse de modo flexible, sino que pueden relativizarse expresamente en vista de los procedimientos de la justificación. No obstante, esta diferencia entre etapas de la reflexión debe hacerse valer en el marco de una determinada teoría normativa. Debe demostrarse que una persona que confía en la fuerza legitimadora del procedimiento de fundamentación, y no en la evidencia de los principios generales, puede defenderse mejor frente a las objeciones de los escépticos y, en consecuencia, también puede enjuiciar mejor. Por otro lado, hay éticas filosóficas que rechazan este proceduralismo y reiteran que el procedimiento de la fundamentación moral no tiene otro *status* que el de un principio ético universal y tampoco da un resultado mayor o mejor que éste. En tanto no esté resuelta esta controversia entre filósofos, no hay más remedio que defender los supuestos fundamentales de la ética discursiva cuando compiten con otras concepciones filosóficas, en lugar de entenderlas de modo natural, como enunciados sobre las etapas naturales de la con-

una sexta etapa moral sobre el material de una pequeña muestra de prueba, entre otras, sobre las manifestaciones de Martin Luther King: «Tales figuras de élite no establecen la etapa 6 como una etapa natural del desarrollo» (*Philosophic issues in the Study of Moral Development*, manuscrito, Cambridge, junio de 1980).

44. A. COLBY, «Evolution of a moral-developmental theory», en W. DAMON (comp.), *Moral Development*, San Francisco, 1978, pp. 89 y ss.

45. Kohlberg hace hincapié en que ha apoyado la construcción de

ciencia moral. En todo caso no permiten extraer de la ética discursiva razón alguna para una interpretación (¿reificadora?) que tome el carácter de *etapas del desarrollo* naturales, de carácter intrapsíquico para el caso de las *etapas de reflexión*.

Ahora bien, si nos faltan pruebas empíricas para que podamos aceptar varias etapas posconvencionales, también resulta cuestionable la descripción que hace Kohlberg de la etapa 5. Cuando menos subsiste la sospecha de que las ideas del contrato social y de la mayor felicidad para el mayor número responden a tradiciones específicas, especialmente extendidas en los países anglosajones y suponen una expresión de contenido cultural concreto de la capacidad de juicio moral orientada por principios.

Haciendo hincapié en las reservas formuladas por John C. Gibbs, Thomas A. McCarthy subraya que la relación entre el psicólogo con formación teórico-moral y las personas con las que trabaja se transforma de un modo metódicamente relevante en cuanto éstas alcanzan una esfera posconvencional y adoptan una actitud dubitativa frente a su mundo social: «*The suggestion I should like to advance is that Kohlberg's account places the higher-stage moral subject, at least in point of competence, at the same reflective or discursive level as the moral psychologist. The subject's thought is now marked by decentration, differentiation and reflexivity which are the conditions of entrance into the moral theorist's sphere of argumentation. Thus the asymmetry between the pre-reflective and the reflective, between theories-in-action and explications, which underlies the model of reconstruction begins to break down. The subject is now in a position to argue with the theorist about questions of morality.*»⁴⁶*

En este mismo contexto, McCarthy extrae un paralelismo entre el desarrollo socio-moral y el cognitivo: «*Piaget views*

*the underlying functioning of intelligence as unknown to the individual at lower stages of cognition. At superior levels, however, the subject may reflect on previously tacit thought operations and the implicit cognitive achievements of earlier stages, that is, that he or she may engage in epistemological reflection. And this places the subject at least in point of competence, at the same discursive level as the cognitive psychologist. Here, too, asymmetry between the subject's pre-reflective know-how and the investigator's reflective know-that begins to break down. The subject is now in a position to argue with the theorist about the structure and conditions of knowledge.»⁴⁷**

De aquí se sigue, para la metodología de estas ciencias, la consecuencia de que el psicólogo que desea comprobar sus supuestos en un estadio operativo-formal, depende de personas a las que en principio tiene que tratar como sus *iguales* en la empresa de esta reconstrucción científica. La propia teoría le explica que en esta etapa desaparece la asimetría que se daba en las etapas anteriores entre las actividades pre-reflexivas y el intento de su concepción reflexiva. Siempre que el psicólogo que actúa según criterios reconstructivos se considere a sí mismo inmerso en un horizonte abierto de un proceso de investigación, cuyos resultados no pueden adelantarse, tiene que conceder *la misma posición* a las personas con las que trata y que se encuentren en la etapa superior de competencia.

47. *Ibid.*

* «Piaget considera que el funcionamiento subyacente de la inteligencia es desconocido para la persona en las etapas inferiores de la cognición. No obstante, en órdenes superiores el sujeto puede reflexionar sobre las operaciones de pensamiento que antes eran tácitas y sobre los logros cognitivos implícitos de etapas anteriores, esto es, que puede realizar una reflexión epistemológica. Y ello sitúa al sujeto, al menos en cuanto a la competencia, en el mismo orden discursivo que el psicólogo cognitivo. También aquí comienza a romperse la asimetría entre el conocimiento procedimental pre-reflexivo del sujeto y el conocimiento objetivo del investigador. El sujeto se encuentra ahora en situación de discutir con el teórico acerca de la estructura y las condiciones del conocimiento.»

46. Th. A. MCCARTHY, «Rationality and Relativism», en J. B. THOMPSON, D. HELD, J. HABERMAS, *Critical Debates*, Londres, 1982, p. 74.

* «La idea que quisiera sostener es que la explicación de Kohlberg sitúa el sujeto moral de la etapa superior, al menos en cuanto a la competencia, en el mismo nivel reflexivo o de discurso que el psicólogo moral. El pensamiento del sujeto aparece ahora marcado por la decentración, la diferenciación y la reflexividad, que son las condiciones de entrada en la esfera de argumentación del teórico moral. Así comienza a romperse la asimetría entre lo pre-reflexivo y lo reflexivo, entre las teorías-en-acción y las explicaciones en que se basa el modelo de reconstrucción. El sujeto se encuentra ahora en situación de discutir con el teórico sobre cuestiones de moral.»

Lo mismo puede decirse de aquellos encuestados que respondieron a los dilemas morales que se les plantearon desde la posición de un participante en el discurso con capacidad posconvencional de juicio. En la medida en que éstos comparan en lo esencial la perspectiva del psicólogo moral encuestador, sus juicios morales no tienen ya el carácter de manifestaciones ingenuas que se formulan con la ayuda de una comprensión intuitiva de las reglas. Las personas analizadas que se encuentran en una etapa posconvencional se ven tan inmersas en las cuestiones de la filosofía moral, esto es, en la reconstrucción de las intuiciones cotidianas de carácter moral, que sus juicios morales ya no solamente *reflejan* un conocimiento preteórico, es decir, que se expresan de modo prerreflexivo, sino que lo *explicitan* como un conocimiento teórico en ciernes. Los juicios morales basados en principios no son posibles si no se han dado previamente los pasos para la reconstrucción de las intuiciones morales que sirven de fundamento y, por lo tanto, tienen ya *in nuce* el sentido de los juicios teórico-morales. En la medida en que el pensamiento posconvencional se separa del mundo tradicional de las normas se mueve en el mismo terreno en el que tiene lugar la polémica de los teóricos morales; esta polémica es atizada por las experiencias históricas y —*for the time being*— se resuelve mediante argumentos filosóficos y no mediante vías de desarrollo que se identifiquen psicológicamente.

2. El segundo conjunto de problemas que en los últimos años ha suscitado un debate intenso no es fácil de exponer. El debate dio comienzo con aportaciones de N. Haan⁴⁸ y de C. Gilligan.⁴⁹ El motivo inmediato arrancó de la duda de si en ciertos casos críticos, la ordenación de juicios morales según el esquema de Kohlberg no se aparta excesivamente de la comprensión intuitiva de cualquier evaluador moralmente sensible. Se trata aquí, por un lado, de mujeres, cuyas manifestaciones han de incluirse en la etapa 3, aunque quepa suponer que tienen una madurez moral superior; por otro lado, de otras personas que participaron y que han de clasificarse como escépticos axiológicos (en la etapa 4½, *vid.* más abajo),

48. N. HAAN, «Two Moralities in Action Context», en *J. of Pers. Soc. Psych.*, 36, 1978.

49. C. GILLIGAN, «In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality», en *Harvard Education Review*, 47, 1977, pp. 481 y siguientes.

siendo así que sus manifestaciones parecen ser más maduras que las habituales en los juicios posconvencionales. Gilligan y Murphy recuerdan que, según la escala de Kohlberg, en conjunto, más de la mitad de la población de los Estados Unidos debería clasificarse por debajo de la esfera posconvencional de la conciencia moral. Muy en especial hacen hincapié en la conclusión de que la mayoría de una muestra de 26 personas que, según los métodos de evaluación revisados, se clasificaron en principio en posiciones posconvencionales, posteriormente retrocedieron a posiciones relativistas (4½).⁵⁰ Aunque Kohlberg niegue los hechos sobre los que se apoyan sus críticos⁵¹ —la representación excesiva de mujeres en las etapas más bajas y los casos de regresiones no aclarables teóricamente—, el debate ha polarizado la atención en el problema que, en la tradición filosófica, depende de las relaciones entre moral y ética.

Gilligan y Murphy (apoyándose en una monografía de Perry sobre la superación del pensamiento absolutista en la adolescencia tardía⁵² y con referencia a los supuestos de Riegel sobre operaciones posformales⁵³) afirman una vía de desarrollo posconvencional de las etapas 5/6 de Kohlberg (posconvencional formal: PCF) a una etapa a la que llaman «relativismo contextual» (posconvencional contextual: PCC). En esta etapa, el adulto que ha madurado moralmente entre conflictos y experiencias aprende a superar las abstracciones en las que está anclada la moral de la justicia de influencia kantiana que eleva a categoría absoluta la deontología y el punto de vista de la rectitud normativa. Esta *ética de la responsabilidad relativista* se basa en dilemas reales y no planteados como hipótesis; toma en consideración las complejidades de las situaciones realmente vividas; relaciona los aspectos de la justicia con los de la solicitud y la responsabilidad frente a las personas que dependen de uno; y, más allá del concepto

50. C. GILLIGAN, J. M. MURPHY, «The Philosopher and the Dilemma of the Facts», en D. KUHN (comp.), *Intellectual Development Beyond the Childhood*, San Francisco, 1980. En imprenta este manuscrito, apareció la versión monográfica, C. GILLIGAN, *In a Different Voice*, Cambridge, 1982.

51. KOHLBERG (1982).

52. W. B. PERRY, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Nueva York, 1968.

53. K. RIEGEL, «Dialectical Operations», *Human Development*, 16, 1973, pp. 345 y ss.: *vid.* también K. RIEGEL (comp.), *Zur Ontogenese dialektischer Operationen*, Frankfurt/m, 1978.

abstracto de la autonomía, requiere un concepto más amplio de la personalidad madura: «While the logical concepts of equality and reciprocity can support a principled morality of universal rights and respects, experiences of moral conflict and choice seem to point rather to special obligations and responsibility for consequences that can be anticipated and understood only within a more contextual frame of reference. The balancing of these two points of view appeared to us to be the key to understanding adult moral development. In our view, this would require a restructuring of moral thought which would include but supersede the principled understanding of Kohlberg's highest stages.»⁵⁴ De este modo se distingue la actitud del ético de la responsabilidad de la del escéptico axiológico (en el estadio de transición 4½). Ambos son relativistas, desde luego, pero sólo el relativismo contextual se apoya y supera al mismo tiempo el formalismo ético.

Desde la perspectiva de la ética discursiva las cosas se ven de otro modo. Gilligan y Murphy tratan, en efecto, de los problemas que se plantean al darse un transición real a una moral basada en los principios. Como ya hemos visto, esta moral surge de una abstracción peculiar, que elimina la estabilidad del mundo social en cuanto conjunto de relaciones interpersonales legítimas y está necesitada de justificación. En principio, el mundo social debe su facticidad incommovible a su imbricación en las formas vitales concretas, sencillas y habituales, que respaldan a los sujetos actuantes como un trasfondo incuestionado y prerreflexivo. Los actores comunicativos tienen un conocimiento explícito de los ordenamientos institucionales a los que se refieren con sus acciones de habla; no obstante, este conocimiento está tan mezclado con las certidumbres de trasfondo de formas particulares de vida en la

etapa convencional que se concede validez absoluta a la existencia de normas reconocidas intersubjetivamente. Cuando el mundo social se moraliza en la posición hipotética del participante en el discurso y, con ello, se desprende de la totalidad del mundo vital, se rompe la fusión entre la validez y la vigencia social. Al propio tiempo se divide la unidad de la praxis de las comunicaciones cotidianas habituales en normas y valores, esto es, en aquella parte de lo práctico que, bajo la perspectiva de la validez deontológica, se puede supeditar a la exigencia de la justificación moral y aquella otra parte no moral de lo práctico que abarca las configuraciones axiológicas integradas en las formas vitales individuales y colectivas.

Los valores culturales que han crecido y están incorporados en totalidades de formas vitales, e historias también vitales, atraviesan la red de una praxis comunicativa cotidiana que caracteriza la existencia y asegura la identidad y de la cual no pueden distanciarse los sujetos actuantes de la misma manera en que pueden hacerlo de los ordenamientos institucionales. También los valores culturales trascienden el curso fáctico de la acción y se condensan en los complejos históricos y vitales de orientaciones axiológicas a cuya luz pueden los sujetos distinguir la «vida buena» de la reproducción de su «vida a secas». Pero las ideas sobre la vida buena no son imaginaciones que flotan como un deber ser abstracto, sino que impregnan la identidad de grupos y personas, de tal modo, que constituyen una parte componente de cada cultura y personalidad. Quien cuestiona las formas de vida en las que se ha construido su identidad propia, tiene que cuestionar también la propia existencia. La distancia que suele adoptarse en tales crisis vitales es de un tipo distinto al distanciamiento del participante en la discusión que comprueba las normas ante la facticidad de las instituciones existentes.

Así se produce la construcción del punto de vista moral con una distinción dentro de lo práctico: las cuestiones morales que pueden decidirse racionalmente bajo el aspecto de la capacidad de generalizar intereses o de la justicia se diferencian de las cuestiones evaluativas, que se presentan en su aspecto más habitual como cuestiones de la vida buena y que solamente son accesibles a una elaboración racional dentro del horizonte de una forma vital históricamente concreta o de una forma de vida individual. La ética concreta de un mundo vital sencillo y acostumbrado se caracteriza por el hecho de que las cuestiones morales forman un complejo inextrica-

54. C. GILLIGAN, J. M. MURPHY, «Moral Development in Late Adolescence and Adulthood: a Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory», *Human Development*, 1980, pp. 159 y ss.

* «En tanto que los conceptos lógicos de igualdad y reciprocidad pueden respaldar una moral basada en principios de derechos y respeto, las experiencias de los conflictos y elecciones morales parecen apuntar a unas obligaciones especiales y a la responsabilidad por consecuencias que sólo pueden anticiparse y entenderse dentro de un marco de referencia más contextual. El equilibrio de estos dos puntos de vista es el que nos ha parecido la clave para entender el desarrollo moral del adulto. En nuestra opinión, ello precisaría de una reestructuración del pensamiento moral que incluiría y superaría la idea que de los principios hay en las etapas superiores de Kohlberg.»

ble con las cuestiones evaluativas, mientras que en un mundo vital racional las cuestiones morales se independizan del problema de la vida buena, puesto que tienen que responderse de modo autónomo, esto es, como cuestiones sobre la justicia. Aquí es donde se manifiesta el problema que es necesario estudiar bajo el título de la «ética de la responsabilidad».

El aumento de racionalidad que produce el aislamiento de las cuestiones sobre la justicia exige un precio. Las cuestiones de la vida buena tienen la ventaja de que pueden responderse desde el horizonte de las certidumbres del mundo vital. Estas se plantean desde el principio como vinculadas al contexto y, en consecuencia, como cuestiones concretas. Las respuestas correspondientes mantienen la fuerza motivadora de la acción de una forma vital siempre prevista en estos contextos. En el marco de la eticidad concreta, en el que se mueve la moral convencional, los juicios morales deben tanto su concreción como su fuerza inspiradora de la acción a su vinculación intrínseca con la idea de la vida buena y de la ética institucionalizada. En esta etapa la problematización no llega a ser tan profunda que pueda perder las ventajas de una ética existente. Sin embargo, esto es lo que sucede con la transición a la moral posconvencional. Toda abstracción que moralice el mundo social y, en consecuencia, le separe de su trasfondo de mundo vital, tiene dos consecuencias: desde los puntos de vista estrictamente deontológicos las cuestiones morales se extraen de sus contextos de modo tal que las respuestas morales conservan tan sólo la fuerza racionalmente motivadora de las percepciones.

Ahora bien, las cuestiones morales nunca se plantean por sí mismas, sino que se manifiestan en función del interés de obtener orientaciones para la acción. Por esta razón deben remitirse a la praxis las respuestas sin motivo a las cuestiones descontextualizadas. A fin de ser eficaz en la práctica, la moralidad tiene que compensar las pérdidas de eticidad concreta que, en un principio, acepta por mor de la ventaja cognitiva que obtiene. Las respuestas sin motivo a preguntas descontextualizadas pueden alcanzar eficacia práctica tan sólo cuando se hayan resuelto dos problemas que se plantean en consecuencia: la abstracción de los contextos de la acción debe hacerse retroactiva en la misma medida en que las percepciones racionalmente motivadas se separan de las actitudes empíricas. Toda moral cognitiva confronta al actor con las cuestiones de la aplicación específica en cada situación y del

enraizamiento motivacional de las percepciones morales.⁵⁵ Y ambos problemas pueden resolverse cuando se añade algo de la autoridad.

La construcción de las «etapas» del relativismo contextual se debe a un desconocimiento del problema fundamental de cómo sea posible mediar entre la eticidad y la moral. C. Gilligan no hace una distinción suficiente entre el problema cognitivo de la aplicación y el problema motivacional del enraizamiento de las percepciones morales. Por ello tiende a distinguir el formalismo posconvencional (FPC) del contextualismo posconvencional (CPC) con referencia a la oposición entre situaciones de acción hipotéticas y reales. No obstante, la cuestión de si haré lo que debo hacer se refiere exclusivamente al aspecto motivacional del problema de la mediación. La otra cara del problema es de índole cognitiva: cómo he de entender el mandato general que dice lo que debo hacer en una situación determinada a fin de poder actuar en consecuencia.

En segundo lugar, C. Gilligan ignora que los dos problemas se plantean únicamente una vez que la moral se ha separado de la eticidad y se ha contestado la cuestión fundamental filosófico-moral de la fundamentación posible de las normas en el sentido de una ética cognitiva. La cuestión de la aplicación específica a un contexto de normas generales no se debe mezclar con la cuestión de la fundamentación. Como las normas morales no contienen las reglas de su aplicación, la acción en virtud de la percepción moral requiere complementariamente la capacidad de la inteligencia hermenéutica o, en palabras de Kant, el juicio reflexivo. De aquí no se derivan, sin embargo, consecuencias que hubieran de cuestionar la decisión previamente adoptada por una posición universalista.⁵⁶

55. El problema general de la aplicación de normas a las situaciones de acción se plantea ya en la etapa convencional del juicio moral y de la interacción. Aquí se habla de la agudización específica que experimenta este problema, cuando se cortan las relaciones en las que las normas y las situaciones de acción remiten unas a otras como elementos componentes de la misma forma vital no problemática, esto es, que están coordinadas. Cf. H. G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, Tübinga, 1960.

56. W. KUHLMANN, *Reflexion und kommunikative Erfahrung*, Frankfurt/m, 1975; D. BÖHLER, «Philosophische Hermeneutik und hermeneutische Methode», en M. FUHRMANN, H. R. JAUSS, W. PANNBERG (comps.),

En tercer lugar, el relativismo contextual ha de resolver algunas insuficiencias que aparecen en la esfera posconvencional del juicio moral, cuando no se resuelven los dos problemas mencionados que se dan como consecuencia. Podemos hablar de *rigorismo moral* cuando falta la sensibilidad hermenéutica para el problema de la aplicación y cuando se enjuician sin flexibilidad alguna las situaciones concretas mediante criterios morales abstractos: *fiat justitia peneat mundus*. El contraste que establece Max Weber entre la ética del compañerismo y la de la responsabilidad se alimenta de buena parte de esta crítica popular a Kant. Hablamos de *intelectualización* cuando las abstracciones morales ejercen las funciones de disuasión. C. Gilligan tiene tendencia a estilizar equivocadamente estas *deficiencias*, convirtiéndolas en rasgos de una etapa *normal* del pensamiento posconvencional (FPC).

Por último, esta construcción vincula la distinción entre el FPC y el CPC con la oposición entre una orientación a la justicia de un lado y otra a la asistencia y responsabilidad respecto a un grupo determinado de personas y sostiene la hipótesis de que estas orientaciones se reparten de modo desigual entre los sexos.

Por el contrario, si recordamos

- que el «punto de vista moral» en sentido estricto comienza a constituirse con la transición de la segunda a la tercera etapa de la interacción de forma;
- que el mundo social se moraliza en función de la actividad hipotética de un participante en la argumentación y que se desprende del mundo vital;
- que la abstracción deontológica separa las cuestiones de la justicia de las de la vida buena;
- que de este modo se separan las cuestiones morales de su contexto al tiempo que se libera a las respuestas morales de sus motivos empíricos;
- y que de esas separaciones se deriva la necesidad de aplicar en su contexto las percepciones morales y enraizadas de modo especial motivacionalmente;

en este caso, la solución de estos problemas requiere una mediación de moralidad y eticidad que supere aquello que pue-

Text und Applikation, Munich, 1981, pp. 483 y ss.; HABERMAS (1981), tomo I, pp. 193 y ss.

den rendir los juicios morales en el sentido de una ética deontológica. Por este motivo no tiene mucho sentido querer revisar o completar las etapas del juicio moral. Aquellos dos problemas se encuentran en una esfera distinta de la del juicio moral; requieren otro tipo de resultados, esto es, sensibilidad para el contexto e ingenio de un lado y capacidad de autodirección autónoma del otro. Las aportaciones críticas al debate abierto por C. Gilligan⁵⁷ se pueden resumir en estos puntos de vista.

El problema cognitivo de la aplicación

a) Aquellos que pretenden completar las etapas morales de Kohlberg, bien sea mediante otra etapa posconvencional (C. Gilligan) o mediante una jerarquía paralela de etapas (N. Haan), no diferencian suficientemente entre las cuestiones morales y las evaluativas, entre las cuestiones de la justicia y las de la vida buena. En relación con la vida individual, el fenómeno correspondiente es la distinción entre los aspectos de la autodeterminación y los de la autorrealización.⁵⁸ A menudo se plantean cuestiones de preferencias de formas vitales u objetivos vitales (ideales de yo) y también cuestiones de valoración de caracteres y formas de actuación una vez que se han contestado las cuestiones morales en sentido estricto.⁵⁹

57. Sobre todo L. KOHLBERG, C. CANDEE, *The Relationship between Moral Judgement and Moral Action*, manuscrito, Cambridge, 1980; J. HABERMAS, *Responsibility and Its Role in the Relationship between Moral Judgement and Action*, manuscrito, Cambridge, 1981; G. NUNNER-WINKLER, «Two Moralities? A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsibility vs. an Ethic of Rights and Justice», en J. GEWIRTH, W. KURINTES (comps.), *Morality and Moral Development, Basic Issues in Theory and Research*, en prensa.

58. HABERMAS (1981), tomo 2, p. 147.

59. Así, por ejemplo, en el caso de las decisiones sobre el aborto, que C. Gilligan ha investigado: las consecuencias que se derivan de esta decisión para las relaciones con el amigo o el marido, para la carrera profesional del hombre o de la mujer, para la transformación de la vida familiar, etc., solamente pueden tomarse en consideración cuando el aborto aparece como algo moralmente permisible. Lo mismo sucede con el problema de la separación matrimonial o de la infidelidad sexual. Los dos casos considerados por Gilligan y Murphy (1981) lo confirman: sólo cuando la infidelidad sexual apareció como moralmente admisible, resulta interesante la cuestión de en qué circunstancias la ocultación del hecho respecto al interesado o la interesada es menos hiriente o más atenta que una explicación clara y lisa.

Por lo demás, la determinación ético-discursiva del punto de vista moral no permite puntos de vista en *igualdad de rango* junto a la justicia y a la rectitud normativa. Si se quiere que las normas válidas incorporen intereses susceptibles de generalización, la significación de la validez normativa habrá de comprender el principio del bienestar general (el *principle of beneficence*, de Frankena)⁶⁰ o el de asistencia a los no privilegiados, así como responsabilidad por los demás (*care and responsibility*, en la medida en que estas expresiones señalan principios morales).

b) La versión ético-discursiva del principio moral excluye, asimismo, una restricción ética del juicio moral. La consideración de las consecuencias y efectos secundarios que se siguen de la aplicación general de una norma conflictiva en los contextos existentes no precisa punto de vista alguno *complementario* de ética de la responsabilidad. Por lo demás, también la razón práctica fundamentada en la ética discursiva requiere ingenio práctico en la aplicación de las reglas. Pero la reclamación de este patrimonio no condensa a la razón práctica al horizonte de una época determinada o de una cultura especial. También en la dimensión de la aplicación pueden ser posibles procesos de aprendizaje que se orientan según el contenido universalista de la norma que se ha de aplicar.

c) La adopción ideal de función sirve como clave de un tipo especial de fundamentación procedimental. Requiere operaciones cognitivas ambiciosas. Estas, a su vez, mantienen relaciones internas con los motivos y las actitudes afectivas, como la empatía. La participación en el destino del «prójimo» que a menudo es el más lejano es, en el caso de la distancia socio-cultural, una condición afectiva necesaria para las actividades cognitivas que esperan los participantes en la discusión. Vinculaciones análogas entre la cognición, la capacidad afectiva y las relaciones de amistad pueden hacerse valederas para el rendimiento hermenéutico de la aplicación contextual de las normas generales. Esta integración en los resultados del conocimiento y las posiciones afectivas en la fundamentación y aplicación de las normas caracteriza todo juicio moral maduro. Solamente este concepto de la madurez hace visibles las manifestaciones del rigorismo moral como perjuicio de la

60. W. K. FRANKENA, *Ethics*, Englewood Cliffs, 1973, pp. 45 y ss.

capacidad de juicio. Ello no debiera demostrarse, sin embargo, *desde fuera* en el pensamiento posconvencional en el sentido de la oposición entre la ética del amor y la de la ley, sino que tendría que manifestarse por sí mismo a partir de una descripción adecuada de las etapas morales superiores.⁶¹

El problema motivacional del arraigo

a) Quienes desean completar las etapas morales de Kohlberg en el sentido mencionado no diferencian suficientemente entre el desarrollo moral y el desarrollo del yo. Al juicio moral corresponden controles del comportamiento o estructuras del super-yo dentro del sistema de la personalidad. Estos controles y estructuras se constituyen únicamente en las etapas superiores, a base de distanciarse del mundo social y de enfrentarse a él, esto es, a base de relacionarse con la red de relaciones normativamente integradas del correspondiente medio social. Las estructuras del super-yo se pueden analizar en conceptos fundamentales socio-cognitivos de la acción normativamente regulada. Por el contrario, la identidad del yo se construye en las relaciones más complejas de la acción comunicativa, esto es, en relación con el entramado del mundo objetivo, social y subjetivo, que cada vez se diferencia más de los contextos del mundo vital.⁶²

b) La separación posconvencional de la moralidad y la entidad significa que las evidencias culturales, las certidumbres del mundo vital en general ya no amparan las convicciones morales fundamentales. De este modo, también se separan las percepciones de los motivos empíricos culturalmente habituales. Con el fin de igualar la distancia que se da entre los juicios y las acciones morales, se requiere un sistema de controles internos de comportamiento que surja de los juicios morales basados en los principios, esto es, de las convicciones

61. Por lo demás, el joven Hegel seguía siendo kantiano en lo referente a la teoría moral, cuando elaboraba la oposición histórica entre la ética de amor cristiana y la ética de la ley judía. Cf. los escritos primeros en el tomo I de la *Theorie*, edición de trabajo (Suhrkamp).

62. Sobre el concepto de identidad y el de desarrollo del yo, cf. HABERMAS (1976), pp. 67 y ss.; DÖBERT, HABERMAS, NUNNER-WINKLER (1977), pp. 9 y ss.; G. NOAM, R. KEGAN, «Soziale Kognition und Psychodynamik», en EDELSTEIN, KELLER (1982), pp. 422 y ss.

constitutivas de motivos y que posibilite la *autodirección*; tiene que funcionar de modo autónomo, esto es, con independencia de la presión suave y externa de los ordenamientos legítimos y fácticamente aceptados. Estos requisitos solamente los cumple una completa interiorización de algunos principios muy abstractos y generales que, como se explica en la ética discursiva, se dan a conocer como las implicaciones de un procedimiento de fundamentación de las normas. Así, es posible comprobar estas estructuras de super-yo, entre otras, de forma que se controlen las respuestas a preguntas del tipo de «¿Qué debo hacer?» con respuestas a preguntas del tipo «¿Qué haría yo?». Incluso los «juicios de responsabilidad» con los que el preguntado manifiesta su intención o su esperanza de actuar de conformidad con sus juicios morales se encuentran en el mismo orden cognitivo que los juicios morales. Ni siquiera cuando pueden interpretarse como expresión de una intención pueden garantizar en modo alguno como juicios la correspondencia entre los juicios y las acciones. Ciertamente, el tipo del arraigo motivacional, sin el cual no es posible convertir una moral posconvencional en acción, puede deducirse de la estructura de la capacidad de acción, esto es, de un equipamiento socio-cognitivo configurado en la etapa posconvencional. Que los procesos psicodinámicos en verdad satisfagan las exigencias de esta estructura es algo que no se extrae de las respuestas a preguntas del tipo «¿Por qué precisamente yo?», sino únicamente en la misma praxis.⁶³

c) Incluso cuando se consigue la transición a la etapa posconvencional del juicio moral, un arraigo motivacional insuficiente puede limitar la capacidad de acción autónoma. Un fenómeno especialmente evidente de esta discrepancia entre el juicio y la acción es la intelectualización, que pone un juicio moral muy elaborado de conflictos de acción evidentes al servicio del rechazo de conflictos sentimentales latentes.

3. Una tercera dificultad está constituida, por aquel grupo de juicios morales que han obligado a Kohlberg a admitir el tipo intermedio del «4½». Se trata de manifestaciones relativistas que se hacen más bien desde puntos de vista estratégicos antes que morales. En un principio, Kohlberg y sus co-

laboradores se sintieron tentados de subrayar la analogía con el hedonismo instrumental de la segunda etapa. Por otro lado, estos juicios no podían clasificarse como preconventionales porque los encuestados de este tipo se movían en un orden elevado de argumentación. La posición hipotética desde la que juzgaban el mundo social sin moralizarlo ponía de manifiesto el parentesco entre sus manifestaciones y los juicios de la etapa posconvencional. Por esta razón Kohlberg ha situado estos juicios entre la etapa convencional y la posconvencional: los ha incluido en un estado de transición que, más que describirlo estructuralmente, hay que analizarlo desde un punto de vista psicodinámico, en especial como manifestación de una crisis de adolescencia aún no superada.⁶⁴ Esta interpretación es insuficiente, dado que no aclara la posibilidad de estabilización de este nivel de juicio. A favor de la estabilización habla, entre otras cosas, el hecho de que el escepticismo axiológico de la etapa «4½» posee elaboración filosófica y se defiende en la línea de Weber y Popper como una posición que se ha de tomar en serio.

El escepticismo axiológico empíricamente fundado, que une las propuestas subjetivas con la ética, pone en duda el supuesto racionalista fundamental sobre el que descansa la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. El esceptico axiológico moderno niega que las cuestiones morales puedan resolverse válidamente con buenas razones, esto es, de forma intersubjetiva. Realiza investigaciones metaéticas que tratan de explicar cómo el equívoco racionalista hace enraizar nuestras intuiciones morales cotidianas en nuestro lenguaje. Así, la psicología ofrece un foro ficticio para dirimir la controversia entre el esceptico y el cognitivista.⁶⁵ Este tiene que imponerse con argumentos filosóficos. Al menos de este punto parte la teoría del desarrollo moral. Pero la psicología tiene que explicar por qué el escepticismo axiológico, que parece surgir de la lógica del desarrollo de la conciencia moral, reaparece como un estadio natural de dicho desarrollo. Kohlberg no puede darse por satisfecho con introducir una etapa de transición en el esquema de etapas morales que sólo pueda aclararse desde un punto de vista psicodinámico; esta solución clasificatoria le obliga también a exponer el lugar lógico-evolutivo del esta-

64. R. DÖBERT, G. NUNNER-WINKLER, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*, Frankfurt/m, 1975.

65. *Id.* en este volumen, capítulo segundo.

do de transición, esto es, a describir de modo estructural la etapa 4½ al igual que las demás. La descripción que ofrece no da cuenta de esta necesidad: 66

Cuadro 8. La etapa de transición 4½

Orden B/C. Orden de transición

Este orden es posconvencional, pero aún no se rige por principios.

Contenido de la transición

En la etapa 4½ la elección es personal y subjetiva. Se basa en emociones, la conciencia se considera como algo arbitrario y relativo, como también las ideas de «deber» y de lo que es «moralmente correcto».

Perspectiva social de transición

En esta etapa, la perspectiva es la de una persona que se encuentra fuera de su propia sociedad y que se considera a sí mismo como una persona que adopta decisiones sin un compromiso o contrato generalizados con la sociedad. Uno puede escoger y elegir obligaciones, definidas por sociedades concretas, pero no se dispone de principios para fundamentar tal elección.

Quisiera aclarar el fenómeno de la etapa de transición, tan incómodo para la teoría, recordando que este grupo de encuestados lleva a cabo de modo incompleto la transición a la esfera posconvencional. Cuando no se integran por completo las perspectivas de los hablantes con las del mundo, y tal integración no incluye el mundo social con la actitud normativa correspondiente, también fracasa la previsión del discurso de una coordinación de la posición orientada al éxito de un actor estratégico con la posición orientada hacia el entendimiento de quienes pretenden proseguir la acción comunicativa con otros medios, incluso los argumentativos y precisamente en

aquellos casos en que se plantean como problema las pretensiones *normativas de validez*. El equipamiento socio-cognitivo de la etapa convencional de la interacción se reorganiza hasta el punto en que el adolescente ha aprendido los argumentos teóricos, pero, por así decirlo, se detiene antes de entrar en la argumentación moral. En otro lugar he descrito esta hipótesis del modo siguiente: 67

Al adquirir la capacidad para pensar de modo hipotético en cuestiones práctico-morales, el adolescente cumple la condición necesaria y suficiente para *independizarse de la forma convencional de pensamiento*. Pero este paso no prejuzga aún la decisión entre las dos vías alternativas de desarrollo. El adolescente puede utilizar de modo distinto la distancia relativamente adquirida respecto a un mundo de convenciones que, por medio del ordenamiento hipotético en un horizonte de posibilidades, pierden la fuerza ingenua de la validez social, con lo que se desvalorizan reflexivamente. El joven puede tratar de conservar en el mundo en decadencia de las convenciones fácticamente en vigor el *sentido de la validez* de normas y postulados en un nuevo orden de reflexión. Para ello tiene que reconstruir los conceptos fundamentales de lo moral sin prescindir de la perspectiva ética. Tiene que relativizar la validez social de las normas fácticamente existentes tomando como referencia las pautas de la fundamentación racional. Esta insistencia en el sentido reconstruido de la validez normativa es una condición necesaria para la *transición a la forma posconvencional de pensamiento*. O bien, por otro lado, el adolescente se liberará de la forma convencional de pensamiento, sin pasar aún a la posconvencional. En este caso entenderá el hundimiento del mundo de las convenciones como el descubrimiento de una pretensión cognitiva falsa con la que hasta entonces estuvieron vinculados las normas y los postulados convencionales. Así, pues, los conceptos morales fundamentales precisan de una aclaración retrospectiva en su configuración convencional cognitivamente desvalorizada. El adolescente tiene que resolver la disonancia que se produce entre las intuiciones morales, que determinan *más que nunca* su conocimiento y acción cotidianos e irreflexivos y la (suelta) percepción en el carácter ilusorio de esta conciencia moral-convencional (y que, aunque está desvalorizada en la reflexión, no carece en absoluto de funciones en la vida coti-

67. «Reply to my Critics», en THOMPSON, HELD (1982), pp. 260 y ss.

66. KOHLBERG (1981), p. 411.

diana). En el lugar de una conciencia ética posconvencional y renovada aparece una explicación metaética de las ilusiones morales. Esta explicación puede dar cuenta de la disonancia con tanta mayor facilidad cuanto más se consiga conciliar el escepticismo teórico con las intuiciones ininterrumpidas en la práctica. A este respecto el escepticismo ético de Max Weber, que deja teóricamente intocado el carácter existencialista de las vinculaciones axiológicas, es más rico que el emotivismo de Stevenson, que trata de explicar las intuiciones morales como actitudes sentimentales. Desde la perspectiva de la teoría de Kohlberg, estas versiones metaéticas tienen que someterse a un ordenamiento bajo los puntos de vista de lógica evolutiva y *subordinarse* a las éticas cognitivas.

4. El último problema lo comparte la teoría de Kohlberg con todas las propuestas que distinguen entre competencia y realización. Como quiera que las competencias únicamente pueden hacerse visibles en formas perceptibles de manifestación, esto es, en virtud de fenómenos de realización, estas propuestas teóricas tropiezan con problemas especiales de medición. Únicamente en la medida en que queden resueltos éstos pueden aislarse los factores que determinan la realización de las capacidades teóricamente postuladas. Es recomendable que los factores que determinan la realización, y que son *complementarios* de las competencias adquiridas y también pueden actuar como mecanismos de *atiento* y de aceleración, se distinguan de los factores que *obstaculizan* y *frenan* y actúan casi como filtros.

Sin duda alguna, es una gran simplificación considerar que los juicios morales son una medida de la competencia y las acciones morales una medida de la realización. Por otro lado, el arraigo motivacional de los juicios posconvencionales en estructuras análogas al super-yo de carácter estructural facilita un ejemplo para los factores *complementarios* que determinan la realización y sin los cuales los juicios morales de esta etapa no pueden hacerse eficaces.⁶⁸ Normalmente es posible retrotraer las discrepancias entre el juicio y la acción a la actividad selectiva de factores que *obstaculizan*. Sobre ello hay una serie de investigaciones interesantes.⁶⁹ Entre estos

68. R. DÖBERT, G. NUNNER-WINKLER, «Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins», en G. PORTELE (comp.), *Sozialisation und Moral*, Weinheim, 1978.

69. W. EDELSTEIN, M. KELLER, «Perspektivität und Interpretation», en

factores que determinan la realización y actúan negativamente, hay algunos que explican los déficits motivacionales; y entre éstos presentan un interés especial los mecanismos de defensa investigados sistemáticamente por Anna Freud por primera vez y porque se trata de mecanismos que intervienen de modo perturbador en la construcción de motivos, necesaria desde un punto de vista estructural y, en consecuencia, se puede analizar bajo los *puntos de vista estructurales*.

La identificación y la proyección son los dos mecanismos básicos adquiridos durante la primera infancia, de rechazo de conflictos. De estas raíces surge, al parecer, en la etapa convencional de la interacción el conocido sistema de los mecanismos de defensa.⁷⁰ Estos se diferencian por el modo en que se *introducen* en la distinción, propia de esta etapa, entre las acciones orientadas al entendimiento y las orientadas al éxito. La defensa opera en general de forma tal que las barreras comunicativas intrapsíquicas separan el aspecto estratégico de la acción (que sigue siendo inconsciente) y que sirve a la satisfacción de deseos inconscientes) de las intenciones manifestadas de la acción, orientadas al entendimiento. Así, el sujeto puede engañarse a sí mismo en la medida en que atenta objetivamente contra los presupuestos comunes de la acción orientada al entendimiento. Las acciones motivadas inconscientemente pueden explicarse como una diferenciación latente (no autoconfesada ni comunicada a otros) entre la acción estratégica y la comunicativa, con lo que el efecto de autoengaño del mecanismo de defensa puede interpretarse como un defecto de comunicación intrapsíquico. La interpretación se basa en un concepto de comunicación sistemáticamente desfigurada, que puede darse de modo ejemplar en la esfera interpersonal e intrapsíquica. Este concepto, sin embargo, precisa de un estudio especial desde el punto de vista de la teoría de la comunicación.⁷¹

EDELSTEIN, KELLER (comps.), 1982, especialmente pp. 22 y ss.; R. DÖBERT, G. NUNNER-WINKLER, *Abwehr- und Bewältigungsprozesse in normalen und kritischen Lebenssituationen*, manuscrito, Munich, 1983).

70. N. HAAN, *A Tripartite Model of Ego Functioning*, «Journal of Neurology and Mental Disease», vol. 148, n. 1, 1969, pp. 14-29.

71. Un interesante modelo de «falsa autocomprensión» es el que propone M. Löw-BEER, *Selbsttäuschung*, tesis doctoral, Universidad de Frankfurt, 1982.