



**UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE POSTGRADO EN FILOSOFIA**

**EL JUICIO MORAL:
una aproximación desde la Psicología Moral y la Neuroética**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO
DE MAGÍSTER EN FILOSOFIA
CON MENCIÓN EN
LOGICA Y FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS**

AUTOR TESIS: FRANCISCO ALBORNOZ GUILLEN

PROFESOR GUIA: CARLOS VERDUGO SERNA

VALPARAISO, diciembre 2018

RESUMEN DE LA TESIS

Nombre del autor: Francisco José Albornoz Guillén¹

Profesor Guía: Carlos Verdugo Serna

Grado académico obtenido: Licenciado en Psicología

Título de la Tesis: EL JUICIO MORAL: una aproximación desde la Psicología
Moral y la Neuroética

En la presente Tesis se establecen hitos que den cuenta del estado del arte en la Psicología del Desarrollo Moral y la Neuroética. La amplitud de estos temas hace razonable suponer que no sería posible abarcarlos en un solo trabajo, por lo cual lo expuesto se focalizó en ciertos temas de mayor relevancia para el necesario diálogo entre filosofía y la psicología. Se inicia con una contextualización del enfoque cognitivo, desde una perspectiva histórica, epistemológica y metodológica. Se expone a continuación la teoría cognitiva de Jean Piaget, como previo al estudio de su teoría del desarrollo moral. Sobre estas bases, se hace un análisis amplio de la teoría del desarrollo del juicio moral, de Lawrence Kohlberg. En los últimos veinte años, la reflexión de la psicología moral se ha centrado en las investigaciones y estudios de la neuroética. En este ámbito, se discuten las principales investigaciones y metodologías que hoy orientan la discusión de la psicología moral, así como los nuevos desarrollos de la neuropsicología y su casuística, especialmente para iluminar conceptos filosóficos como el libre albedrío, entre otros. Finalmente, se analizan los conceptos de autorregulación de la conducta y sus relaciones con la libertad.

Palabras claves: Psicología cognitiva, Psicología del Desarrollo Moral, Juicio Moral, Neuroética, libre albedrío.

¹ Académico Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso

DEDICATORIA

A Consuelo Villarroel González: *por ser mi compañera de vida, por ser la vida que me acompaña, por ser la mujer que amo.*

A Carlos Verdugo Serna *al profesor, al maestro, al amigo; por su sabiduría dispuesta y generosa; por su ineludible lucha contra los molinos de viento; por su inteligencia preñante e iluminada. Y, en definitiva, por ser una persona buena.*

INDICE

Introducción

Capítulo 1: Antecedentes filosóficos y psicológicos de la Psicología Cognitiva

- 1.1.- Las ciencias cognitivas: breve marco histórico
- 1.2.- La Psicología Cognitiva: de Kant a Piaget
- 1.3.- Referentes filosóficos de la Psicología Cognitiva

Capítulo 2: Teoría cognitiva de Jean Piaget

- 2.1.- Conceptos fundamentales
 - 2.1.1.- Función
 - 2.1.2.- Invariantes funcionales
 - 2.1.3.- Estructura
 - 2.1.4.- Contenidos
 - 2.1.5.- Estadios o Etapas
- 2.2.- Contexto epistemológico
 - 2.2.1.- Jean Piaget: epistemología genética
 - 2.2.2.- Karl Popper: epistemología evolutiva

Capítulo 3.- Teorías de la Psicología Moral.

- 3.1.- Teoría moral de Jean Piaget
 - 3.1.1.- Práctica y conciencia de la regla
 - 3.1.2.- El origen de la regla
- 3.2.- Teoría moral de Lawrence Kohlberg
 - 3.2.1.- Estadios de juicio moral
 - 3.2.2.- Universalidad de los principios
 - 3.2.3.- Dilemas

Capítulo 4.- La Neuroética

- 4.1.- La neuroética en el marco de la neurociencia
- 4.2.- La neurociencia en la historia de la humanidad
- 4.3.- Nacimiento de la neuroética
- 4.4.- Casos de la neuropsicología: el tema de la mente y la conciencia
- 4.5.- Investigaciones de Benjamín Libet
 - 4.5.1.- Metodología de los experimentos de Libet
 - 4.5.2.- Experimentos de J-H Hayes
- 4.6.- Las neuronas espejo

Capítulo 5.- Los procesos de autorregulación de la conducta

- 5.1.- Libertad y conducta moral
- 5.2.- La autorregulación y la conducta

5.2.1.- De los criterios internos de la autorregulación

5.2.2.- De la autorregulación y el quiebre de la norma moral

5.3.- Mecanismos de autorregulación

5.3.1.- Formas características de desactivación de la autorregulación

a) Para la conducta reprensible

b) Para la relación entre conductas reprensibles y el efecto perjudicial

c) En relación a los efectos perjudiciales

d) En relación a la víctima

Capítulo 6.- Discusión final

INTRODUCCIÓN

“La moral aspira siempre a una vida mejor y nunca a algo mejor que la vida” (Savater)

a) Antecedentes

El presente trabajo busca aportar al diálogo entre filosofía moral y psicología moral, mediante el estudio de los principales temas relacionados con los avances en las investigaciones y conocimientos de la psicología cognitiva, la neuropsicología y la neuroética.

El diálogo entre filosofía moral y psicología moral se ha venido revitalizando y enriqueciendo, especialmente, desde las tesis propuestas por Jean Piaget sobre el desarrollo moral, en la década de los ochenta¹. En esta obra Piaget centra su estudio sobre el juicio moral del niño, cómo se modifica en las distintas edades y su relación con las estructuras cognitivas en cada etapa de su desarrollo.

Esta obra pionera inspiró a muchos investigadores en el tema, Lawrence Kohlberg entre ellos. Pero, tal vez lo más importante ha sido que, a partir de dichos trabajos, la psicología cambió profundamente su forma de mirar al niño: éste dejó de ser un organismo pasivo, modelado o condicionado por el ambiente, para ser reconocido como un ser que enfrenta constructivamente su relación con el medio.

El origen de este trabajo surgió de la reflexión en el transcurso de los estudios de postgrado, en particular, de la ciencia y la filosofía moral, especialmente en la perspectiva de la neuropsicología.

En la actualidad, el desarrollo del conocimiento pareciera emerger desde “redes de trabajo científico” y no del esfuerzo personal y aislado de un investigador. En otras palabras, el trabajo científico gira, más bien, en torno a problemas en los que convergen investigadores de diferentes especialidades. Al respecto, Popper

¹ Estos trabajos de Piaget fueron presentados en su libro *El criterio moral en el niño*, en el que enfoca el desarrollo moral desde una perspectiva evolucionista

enfatisa que, en el análisis sobre los problemas filosóficos y sus relaciones con la ciencia, debe darse por superada la creencia la cual suponía que disciplinas como la física, la biología -y podría agregarse la psicología-, se distinguen por el tema que investigan; es decir, por la definición del objeto propio de estudio. Enfáticamente niega que el objeto de estudio sea lo central que distinga a las disciplinas. Por el contrario, afirma, “No estudiamos temas, sino problemas; y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina” (Popper 1972:95). Esta posición reencuadra la relación entre filosofía y ciencia, desde la filosofía de la ciencia. Sin embargo, y siguiendo con el pensamiento del autor, esto no quiere decir que las diferentes disciplinas carezcan de genuinos problemas que las distingan unas de otras. Así, “no sólo existen genuinos problemas científicos, sino genuinos problemas filosóficos” (ibidem, p 103). Un problema es genuino de una disciplina cuando el planteamiento central del problema está vinculado con problemas y teorías propios del ámbito de dicha disciplina, independiente de que para su solución se requieran herramientas o medios propios de otras disciplinas. Esta condición se aplica tanto desde la filosofía hacia la ciencia como de ésta hacia la filosofía.

En la filosofía contemporánea, por ejemplo, el problema mente-cuerpo, la filosofía de la mente, las teorías de la conciencia, entre otros, han mostrado la necesidad de dialogar con otras áreas del conocimiento, como la neurociencia. Esta manera de enfrentar el desarrollo del conocimiento también se hace requerimiento en la relación entre la filosofía moral y la filosofía de la ciencia.

Parecía razonable asumir, entonces, que el diálogo entre filosofía moral y psicología moral debía ser parte de una discusión de mayor amplitud, tal como lo ha sostenido Agassi: “La ética se sirve de ciertos conceptos fundamentales, como los de libertad, normalidad, naturaleza humana, y es claro que una especificación concreta de tales conceptos -y especialmente de su *aplicabilidad* a las acciones humanas efectivas- requiere que se tengan en consideración los resultados de muchas ciencias, en especial de las que se ocupan del hombre: de la biología a la genética, a la neurobiología, a la psicología, a la sociología” (Agazzi 1996:28). En

este contexto, por lo tanto, si se habla de la conducta moral, y específicamente su aplicabilidad a las acciones humanas efectivas, se hace necesario considerar los avances del conocimiento de aquellas otras áreas que estudian la conducta humana, relacionada con la filosofía moral, dentro de las que se pueden mencionar: psicología cognitiva, neuropsicología, neurociencia y neuroética.

Por otra parte, y no en menor medida, esta perspectiva parece consistente con la apertura del programa “Magíster en Filosofía de la Ciencia” a candidatos de disciplinas distintas a la filosofía, lo que sin duda apunta a considerar el desarrollo del conocimiento y la investigación de otras áreas del saber, como aporte necesario y fructífero a una reflexión siempre vigente.

Estas son ideas centrales de la presente Tesis, y que serán desarrolladas en varios de los capítulos siguientes, por cuanto, como se señaló más arriba, no sólo se asume la “multivisión” del fenómeno moral, sino que pretende enriquecer la discusión a través de la información actualizada proveniente de aquellas ciencias vinculantes, de tal modo que, parafraseando a Agazzi, el discurso ético sea capaz de hablar al hombre de nuestros días.

En la reflexión sobre la presente Tesis, una pregunta, especialmente, pareció de la mayor relevancia: ¿en cuánto y hasta dónde podría aportar a la reflexión filosófica de la moral, los avances e investigaciones de las ciencias cognitivas?. A este respecto Bunge señala: “la psicología y la filosofía interactúan enérgicamente, aunque en general con un largo desfase temporal, de una manera clandestina y raramente con beneficio mutuo” (Bunge, 2002:14). En el presente trabajo esta afirmación se asumió como un desafío del cual había que hacerse cargo.

Desde la perspectiva de la psicología, entonces, “revitalizar” el diálogo filosofía moral y psicología moral significa incorporar aquellos aspectos más relevantes y actualizados de la psicología cognitiva, la neurociencia, la neuropsicología y la neuroética, que en su conjunto potencian la reflexión y la comprensión de la conducta moral². Es importante destacar, también, los grandes avances en recursos

² A este respecto cabe citar, entre otros investigadores, los escritos de Patricia Churchland, por ejemplo: *“El cerebro moral: lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad”*, Ed Paidós, 2012; o *“Toward a Cognitive Neurobiology of de Moral Virtues”*, Topoi 17, 1998, págs.. 1-14, de la misma autora.

técnicos de la neurociencia -como las tecnologías de imagenología-, que han permitido estudiar, empíricamente, temas como el libre albedrío, las teorías de la conciencia, la autonomía en la conducta, la empatía, las teorías de la mente, entre otros.

Otra pregunta, igualmente, pareció relevante para el presente trabajo: ¿Por qué las personas se comportan moralmente? Desde la tradición de la filosofía moral se han planteado diferentes respuestas, y lo mismo ha ocurrido desde la psicología moral. Pero, si se asume que la moral es una forma de regular la conducta (“acciones humanas efectivas”), ¿cómo puede entenderse esta regulación, por ejemplo, desde el plano neuropsicológico?; ¿qué puede aportar esta disciplina a la reflexión filosófica y psicológica sobre la moral? Pareciera razonable concordar que las personas no pueden soslayar algo que es propio de vivir *entre y con otros*. Como señala Hersh: “el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria” (Hersh, 1979). Aunque las personas no estén concientes de todo lo que involucra el “ejercicio de la moral”³; sin embargo, desde esta ignorancia se comprometen cotidianamente en el comportamiento moral. Comprender aquellos procesos que subyacen a la conducta moral y hacer un análisis crítico de ellos posibilitará entregar nuevos fundamentos a la reflexión sobre la moral y, de esta manera, ampliar la mirada a fin de que el discurso ético sea capaz de hablar al hombre de nuestros días

En efecto, en la vida cotidiana las personas se ven enfrentadas constantemente a múltiples decisiones: elegir entre esto o aquello, hacer o no hacer, tener que comportarse de un modo particular, o verse impelido hacia compromisos que debe asumir. Estas distintas formas de decisiones obligan a la acción, empujan a la persona a reflexionar y tomar partido por alguno de los caminos posibles. Debe entenderse que, la mayoría de las veces, el problema no es sólo elegir entre dos o más alternativas y llevar a cabo la acción, sino, más bien el problema es cuál de las

³ En este concepto se consideran: principios, juicios lógicos, juicios morales, procesos de conciencia, autorregulación, entre otros

alternativas llevar a cabo, dentro de las que puede incluirse *el no hacer*, lo que involucra al proceso cognitivo de la decisión. Esto ocurre en los dilemas y decisiones cotidianas. Cuando se están estudiando determinados problemas filosóficos y “el análisis revela que esos problemas tienen componentes fácticos, no por eso se lo debe clasificar como pertenecientes a la ciencia.” (Popper 1972:103). Sin embargo, es distinto cuando se trata de problemas científicos. Sus requerimientos trascienden los recursos individuales, y, a diferencia de las decisiones cotidianas, deben insertarse en el contexto amplio de la ciencia y la filosofía. Como señala el mismo autor: “los genuinos problemas filosóficos tienen siempre sus raíces en problemas urgentes que están fuera de la filosofía, y aquellos mueren si estas raíces se resecan” (id:100)⁴.

Lo dicho hasta aquí, sin duda, enmarca la relación que ocupa el presente trabajo: filosofía y psicología, y más particularmente, entre filosofía moral y psicología moral. La relación entre ambas disciplinas tiene ya su historia. Por eso mismo, lo que se busca es, en estricto rigor, representar al diálogo lo que la psicología cognitiva y, dentro de ella, la psicología moral, han ganado en conocimiento en los últimos treinta a cuarenta años de investigación y reflexión.

b) La propuesta

Los teóricos de la psicología suelen abordar la búsqueda de conocimiento centrando su atención en el hombre cotidiano, en su interés por comprender el comportamiento y aquellas dimensiones que delimitan a la persona en su accionar, su pensar y su sentir. En general, podrían señalarse, como focos de esta atención, los aspectos de la génesis, el desarrollo y la explicación del comportamiento. Ello, frecuentemente, instiga al psicólogo a reflexionar sobre los fundamentos filosóficos de sus propuestas (la visión de mundo, la ontología, la epistemología, la delimitación valórica de su quehacer, entre otros).

⁴ Popper hace un extenso análisis de esta tesis en el que fundamenta, incluyendo casos ejemplares, la necesidad de comprender los problemas extra filosóficos frente a los cuales los filósofos entregan como respuestas las explicaciones, teorías y sistemas filosóficos. (ver cap 2, C. y R, 1972)

Por su parte, el estudio del comportamiento puede pensarse desde distintas perspectivas. Plantear, por ejemplo, el comportamiento desde la perspectiva de la moral es estudiar la génesis y el desarrollo de procesos de regulación que permiten comprender el qué, cómo y el por qué de las decisiones propias del comportamiento moral. Sin duda, esta forma de enfocar el problema involucra una perspectiva reflexiva y pragmática a la vez. Y no puede ser de otra manera, puesto que la psicología es, esencialmente, una disciplina interesada en la conducta concreta (“las acciones humanas efectivas”). No obstante, y desde la mirada ética, importa a la psicología la reflexión sobre conceptos, fundamentos y principios que subyacen al comportamiento moral.

En general, las preocupaciones del pensamiento psicológico por la ética y la moral han seguido dos grandes líneas: la perspectiva no cognitiva, que se focalizan en la internalización de normas familiares, sociales o culturales; es decir, en la función de socialización. A este respecto hay dos propuestas relevantes: las teorías psicoanalíticas y las teorías de Aprendizaje Social.

Por otra parte, están los enfoques cognitivos que postulan la moral dentro de un proceso de desarrollo, entendido como interacción entre la persona (su estructura biológica y su estructura cognitiva) y el medio en que vive. Esta perspectiva se ha ido enriqueciendo con el explosivo avance de investigaciones y propuestas explicativas que, desde la biología, la neurociencia, la epistemología evolucionista, la psicología social, entre otras, han ido dando luces a la comprensión de varias dimensiones del comportamiento humano que, tradicionalmente, estaban sujetas a la mera especulación.

Parece haber consenso en que los primeros psicólogos cognitivos que llevaron a cabo estudios sobre el desarrollo moral fueron J. Piaget y L. Kohlberg. Este último autor, sobre la base del pensamiento e investigaciones de Piaget, planteó la teoría conocida como Psicología del Desarrollo Moral, centrada en el estudio de la conducta moral desde la perspectiva del desarrollo cognitivo. La manera en cómo enfoca el tema, las metodologías de investigación que utiliza y las conjeturas que

va presentando, se han convertido en la actualidad en una de las más serias y enriquecedoras teorías psicológicas sobre la moral.

La psicología moral tiene, entonces, un amplio discurso que aportar a la reflexión filosófica. Lo que se espera, como se dijo, es aportar el diálogo entre filosofía y psicología, desde una actitud crítica que soslaye la tentación de los reduccionismos (Freud, Erikson, Durkheim), y que permita el enriquecimiento de las propias reflexiones sobre el tema común.

En definitiva, a la luz de lo anterior aparece como muy relevante el estudio del comportamiento moral, conjugando el pragmatismo de la psicología moral y la reflexión de la filosofía moral, en un encuentro capaz de responder a los desafíos que demandan los requerimientos de la época actual.

Al inicio de esta introducción se planteó el interés de trabajar sobre el diálogo entre la filosofía moral y la psicología moral, a fin de enriquecerlo con los avances del conocimiento, de la investigación y las nuevas propuestas de la neuropsicología.

Sin embargo, un proyecto de esta magnitud sobrepasa los objetivos de la presente Tesis, por cuanto, como se ha señalado, lo que se pretende es, más bien, generar un camino de diálogo permanente en la reflexión sobre la moral. En esta perspectiva, es razonable pensar, entonces, en un programa amplio de investigación, que comprometiera los esfuerzos de la psicología y filosofía en una tarea conjunta. Un programa así debiera comprender tres grandes etapas: a) un análisis crítico del estado del arte en Psicología Moral; b) un análisis crítico del estado del arte de la Filosofía Moral; c) y, con los insumos de estas etapas, un estudio en torno al diálogo entre Filosofía Moral y Psicología Moral. Esto último, claro, debiera ser asumido por un equipo multidisciplinario.

En este contexto, la presente Tesis debiera formar parte de la primera etapa; esto es, iniciar el análisis crítico del estado del arte en Psicología Moral.

¿Cómo es qué las personas se comportan moralmente?; si la moral es una forma de regulación del comportamiento, ¿cuáles son los modos de autorregulación que afectan al comportamiento?; un acto definido como acto moral ¿requiere un juicio

moral?; el concepto de conciencia moral ¿contribuye o no al desarrollo de la moral?; ¿es posible hablar de desarrollo moral?; ¿puede fundarse una moral sin recurrir a una autoridad trascendente?; ¿se trata más bien de justificar o explicar la conducta moral?; ¿existe alguna otra forma de abordar la relación entre la acción y los ideales morales de las personas?; ¿qué se quiere decir cuando se afirma que la persona es responsable de su conducta moral?; ¿cómo afectaría al principio de libre albedrío los nuevos hallazgos de la neurociencia?.

Estas, entre otras, son las interrogantes que mueven y orientan el curso del presente trabajo. Pareciera poco razonable suponer que habrá respuestas definitivas a todas ellas; la intención es, más bien, proponer respuestas que instiguen al diálogo y la reflexión, y propuestas que provoquen la formulación de preguntas nuevas. Es, en definitiva, una propuesta que viabilice encuentros de reflexión entre la filosofía moral y la psicología moral.

CAPÍTULO 1: Antecedentes Filosóficos y Psicológicos de la Psicología Cognitiva

1.1.- Las Ciencias Cognitivas: breve marco histórico.

El desarrollo de la Psicología Cognitiva está estrechamente ligado al desarrollo de las Ciencias Cognitivas⁵. De esto se desprende que la Psicología Cognitiva: a) es parte de una dimensión mayor, la Ciencia Cognitiva; b) sus conceptos van evolucionando en el tiempo a medida que la investigación y reflexión teóricas abren nuevas miradas; c) para comprender las propuestas de la Psicología Moral se hace necesario tener claridad respecto del desarrollo conceptual de la Psicología Cognitiva, en cuanto ésta tributa a la Psicología Moral.

Las Ciencias Cognitivas tiene como objetivo básico el “estudio de sistemas cognitivos naturales y biológicos” (Varela 2000:48). En otras palabras, esto significa considerar la mente como objeto válido de estudio de la ciencia. Esto no es trivial porque lo relevante aquí es que, por primera vez en la historia de la ciencia⁶ occidental, se considera que la mente es un proyecto científico valedero por sí mismo. Esto no quiere decir que no haya habido preocupación por el fenómeno de la mente. Muy por el contrario, como señala Varela, “junto a la *historia humana de la naturaleza* hay una correspondiente *historia de las ideas acerca del autoconocimiento humano* ... es justo decir que siempre hubo precursores de lo que ahora llamamos “ciencias cognitivas”, pues la mente humana es el ejemplo más cercano y familiar de la cognición y el conocimiento” (Varela, 2005:29). Lo destacable, entonces, es que no hace más de cincuenta años que la ciencia asume la mente como uno de sus objetos de estudio.

¿Cuáles son las ideas centrales de las Ciencias y Tecnologías Cognitivas (de aquí en adelante CTC)? En sus orígenes, un grupo de investigadores, principalmente ingenieros especialistas en sistemas cibernéticos, teoría de la comunicación y matemáticos, en su mayoría relacionados con el MIT (von Neumann, Wiener, Turing, McCulloch, Newell y Simon, entre otros), estaban ocupados en el desarrollo

⁵ Los “productos” de la Ciencia Cognitiva muy pronto interactuaron con la tecnología, generando no sólo una avalancha de artilugios tecnológicos sino que este mismo fenómeno contribuyó a su “popularización” (por ejem. juegos electrónicos, computadores, etc), por lo que, al poco tiempo, esta área pasó a llamarse Ciencias y Tecnologías Cognitivas (CTC).

⁶ Por ciencia Varela considera al “conjunto de científicos que definen qué deber ser ciencia”.

de sistemas inteligentes. La incorporación de psicólogos y lingüistas potenció estos trabajos al incluir en sus estudios la inteligencia humana como uno de los sistemas inteligentes.

Un punto de partida fue la discusión respecto a los sistemas inteligentes. Newell y Simon plantearon que “un sistema físico que procesa símbolos, también físicos, tiene las condiciones necesarias y suficientes para producir acciones inteligentes” (cit en Kronmüller, 2008:14). En otras palabras, un sistema sería un sistema inteligente en la medida en que su configuración le permita procesar símbolos y, además, que la definición de esa configuración le permita llevar a cabo acciones inteligentes.

Sobre esta base se desarrolló la tecnología de los ordenadores. Un ordenador realiza computaciones que son operaciones que se llevan a cabo a través de símbolos. Esto implica que el sistema físico-simbólico, mediante su función simbólica, pueda dar “significado” a los símbolos que se procesan. Dos cosas son importantes aclarar de esta idea: qué se entiende por ‘símbolo’ y qué se entiende por ‘significado’.

Los símbolos son elementos que representan aquello a lo que se refieren (ejem. el signo 7 representa al número siete). Desde esta perspectiva el cognitivismo propone que se entenderá por ‘cognición’ la manipulación de símbolos, sea en sistemas naturales como artificiales. Por lo tanto, puede decirse que la cognición humana es una forma de representación mental; es decir, la mente opera símbolos que representan al mundo en sus características tal cual ellas son dadas. Ahora bien, “el hecho de operar con símbolos le da al sistema la capacidad de tratar con significados” (Kronmüller, 2005:14). Más adelante este autor define “significado” como “la propiedad que emerge por la capacidad del sistema de interpretar y la capacidad de los signos de designar”. En este caso, que el sistema pueda interpretar una función simbólica se refiere a que el sistema sea capaz de llevar a cabo el proceso designado por dicha función simbólica. Esta capacidad del sistema de activarse frente a la acción de la función simbólica, es decir ser su propia causa, traduce lo que se llama la autonomía del sistema.

En definitiva, estas ideas buscaban incorporar al concepto de significado la condición de 'intencionalidad' (Brentano) de los estados mentales, y con ello, establecer de alguna manera el vínculo que relacione el mundo físico y el mundo mental: "Así, un sistema material que interpreta los símbolos que designan, sería el puente entre el mundo físico y el mundo mental, entre el mecanismo y el significado. Dicho de manera directa: permitiría dar explicaciones físico-causales a los fenómenos mentales". (Kronmüller, 2005:15)

Otro concepto fundacional de las Ciencias Cognitivas es la propuesta de McCulloch⁷, uno de sus ideólogos más relevante, en el sentido que la lógica era una metodología adecuada para comprender el cerebro y la actividad mental, puesto que el funcionamiento del cerebro opera con principios lógicos en la dinámica de la interacción celular, principios lógicos que también operan en el funcionamiento del computador digital (esta analogía considera que ambos sistemas presentan un comportamiento binario). En esta analogía, precisamente, se basa la metáfora de '*el cerebro como un computador*', de donde se sigue concebir al ser humano como un procesador de información.

La hegemonía del enfoque cognitivista se extendió por casi 50 años, con sus éxitos científicos y sus notables "productos y tecnologías"⁸, muchos de los cuales continúan haciendo presencia hasta el día de hoy. Sin embargo, surgieron cuestionamientos a varias de sus premisas básicas. En especial a las nociones de 'procesamiento de símbolos' y al concepto de 'representación'

Dado lo anterior, consiguientemente interesa estudiar dos líneas teóricas importantes y que dan fundamentos al desarrollo de nuestra Tesis. Por una parte, profundizar los principales conceptos básicos de la Psicología Cognitiva, que establecen el marco teórico dentro del cual se mueven J. Piaget y L. Kohlberg. Por otra parte, analizar el tema de la epistemología genética en Piaget, por cuanto, junto

⁷ Propuesta presentada en el artículo "A logical calculus immanent nervous activity", McCulloch y Pitts, 1943

⁸ Por ejemplo, la lógica como metodología para comprender el funcionamiento mental, Inteligencia Artificial, procesadores informáticos, el desarrollo y aplicación de la Teoría General de Sistemas en disciplinas como la ingeniería, la biología, neurociencias, psicología, entre otros,

con los criterios de las teorías evolucionistas de conocimiento, es el fundamento de su concepción teórica del desarrollo cognitivo

1.2.- La Psicología Cognitiva: de Kant a Piaget.

En las primeras décadas del siglo XX, y a partir de la psicología experimental de Wilhelm Wundt, aparecen una serie de propuestas teóricas que constituyen los referentes del Conductismo. Para este enfoque, la psicología debe ocuparse del estudio de la conducta observable y su relación con los antecedentes, también observables, vinculados a ella en una relación operacional de causa - efecto

Esta idea está inserta dentro del Positivismo o Empirismo Lógico (Círculo de Viena), a comienzo de la década del 20, que llegó en auxilio de la psicología de este período. En ese momento la ciencia estaba fuertemente determinada por los idearios racionalista y empiristas, cuestionando toda actitud mentalista e introspectiva, como fueron consideradas las teorías del Psicoanálisis. Esta visión generó en la naciente psicología una suerte de “crisis de identidad”, surgiendo entonces aquella corriente que asume la nueva perspectiva científica: el conductismo. La propuesta de este nuevo enfoque la plantea claramente Watson en su artículo “La psicología tal como la ve el conductista”. Señala: “La psicología, desde el punto de vista conductista, es una rama puramente experimental de la ciencia natural. Su meta es la predicción y control de la conducta; es más, el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el animal” (Watson 1913). Esta perspectiva traslada, por lo tanto, el objeto de estudio desde la mente a la conducta, entendida ésta como reacción a un estímulo ($E \rightarrow R$). En definitiva, la conducta es conceptualizada como un conjunto de reacciones motoras, musculares y glandulares observables; esto es, un fenómeno empírico, público y medible.

Como puede apreciarse, el péndulo tendencial se movió entre los puntos opuestos del arco: desde psicoanálisis por un extremo, al conductismo por el otro.

El advenimiento de las propuestas cognitivas, por una parte y las limitaciones explicativas y técnicas que comienzan a observarse en un conductismo ortodoxo, por otra, van debilitando la posición del «positivismo conductista».

Estas nuevas perspectivas ponen, entonces, en tela de juicio al conductismo como enfoque dominante. Surge una nueva postura en la psicología que busca recuperar los procesos internos como objeto de estudio, dejando atrás el concepto de “caja negra” con el que se aludía a la mente. Esta nueva manera de ver las cosas, ubica el foco de su investigación en la «interpretación» que la persona hace del estímulo que le afecta, de donde se sigue que la respuesta estará en función de la manera cómo la persona construirá y significará dicho estímulo. Aclarar y profundizar este punto es crucial por cuanto es la base de la Psicología Cognitiva, enfoque que enmarca la propuesta del presente trabajo.

Este nuevo enfoque tiene como antecedentes filosóficos la tradición aristotélica y el racionalismo del siglo XVII. Tal vez la expresión más breve y que mejor da cuenta de la esencia de esta propuesta, sea lo dicho por Epicteto (55-135 EC⁹), en su obra *Enquiridion* (2011) “No son las cosas las que atormentan a los hombres sino los principios y las opiniones que los hombres se forman acerca de ellas”.

Hay un acuerdo, más o menos generalizado, que alrededor de la década de los setenta surge en la psicología la llamada «revolución cognitiva», generando un enfoque que, como se señaló, cuestiona y busca superar al Conductismo. Esta nueva corriente se conoce como “enfoque cognitivista”¹⁰ o “enfoque cognitivo conductual”, en el cual la idea central es “el ser humano como procesador de información”. Aceptar esta idea pasa por asumir el concepto de procesamiento de información, en el sentido informático. Esto es, llevar a cabo operaciones con símbolos; es decir, con elementos que representan algo. En el caso del ser humano, y dentro de la epistemología clásica, los símbolos representan el mundo externo, una realidad externa que está frente a él, con características propias (color, textura,

⁹ EC, Era Común, es una nomenclatura que se ha ido imponiendo en la comunidad científica, como una forma de superar el etnocentrismo occidental “DC” (Después de Cristo).

¹⁰ **Enfoque Cognitivista**, equivalente a “Cognitivo Conductual”, alude a una etapa en la evolución de la Psicología Cognitiva y que tuvo su máximo desarrollo en las décadas del 50 al 70.

olor, forma, etc) que el sujeto debe captar e internalizar. Es la “realidad” que se presenta con independencia del observador. “Esto significa que el cognitivismo no es sólo recuperación de áreas olvidadas; es, sobre todo, investigación que procede con un método y un marco teórico que reconoce en su entidad a los fenómenos mentales, la experiencia interna y los conceptos propositivos e implicativos” (Caparrós, cit. en Romo 2008:60).

En este contexto, y en los primeros años del desarrollo de las ciencias cognitivas, concebir al ser humano dentro de la metáfora del computador aparecía como muy adecuada, dado que la tecnología computacional era uno de los logros más espectaculares de las CTC. El computador procesa símbolos. Un símbolo es un elemento que tiene, básicamente, dos dimensiones: una dimensión física o código, que se asocia a una función sintáctica (es decir, una relación determinada por reglas sintácticas); y, una dimensión semántica, asociada a una función representacional (intencional), es decir, que significa algo para el sistema. Esto ya genera un problema porque el computador puede manejar la dimensión física del símbolo, pero no puede asumir la dimensión semántica: un ordenador trabaja con códigos sintácticos sin importar lo que ello signifique. Es el operador quién dará los valores de significación.

Para el enfoque cognitivista, entonces, el proceso cognitivo es la operación de manipular simbólicamente la información que llega: “la realidad”. Esta manipulación se traduce en representaciones internas, información del mundo exterior que el cerebro, como un dispositivo “computacional”, codifica, almacena, procesa y recupera la información¹¹.

Hacia fines de los 70 comienzan surgir distintas posturas teóricas que cuestionan que el cerebro humano se rija por reglas lógicas y procesos lineales –como postulaba la “ciencia de la mente”–, o disponga de ubicaciones precisas para almacenar la información. Es más, las investigaciones en neurofisiología mostraban, ya desde hacía un tiempo, que el sistema nervioso y, en especial, el

¹¹ Para el presente trabajo, se entenderá por “información” al conjunto de elementos discretos, o datos, que ordenados y contextualizados aumentan el conocimiento o reducen la incertidumbre

cerebro, no era un procesador lineal y pasivo (Eccles, 1970). Al respecto Varela señala que entre los científicos participantes de las Conferencias Macy se discutía que el funcionamiento del cerebro no es un procesador de lógica central ni se rige por normas sino, muy por el contrario, “operaba a partir de interconexiones masivas, de manera distribuida, de modo que su misma conectividad¹² cambie como resultado de la experiencia” (Varela, 2000:191). En este contexto, la nueva evidencia apoya la idea que un estímulo produce una perturbación en el sistema, lo que genera la activación de una gran población neuronal, que Eccles llamó “esquemas temporo-espaciales complejos”, iniciándose la propagación del impulso a través de lo que este mismo autor denomina “acción planificada” de grandes conjuntos neuronales que, al llegar a la corteza, se configuran como esquemas temporo-espaciales complejos que dan origen a la experiencia consciente.

A mediados de la década de los 70, las ciencias cognitivas se ven remecidas por la propuesta de la llamada “epistemología constructivista”. En realidad, esto ya había ocurrido en otras áreas de las ciencias, como la física y la biología, desde principio del siglo XX. La idea central es que el ser humano no es un “receptáculo” pasivo de los estímulos externos sino, más bien, un sistema proactivo que construye su experiencia frente a la cual se comporta.

1.3.- Referentes filosóficos de la Psicología Cognitiva.

El referente filosófico más inmediato que subyace a la postura de la Psicología Cognitiva se encuentra en la propuesta teórica de I. Kant.

Uno de los temas centrales en las preocupaciones de Kant es el problema del conocimiento. En sus planteamientos busca conciliar las posiciones racionalistas y

¹² Se refiere a las conexiones entre conjuntos de neuronas

empiristas¹³, postulando que el conocimiento se configura en la síntesis de una doble vertiente: las funciones de la Sensibilidad y las funciones del Entendimiento. Señala que lo dado a la intuición sensible, el objeto, carece de orden y forma. Por lo tanto, para dar forma y orden y hacerlo «conocido» se requiere de un elemento *a priori* —el intelecto—, que lleve a cabo aquella operación (Sciacca, 1954; Ferrater Mora, 2004).

Por la repercusión que estos conceptos tienen en la teoría de J. Piaget y, posteriormente, en la de L. Kohlberg, teorías que se discutirán más adelante, es necesario revisar, brevemente, el razonamiento de Kant a este respecto; es decir, su teoría del conocimiento.

¿Cómo es posible el conocimiento?. Kant parte de la base de que los datos sensibles constituyen un material caótico e informe que, como tal, no es posible de ser conocido. Para que esto ocurra dicho material se debe transformar en *fenómeno*, es decir en síntesis¹⁴ mediante las facultades de la Sensibilidad: las intuiciones de espacio y tiempo¹⁵, en primer lugar, y luego en la aplicación de las funciones del Entendimiento: conceptos puros (o categorías) y conceptos empíricos. De esta manera, la multiplicidad de las “apariencias” se constituyen en unidad, es decir, en síntesis *apriorística* en tanto objeto de conocimiento. En definitiva, en fenómeno como objeto de conocimiento.

En otros términos, para constituir el dato sensible en objeto de conocimiento (“fenómeno”), es necesario que la “intuición sensible”, mediante las funciones apriorísticas de espacio y de tiempo, —en tanto «formas» trascendentales—, constituyan dicho dato sensible en orden y forma; esto es, en objeto de la intuición sensible, “Mediante estas formas es posible unificar las sensaciones y constituir

¹³ Racionalismo: postula que en *todos los sujetos preexisten* principios racionales e ideas innatas, independientes de la experiencia, con los cuales pueden deducirse, mediante juicios analíticos, otras verdades con *necesidad lógica*. La existencia en todos los sujetos y la necesidad lógica fundamenta, para esta postura, la condición de *universal y necesario* del conocimiento verdadero.

Empirismo: Postula que no hay preexistencia de conocimiento alguno; el conocimiento verdadero se adquiere (sólo es posible) por la experiencia (particular y variable); los contenidos se van agregando a los ya conocidos, a posteriori, mediante los cuales se pueden formular y fundamentar el conocimiento verdadero.

¹⁴ Síntesis: ligar lo múltiple mediante la unidad del concepto; unificar (ligar) la multiplicidad en el concepto

¹⁵ Espacio y tiempo son condiciones de posibilidad de toda experiencia; el espacio es la condición de toda experiencia externa; el tiempo de la condición de experiencia interna.

percepciones” (Ferrater Mora, 2004:1987). Kant se refiere al espacio y al tiempo como “intuiciones puras”, “formas subjetivas de nuestra intuición, con que ordenamos las sensaciones externas [espacio] y los datos de la experiencia interna [tiempo]” (Sciacca, 1954:413). Se llaman “intuiciones puras” por cuanto no hay en ellas ningún elemento dado en la experiencia sensible y, en consecuencia, son elementos *a priori*. En tal caso estos elementos son universales y necesarios por ser comunes a todos los seres racionales.

Sin embargo, y siguiendo el planteamiento del filósofo alemán, para que se produzca conocimiento –síntesis de una forma *a priori* y de un contenido *a posteriori*–, es necesario “conjugar lo dado con lo puesto. Esto último está formado por categorías derivadas de las formas del juicio” (Ferrater, 2004:1992). Más arriba se señalaba que, mediante los universales tiempo y espacio, la multiplicidad de los datos de la experiencia se liga y se constituyen en objeto de conocimiento. Pero Kant hace el alcance de que ello no da cuenta cabal de cómo la razón es capaz de llegar al conocimiento objetivo (de objetos); es decir, cómo las impresiones sensibles de los objetos pueden llegar a constituirse en conceptos. Esto último resulta en lo que Kant denomina “síntesis *a priori*”, conjugada en el entendimiento mediante los juicios (formas o modos) que operan con las categorías (conceptos puros)¹⁶. En este sentido, el entendimiento puede conceptualizarse como “una función o conjunto de operaciones encaminadas a producir síntesis y, con ello, a hacer posible el conocimiento en formas cada vez más rigurosas...(también)... como poder de pensar, como facultad de conceptos, como facultad de juicio”. (Ferrater, 2004:1028). Según Kant todas estas definiciones pueden ser tratadas como equivalentes, pues se refieren igualmente a lo que el autor llama «facultad de las reglas». Ahora bien, la operatoria de los juicios, en tanto unidades lógicas, aplican las categorías trascendentales sobre lo fenoménico, resultando así la formación de conceptos. Esta operatoria lógica incorpora al conocimiento la noción

¹⁶ Kant establece doce categorías: unidad, pluralidad, totalidad, realidad, negación, limitación, substancia, causalidad, reciprocidad de acción, posibilidad, existencia y necesidad

de “necesario”, la que se hace presente junto a la noción de “universal” que, de acuerdo al racionalismo, es requisito para la validez objetiva.

Hasta aquí la construcción kantiana de la dimensión epistemológica logra fundamentar la construcción de «el objeto del conocimiento» en la intuición sensible, por una parte, y la formación del concepto en las funciones del entendimiento, por la otra. Pero Kant apunta a que, para viabilizar la síntesis entre las categorías y las apariencias fenoménicas, es necesaria la presencia de una «representación mediadora», homogénea tanto con la noción de categoría (elemento intelectual), por una parte, y con la representación sensible del objeto del conocimiento, por la otra. “Tal representación (mediadora entre la categoría y la apariencia o fenómeno) es el esquema trascendental”. (Kant cit. en Ferrater, 2004).

El esquema, en la concepción kantiana, es la idea de un procedimiento *a priori*, y por tanto universal, producto de la imaginación, que hace posible la aplicación de las categorías sobre la apariencia fenoménica, generando una imagen del concepto; de esta manera comparte tanto lo universal de las categorías como lo empírico de lo fenoménico. Asumiendo algunas interpretaciones neokantianas a este respecto (que no se explicitan por escapar al objetivo del presente trabajo), “esquema” debe entenderse como reglas de procedimientos mediante las cuales se lleva a cabo un plan, que posibilita llegar a un fin o actuar «inteligentemente».

En la visión del filósofo alemán, esquema es un proceso, presente universalmente (en todos los seres humanos), que hace posible la imagen del concepto. Kant necesitaba crear un enlace entre el concepto (universal) con lo fenoménico a lo que se aplica concepto (particular y contingente), proceso que da origen a la experiencia. Ese elemento mediador es el esquema, al cual se refiere como Esquema Trascendental, o *a priori*, siendo necesario para la intuición. Por esta última condición se le suele denominar “formas puras de sensibilidad”. En definitiva, el esquema es *a priori* porque no procede de los sentidos, sino, son condiciones necesarias para que exista la experiencia. Son *formas* porque constituye el marco o estructura con la cual se perciben y enlazan las diversas impresiones particulares. Y son *puras* porque no tienen referencia a ningún contenido empírico, es decir, son

vacías de contenido empírico. Por lo tanto, el esquema es una estructura que opera en el orden de la diversidad de los fenómenos, vinculando lo *universal y necesario* con lo *particular y contingente*.

En definitiva, la teoría kantiana del conocimiento sostiene que el Entendimiento, mediante su «facultad de las reglas», proporciona las relaciones, el orden y las conexiones entre los datos sensibles (aprehendidos por la intuición), datos que constituyen la experiencia posible. En este sentido, entonces, es el sujeto pensante el que construye el orden de las cosas, quien mediante las facultades del entendimiento prescribe las leyes de la Naturaleza. Esta postura se observa, hoy, en autores como Feixa, quien señala: “la mente es creadora de significado, no mero receptáculo de impresiones sensoriales” (Feixa, 2000).

Esta es una idea central en la Psicología Cognitiva y, naturalmente, sustentada por los autores que se inscriben en ella, como es el caso de Piaget, entre otros. De igual manera, otra idea kantiana que se ve reflejada en la propuesta cognitiva y, en especial en la obra piagetana, es el concepto de «esquema» que constituye un pilar fundamental de su teoría de la Psicología Genética. Con el objeto de ver este planeamiento en perspectiva, en el capítulo siguiente se analizará, brevemente, la teoría cognitiva de Piaget.

Capítulo 2. Teoría cognitiva de Jean Piaget

Jean Piaget fue un teórico e investigador muy productivo en publicaciones tanto como amplio en las áreas en las que profundizó. En efecto, fue biólogo, filósofo, psicólogo, sociólogo y epistemólogo; pero como él sostuvo, principalmente epistemólogo. Nació en Neuchâtel, Suiza, en agosto 9 de 1896, falleciendo en septiembre de 1980. Referirse a la vida y obra de este autor escapa a los límites del presente trabajo, que, por lo demás, puede encontrarse en una vasta bibliografía de muy buena calidad.

Piaget no es un autor fácil de leer. Esta dificultad proviene, principalmente, tanto del tema teórico que estudia como del lenguaje técnico que utiliza. Como lo señala Flavell, el interés central del científico suizo ha estado “en la investigación teórica y experimental del desarrollo cualitativo de las estructuras intelectuales”. Abriendo esta idea, puede decirse que la investigación de Piaget busca comprender el origen y desarrollo del conocimiento, por lo que prefiere se le considere como «epistemólogo genético». La oportunidad de adentrarse en este estudio se le presentó cuando el Dr. Simon, a cargo de un laboratorio que dirigía Binet, le encomendó el estudio de estandarización de un test de razonamiento para niños. Muy pronto Piaget se interesó más por las respuestas “incorrectas” de los niños que por sus respuestas “correctas”. Al investigar en esta dirección se dio cuenta que, en ciertas etapas del desarrollo, los niños son incapaces de resolver determinados problemas, aunque se les explique claramente al respecto. Esto, para el científico suizo, significó que la solución de un tipo de problema requería la presencia de determinadas estructuras cognitivas, estructuras cognitivas que se harían presente en determinadas etapas del desarrollo y no antes.

Sobre estas ideas comenzó a construir su teoría «genética»¹⁷ del desarrollo del conocimiento¹⁸. Esta teoría, fundamental en la concepción piagetana, se refiere a

¹⁷ El término «genético» en la teoría piagetana, se refiere a la explicación de la génesis de las estructuras en desarrollo, por lo que no debe confundirse con el concepto de “genética” en el sentido celular

¹⁸ Los estudios e investigaciones sobre diferentes áreas de la zoología y biología en general, le proporcionaron a Piaget una sólida base para su teoría psicogenética.

que la ontogenia de las estructuras cognitivas se va configurando a partir de estructuras anteriores, las que “por medio de procesos de transformación constructiva, estructuras más simples van siendo incorporadas en otras de orden superior”¹⁹ (Rosas 2008:12). Precisamente, el desarrollo del conocimiento sigue este proceso. El conocimiento evoluciona mediante la transición de estructuras inestables y débiles hacia otras más estables y fuertes. Esto se traduce en que, mediante interpretaciones sucesivas más adecuadas, se van configurando estructuras de sistemas cognitivos más complejos, jerarquizados y autoorganizados.

En este sentido, las estructuras “más simples” con las que se nace, como las respuestas reflejas o los protoesquemas²⁰; son estructuras neuropsicológicas que permiten la activación de respuestas innatas sobre las cuales se desarrollarán más tarde las conductas aprendidas. Sobre estas bases, el decurso del desarrollo evoluciona en la interacción del sujeto con su medio, consigo mismo y con el otro. Este accionar del sujeto cognitivo refiere, en definitiva, al concepto constructivista de Piaget, por cuanto asume a un sujeto que, activamente y a través de su experiencia, construye su realidad en la dinámica de sus relaciones con sí mismo, con los otros y con su medio (físico, social, cultural): “El conocimiento no es una copia del objeto ni una toma de conciencia de formas a priori que estén predeterminadas en el sujeto, es una construcción que se perpetúa por intercambios entre el organismo y el medio, desde el punto de vista biológico, y entre el pensamiento y el objeto desde el punto de vista cognoscitivo” (Piaget, 1975:93). Pero, como se verá más adelante, lo que verdaderamente importa al autor en este punto es responder a la pregunta ¿cómo es que este “intercambio entre el sujeto y su medio” posibilita que un sujeto pase de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?.

En definitiva, el enfoque evolutivo de Piaget se refiere a un estudio en profundidad de los estados ontogenéticos del desarrollo cognitivo, que se presentan en las

¹⁹ Más adelante, cuando se trate el tema de los “estadios”, se desarrollará esta idea.

²⁰ *Protoesquema*: estructuras neuropsicológicas que permiten la generación de reacciones neurovegetativas, gestuales, conductas mímicas, etc., frente a un estímulo. Son formas de respuestas prelingüísticas

personas en forma secuencial. Para este autor no es posible entender las características de la inteligencia en el adulto, a menos que se estudien las etapas a través de las cuales se van adquiriendo, en un curso sucesivo y secuencia características de mayor nivel “De este modo, el dato primario es el *cambio* del comportamiento desde un funcionamiento menos avanzado hasta otro más avanzado” (Flavell 1981:35). Por lo tanto, puede decirse que el extenso trabajo de Piaget y colaboradores tiene, como foco principal, la descripción sistemática y acuciosa de los estados ontogenéticos, profundizándolos mediante el análisis teórico, tal como lo señala el ginebrino: “El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio” (Piaget 1964:1)

Antes de analizar el tema epistemológico en Piaget, a través del cual busca responder la pregunta anterior ¿cómo es que este “intercambio entre el sujeto y su medio” posibilita que un sujeto pase de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?, es necesario revisar brevemente cuatro conceptos fundamentales de su teoría: Función, Estructura, Contenido y Estadio o Etapa. Estos conceptos facilitan la comprensión de la psicología evolutiva piagetana, porque dan los fundamentos para explicar cómo es posible el proceso evolutivo en el desarrollo cognitivo, tomando este concepto en su acepción más amplia.

Para simplificar el tema, respecto a *función, estructura y contenido* Flavell propone la siguiente síntesis: “la *función* se relaciona con la manera en que cualquier organismo hace el progreso cognoscitivo; el *contenido* se refiere a la conducta externa que nos dice que el funcionamiento ha tendido lugar, y la *estructura* se refiere a las propiedades organizativas inferidas que explican por qué se ha presentado este contenido antes que otro” (Flavell 1981:38).

2.1.- Conceptos fundamentales de la teoría de J. Piaget

2.1.1.- **Función:** Piaget sostiene que heredamos un modo de funcionamiento intelectual, una forma específica de operar el intelecto en el proceso de intercambios con el medio, como dice Rosas et al: “Es un particular conjunto de interrelaciones, que pueden ser materializadas por múltiples conjuntos de elementos, propio de un organismo o sistema, tal que si se produce un cambio en dicha combinación de relaciones el organismo pierde su identidad o deja de vivir” (Rosas et al 2008:20).

Este *modus operandi* tiene dos características generales: por una parte, genera las estructuras cognitivas en su operar; por la otra, esta función de generatividad se muestra constante durante toda la vida. Esta última condición Piaget la considera como nuestra herencia biológica²¹, particularmente porque es un proceso que opera siempre de la misma forma, independientemente de la gran variedad de estructuras cognitivas que pueda generar, y es una propiedad isomorfa entre la dimensión biológica y cognitiva. Por estas razones es que a este modo de funcionar se denominan *Invariantes Funcionales*.

2.1.2.- **Las Invariantes Funcionales** (o funciones intelectuales) comprenden dos propiedades básicas: la *Organización* y la *Adaptación*.

i) *Organización*. Toda acción, sea explícita o implícita, importa el interjuego de ciertos elementos que, para definir esa acción particular, se relacionan de una cierta manera y no de otra. Esa inter-acción que da coherencia, totalidad y unidad al acto es la organización. Ella está presente en el funcionar de toda la materia viva, como es el caso de los sistemas biológicos y también del sistema cognitivo de los seres humanos. Piaget postula que habría un núcleo funcional que posibilita la organización cognitiva y que tiene como origen la organización biológica. Este núcleo invariante direccionaría la generación de todas las estructuras que ha de

²¹ Flavell sostiene: "Estas características invariables, que definen la esencia del funcionamiento intelectual, y así la esencia de la inteligencia, son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico general" (Flavell 1981)

generar la mente en su interacción con el medio “De esta manera, el núcleo funcional desempeñaría la función que los filósofos atribuyeron al *a priori*; vale decir, impondrá a las estructuras determinadas condiciones necesarias e irreductibles” (Piaget 1985:18)

ii) Adaptación. Importa aclarar desde ya que para Piaget la adaptación no se refiere a una forma pasiva de sujeción entre dos interactuantes. Muy por el contrario, la adaptación la concibe como una dinámica dialogal en la que el intercambio entre organismo y medio tiene como efecto la modificación del primero. Esta modificación significa una ampliación de las disponibilidades de accionar en posteriores intercambios, lo que se traduce en mejores condiciones de viabilidad del organismo. Esta invariante comprende dos dimensiones: *la asimilación y la acomodación*

- ✓ *Asimilación:* semejante a lo que ocurre en el sistema digestivo²², consiste en el proceso de incorporar algún elemento del ambiente, ajustándolo o modificándolo, para que pueda incorporarse a una estructura del organismo. Un ejemplo podrá aclarar esta idea: supóngase que un niño aprende a introducir una pelota en un recipiente, generando el esquema de “encaje”. Luego de consolidar el esquema, por repetición, el niño puede enfrentarse a una nueva condición de “encaje”: introducir ‘dados’ en cajas cuadradas. Aunque hay una ligera modificación en los objetos, el niño podrá realizar la tarea “incorporando” este nuevo elemento a su esquema de “encaje”. Puede decirse, entonces, que el objeto se ajusta al sujeto. El mismo proceso ocurrirá cuando se trate de elementos simbólicos (lingüísticos, matemáticos, lógicos, etc.).
- ✓ *Acomodación:* Este proceso ocurre en los casos de interacción sujeto/medio, en los cuales el sujeto debe “modificarse” para aceptar el objeto, sea generando un nuevo esquema o modificando alguno existente. Claramente, si el sujeto se enfrenta a una situación nueva, frente a la cual no sea posible aplicar ningún esquema preestablecido, deberá generar uno nuevo, lo que en la teoría piagetana significa “modificación del sujeto” frente al objeto.

²² Piaget usa el sistema digestivo como un modelo explicativo porque hay cierto isomorfismo que facilita la comprensión del concepto; sin embargo, hace varias distinciones importantes entre uno y otro.

También ocurre una “modificación” del sujeto en los casos en que el objeto, aún cuando presente cierta cercanía con un esquema, no pueda ser aceptado por éste. En ese caso, el esquema preexistente puede modificarse para asimilar el objeto, lo que hace un esquema más amplio y flexible. En el ejemplo anterior del “encaje”, cuando el niño se enfrenta a los ‘datos’ posiblemente dude cómo hacerlo o actúe como si los ‘datos’ fueran ‘pelotas’. Sin embargo, muy pronto llevará a cabo la tarea con éxito, lo que implica una modificación del esquema original.

Como puede verse estos procesos son, definitivamente, co-actores en la función de Adaptación. Sin embargo, la Adaptación no es un proceso que se encuentre en equilibrio; más bien, está en permanente reequilibración, o como prefiere Piaget, en “equilibración” provocada por el interjuego de la *Asimilación/Acomodación*. En términos cognitivos, todo enfrentamiento a un objeto ambiental supone una interpretación de aquel, es decir, hay una *Asimilación* por la organización de significados del sujeto. Esta incorporación, a su vez, generará un cambio en las estructuras de significado, lo que implica una *Acomodación*. En definitiva, las *Invariantes Funcionales* vinculan el hecho particular y contingentes con la dimensión universal y necesaria, posibilitando la génesis del conocimiento mediante la generación o regeneración de las estructuras cognitivas en una progresión evolutiva siempre hacia niveles de mayor complejidad

2.1.3.- **Estructura:** Piaget concibe una estructura cognitiva como una propiedad de la organización definida como sistema de transformaciones que se autorregulan. El autor trabaja principalmente con dos tipos de estructuras: los *Esquemas* y las *Operaciones*. Las estructuras se van generando como “patrones de acción”, esto es, no preexisten en el sistema, sino que en su origen se van generando a través de las acciones que el sujeto emprende cada vez que se enfrenta a su medio. Cuando un niño se enfrenta por primera vez con un objeto particular, por ejemplo un sonajero, sus estructuras biológicas heredadas (sistemas reflejos) le posibilitan inter-actuar con el objeto: los “agarrar”, lo “mira”, lo “chupa”, etc. Al principio estas acciones pueden mostrarse desorganizadas y aleatorias, pero, en la medida en que

se van repitiendo, se van coordinando, haciéndose más precisas y más flexibles. En el concepto piagetano, se ha constituido una estructura cognitiva. Estas estructuras primeras, que Piaget denomina *Esquemas de Acción*, en el curso del desarrollo se van complejizando surgiendo una nueva forma de estructura: las *Operaciones*. Es el caso, por ejemplo, cuando el niño se enfrenta a un objeto y antes de comenzar a actuar busca una “manera de inter-actuar”; de acuerdo a la teoría, el niño está llevando a cabo una suerte de “acción mental” sobre la base de una estructura operacional.

Otro concepto importante es el *Esquema*. Este es un concepto muy central en el sistema teórico de Piaget, por lo que se hace necesario ampliar alguna de las características que lo identifican.

El concepto *Esquema* se refiere a un modo en que se estructura una secuencia de acciones. Esto implica que dicha secuencia de acciones “para constituir un esquema, debe tener cierta cohesión y mantener su identidad en forma de una unidad casi estable y repetible” (Flavell 1981). Esta “unidad casi estable y repetible” es la condición que permite rotularla, como, por ejemplo, *esquema de prensión*, *esquema de coordinación óculo-manual*, *esquema de conservación de volumen*, *esquema de reversibilidad*, etc. Sean *esquemas motores o mentales*, siempre serán observables mediante la realización de determinadas tareas. El hecho de que sean *casi estables* significa que al generarse un *Esquema* (motor o cognitivo) se ha generado una “disposición organizada” que se actualiza cada vez que el sujeto se enfrenta a una familia de objetos similares.

Los *esquemas* pueden variar en su magnitud o complejidad, de acuerdo a la magnitud o complejidad de la secuencia de acciones que coordina, variación que también puede darse en el funcionamiento intelectual (en el caso de la interacción simbólica de estructuras que generan una nueva unidad dentro del mismo sistema). Otra propiedad que debe ser destacada de los *esquemas* es la denominada “*asimilación recíproca*”. Esta consiste en el entrelazamiento de dos o más *esquemas* constituyéndose así en una nueva condición esquemática, única, supraordenada, de coordinación entre diversos *esquemas* “lo que ha de concebirse como una nueva totalidad” (Piaget 1952, cit en Flavell 1981). Esta última propiedad es muy relevante

ya que constituye la condición necesaria para la generación de estructuras cognitivas de mayor complejidad, como las que se encuentran en el período de las “Operaciones Formales (ver más adelante).

2.1.4.- **Contenidos:** se señalaba más arriba que uno de los fundamentos del *corpus* teórico de Piaget es el enorme trabajo de investigación empírica que él y sus colaboradores desarrollan, incluyendo investigaciones transculturales. En este contexto es necesario recordar que el interés básico del autor era establecer cómo es que se llega al pensamiento adulto, a partir de la condición original del nacimiento del niño. Para ello desarrolló una metodología que denominó “método clínico-crítico”. Mediante este método indaga la presencia o ausencia de ciertas estructuras cognitivas en cada etapa del desarrollo cognitivo y, por lo tanto, puede dar cuenta de cómo se van generando dichas estructuras. Se asume, como se señaló, que una estructura básica da origen a una estructura superior, formando parte de ella sin perder su condición operatoria en tanto subestructura.

En la aplicación del método, Piaget presenta al niño una tarea experimental frente a la cual genera una acción de respuesta, sea manipulativa o verbal, según corresponda. El observador registra los “datos brutos, no interpretados de la conducta” (Flavell 1981). A esta información Piaget la llama “contenido” del esquema que está en acción. Posteriormente, el experimentador, siguiendo la respuesta del niño, introduce variables experimentales modificando la situación mediante lo cual va verificando la presencia o ausencia de la noción cognitiva propuesta en la hipótesis inicial.

2.1.5.- **Estadio o Etapas:** Piaget concibe una estructura cognitiva como un sistema de transformaciones que se caracteriza por:

- a) Poseer una organización propia e identificable que la constituye como unidad.
- b) Ser autorregulada, es decir, que se regula sin recurrir a factores externos.
- c) Ser estructurada y estructurante a la vez.

El autor entiende esta última característica como un sistema auto estructurante. Es decir, suponiendo las estructuras A, B, C, la estructura B es estructurada por A y, a la vez, es estructurante de C; pero, al crearse la estructura C, B pasa a formar parte

de ella. Sin embargo, este “formar parte” no es sólo una inclusión sumatoria, sino que, principalmente, es una integración activa, que puede operar como “subestructura” o como parte de la estructura superior. Por lo tanto, C debe modificar la estructura de B (función estructurante) para que esta última pueda cumplir la doble función señalada (estructurada/estructurante). De esta manera en la estructura de mayor complejidad no desaparece la estructura anterior, sino que amplía su funcionalidad.

d) Cuando las transformaciones y complejizaciones de una estructura desbordan los límites de la organización que define su unidad, dicha estructura cambia y se genera una nueva de mayor complejidad.

Como se señaló más arriba, en el curso del desarrollo las estructuras se van modificando en el sentido de complejizarse, flexibilizarse y ampliar sus posibilidades de funcionalidad. Piaget observó que este proceso evolutivo permitía distinguir instancias conceptuales de consolidación e integración, a las que denominó *Etapas* o *Estadios*; es decir, dicho proceso podía ser dividido “en etapas cuyas semejanzas y diferencias cualitativas sirven como hitos conceptuales en el empeño de aprehender el proceso” (Flavell 1981). No obstante, y fiel a su rigurosidad teórica, Piaget planteó que para considerar una “Etapa” era necesario que se cumpliera, al menos, con las siguientes condiciones:

i) *Realidad de las Etapas*: es necesario que los cambios cualitativos de comportamientos de un dominio sean claramente distinguibles con respecto al siguiente.

ii) *Sucesión invariable*: esto es, que su aparición en el proceso de desarrollo siga un orden de menor a mayor funcionalidad (complejidad, flexibilidad, amplitud). Esta condición debe presentarse en forma invariable y constante, aunque “la edad en que aparece una Etapa particular puede mostrar considerable variaciones”. En otras palabras, la serie de Etapas puede semejar más a una escala ordinal que una de intervalo. De allí entonces que la relación edad cronológica/Etapa no debe considerarse en sentido estricto porque puede variar, sea de un niño a otro o de una

cultura a otra. Lo que no varía, en ningún caso, es la presencia secuencial y constante de las Etapas.

iii) *Nivel de logro inter e intra Etapa*: el desarrollo ontogenético está necesariamente presente en todos los seres humanos porque, de acuerdo a Piaget, es un modo funcional, o *modus operandi*, que hace posible el progreso intelectual; es una invariante recibida desde nuestra “herencia general”²³, pudiendo considerarse como una dotación biológica.

No obstante, el teórico suizo observa que no todos los sujetos alcanzan, necesariamente, las etapas finales de desarrollo. Incluso, dentro de una misma cultura puede darse que determinado grupo de adultos “normales” pueden mostrar “un pensamiento adulto sólo en aquellas áreas de contenido en las que se les ha socializado” (Flavell, 1981:40). En otras palabras, encontrándose en un mismo nivel estructural puede no funcionar en toda la variedad de tareas posibles de realizar en dicho nivel. Esto es relevante por cuanto una buena teoría debe considerar los casos que no se comportan según la hipótesis general. Así entonces Piaget explicaría por qué algunos adultos tienen mejor rendimiento en matemáticas, otros en humanidades, etc.

iv) *Integración jerárquica de las Etapas*: en la secuencia de Etapas, las Etapas subsecuentes no sólo se originan en la anterior, sino que, además, ésta última se incorpora e integra a la Etapa siguiente. De esta manera, las “propiedades estructurales que definen una etapa particular deben formar un todo integrado”, lo que Piaget denomina “estructura de conjunto”, condición que permite que esta Etapa puede operar una amplia y diversa gama de conductas (motoras o intelectuales) en una relación de “estructura de conjunto”.

v) *Período de preparación y logro*: cuando se inicia una nueva Etapa se observa que las actividades cognitivas reflejan una mezcla de estructuras anteriores y

²³ Piaget habla de “herencia específica” para referirse a las estructuras biológicas heredadas (neurológicas y sensoriales); y por “herencia general” a un modo de funcionamiento que, al igual que lo biológico, es constante durante toda la vida, por lo que son llamados *invariantes funcionales*. Otros ejemplos de “herencia general” son la tendencia a la organización y la adaptación (Asimilación /Acomodación).

algunas nuevas, organizadas pero inadecuadas. Se diría, en este caso, que la Etapa se halla en proceso de formación y organización. En términos de Adaptación, se explica porque los Esquemas con los que el sujeto se enfrenta a los nuevos desafíos no se adecúan a dichas exigencias; es decir, el proceso de Asimilación resulta insuficientes en estas primeras inter-acciones, lo que requerirá de la operación dialéctica Asimilación/Acomodación para lograr una actuación eficiente. Piaget se refiere a este proceso como un flujo continuo de “desequilibrio – equilibración”²⁴.

2.2.- Contexto epistemológico

2.2.1.- Jean Piaget: epistemología genética

No sería exagerado decir que el centro de la obra de Piaget es el esfuerzo por proponer una explicación genética del conocimiento. Decirlo así pareciera que, como en otras áreas (filosofía, psicología del desarrollo, sociología), la preocupación del autor estuviera centrada en definir el conocimiento y establecer sus condiciones, tal como se observa en varias de las teorías del conocimiento propuestas por diferentes autores. Un buen ejemplo de ello es la que nos proporciona Russell en su obra *El conocimiento humano*. Al respecto señala: “Respecto al conocimiento humano, hay dos cuestiones que pueden ser planteadas: en primer lugar, ¿qué es lo que sabemos?. Y en segundo lugar, ¿cómo lo sabemos?” (Russell 1968:82). La primera pregunta, agrega, la deben contestar las diversas ciencias; la segunda, la psicología.

Piaget propone otra pregunta, tal vez más básica y que, de alguna manera, respondería a las propuestas por Russell: “¿cómo pasa un sujeto de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?”. Como puede observarse, plantear el problema de esta manera no requiera definir el concepto *conocimiento*, cuestión que hace una diferencia fundamental con Russell. En efecto, Piaget señala que el término “conocimiento” lo usa de acuerdo al sentido que tiene en el contexto social en el que está investigando, a fin de no prejuzgar. De esta manera, entonces, el autor asume como “punto de partida metodológico” «la

²⁴ Piaget habla de “equilibración” y no de equilibrio para expresar el carácter transitorio y dinámico de este proceso.

aceptación del concepto de conocimiento²⁵ que surge de la práctica social», eliminando así cualquier “punto de partida epistemológico”. Más adelante el autor agrega: «todo conocimiento debe enfocarse siempre, metodológicamente, como siendo relativo a un estado anterior de menor conocimiento, y como susceptible de constituirse a su vez en el estado anterior respecto de un conocimiento más profundo». En esta perspectiva, lo que en definitiva interesa al ginebrino es el proceso cognitivo que se da entre el antes y el después; investigar cuál es el mecanismo que explica el desarrollo del pensamiento en el tránsito del “no poder” al “poder hacer”. Es importante dejar en claro que, dado que Piaget suscribe como metodología la investigación empírica, las instancias de poder/no poder deben estar siempre definidas desde la mirada de un observador externo.

Para una mejor comprensión de lo señalado, supóngase un observador externo que en un momento t_0 , presenta a un niño de 4 años un problema que suele ser resuelto por niños de 7 a 8 años. Lo más probable es que el niño de 4 años no sea capaz de dar una solución correcta, debido a que aún no ha adquirido las estructuras cognitivas necesarias para enfrentarlo (no se encuentra en el estadio de desarrollo cognitivo que corresponde al tipo de problemas presentado).

Sin embargo, después de un lapso de tiempo, en un momento ‘ t_1 ’ (a los 7/8 años), puede observarse que el mismo sujeto resuelve eficientemente el problema, sin que haya habido una acción específica respecto del problema.

Piaget sostiene que variables como el aprendizaje pueden intervenir en cuanto a la incorporación de nueva información. Pero, aunque al niño en el momento ‘ t_0 ’ se le entregue la información necesaria para la solución del problema, generalmente este niño no es capaz de resolverlo. La razón es que aún no cuenta con las estructuras cognitivas adecuadas para el tipo de problemas que se le presenta. En todo caso, si por alguna circunstancia el niño, en t_0 , presenta una solución al problema propuesto al pedírsele que de razones que expliquen la solución presentada, se observará que aquellas escapan a toda lógica o son arbitrarias. Piaget reitera que la presencia de determinadas estructuras cognitivas, que permiten comprender y

²⁵ Para Piaget el término “conocimiento” es equivalente al de “inteligencia”, con lo que queda claro que ambos aluden a estructuras y funciones cognitivas, descartándose el conocimiento como representativo del saber en tanto resultado del aprendizaje.

llegar a la solución del problema, es un proceso genético y no lineal, por cuanto se trata de un proceso evolutivo de integración. En definitiva, “el estudio de los mecanismos en juego que permiten el pasaje del “no poder” al “poder hacer” constituye ... la cuestión básica que Piaget se plantea” (Piaget 1978:12). El estudio de este fluir es la preocupación de la epistemología genética.

Otro aspecto singular de la teoría epistemológica propuesta por el psicólogo suizo, y tal vez una de las ideas más originales, es que *la acción constituye el conocimiento*. En este sentido debe entenderse que entre conocimiento y acción hay una interacción epistémica: la acción produce el conocimiento y, a su vez, el conocimiento depende de la acción. El origen de esta idea se encuentra en el estudio y análisis de las conductas más elementales del recién nacido (y el estudio evolutivo de las siguientes etapas psicogenéticas). En sus palabras: «El mundo del lactante no se compondría de objetos tales como nosotros podríamos describirlos, sino que se compondrían de cosas *chupables, agarrables, mirables, escuchables*, etc» (Piaget 1978:15). Por lo tanto, en este período lo conocible por el niño es aquello que se construye en su acción (la relación) con el medio, no las propiedades objetivables de éste. A través de la coordinación de sus acciones el lactante va integrando y dando unidad a su acción con el objeto físico involucrado en dicha acción.

El enfoque constructivista de su propuesta epistemológica es otra idea clave para comprender el sistema psicogenético. Al respecto señala: «El conocimiento no es una copia del objeto ni una toma de conciencia de formas *a priori* que estén predeterminadas en el sujeto, es una construcción perpetua por intercambios entre el organismo y el medio desde el punto de vista biológico y entre el pensamiento y el objeto desde el punto de vista cognoscitivo» (Piaget 1985). Tal como se señaló más arriba, puede reconocerse aquí la influencia kantiana en el pensamiento de Piaget. Pone en el primer plano a la persona, como un sujeto activo que va construyendo su realidad, en un proceso evolutivo de sus sistemas que se van desarrollando en etapas definidas por principios de estabilidad y cambio. En esta perspectiva evolutiva, entonces, el conocimiento se desarrolla a través de

interpretaciones sucesivas más abarcadoras, estructuras jerárquicas y sistemas autoorganizados.

Desde el momento en que Piaget asume el constructivismo como uno de los fundamentos teóricos de su epistemología genética, asume también la necesidad de definir un concepto de desarrollo, que explique el paso de una estructura cognitiva a otra distinta (más amplia, flexible, especializada, de nivel superior), a partir de estructuras anteriores²⁶.

En suma, el núcleo central de la teoría de Piaget es el estudio de los mecanismos que permitirían comprender y explicar el paso de estructuras cognitivas de menor nivel de complejidad a otras de mayor nivel; en otras palabras, propone un mecanismo que permite explicar la acción que relaciona al sujeto con el objeto y que da origen al conocimiento. El marco que subyace al estudio y al trabajo de investigación es el constructivismo, que da fundamento a su pensamiento y le permite replantear críticamente las propuestas clásicas de la epistemología racionalista y empirista, en lo que se observa el fuerte influjo que tuvo el pensamiento kantiano en Piaget.

¿Cuáles son aquellos mecanismos de cambio y cómo operan?. El mecanismo que propone Piaget es la *Adaptación*²⁷ que, tal como se señalara más arriba, opera mediante el interjuego de la *Asimilación* y la *Acomodación*. Es decir, desde el punto de vista genético, el sujeto se enfrenta a una situación particular respondiendo mediante una asimilación al objeto de la situación. Aunque el objeto pertenezca a la misma “familia” de experiencias anteriores, por el mero hecho de encontrarse en una situación distinta va a requerir un ajuste de dicho esquema, es decir, una acomodación. En otras palabras, podría decirse que el sujeto “actúa” sobre el objeto en la asimilación, y el objeto “actúa” sobre el sujeto en la acomodación. Esta última operación incrementa el conocimiento en la medida en que modifica en cierta forma al esquema. Distinta situación se presenta cuando el objeto no puede ser asimilado por el sistema cognitivo, por no haber una experiencia previa; en ese caso, se

²⁶ Uno de los métodos que utiliza Piaget para estudiar estos tópicos es el “análisis psicogenético”, mediante el cual se estudian las características de los estados de conocimiento en los distintos niveles de desarrollo, así como los mecanismos implicados en estos cambios

²⁷ Debe recordarse que el término *Adaptación* es concebido no como una supeditación pasiva del sujeto sino como un mutuo ajuste entre el sujeto y el medio

genera un nuevo esquema. Finalmente, otro proceso que lleva de una situación de “menor conocimiento a otra de mayor conocimiento” se produce cuando el sistema cognitivo genera nuevos enlaces mediante la *Asimilación Recíproca*. En este caso, se generan cambios en la estructura cognitiva, cambios que, por incluir siempre las estructuras anteriores en la estructura superior en una dinámica inter-activa, se traduce irrenunciablemente en funciones evolutivas de mayor nivel.

2.2.2.- Karl Popper: epistemología evolutiva.

Parece razonable decir que la epistemología genética de Piaget puede incluirse, en términos generales, dentro de las epistemologías evolucionistas; es decir, aquellas naturalistas²⁸ que postulan al ser humano como un ser epistémico y que consideran la evolución como sustento del conocimiento. Dentro de estas consideraciones generales puede comprenderse, también, la teoría evolucionista del conocimiento de Karl Popper.

Como se señaló en el capítulo anterior, Kant cuestionó la posición racionalista tanto como al empirismo²⁹ de su época. Con su teoría del conocimiento *a priori* buscó dismantelar la postura racionalista; al empirismo lo refuta proponiendo su “ley de causalidad necesaria”.

Frente a este panorama, Popper retoma la crítica al empirismo a través de un análisis sobre la postura de Hume, específicamente aquel planteamiento que se ha llamado “el problema de la inducción”. Al respecto afirma que “ningún conjunto de enunciados contrastadores verdaderos podrá justificar la pretensión de que una teoría explicativa universal es verdadera” (Popper 1988:20). Este es el problema lógico de la inducción que, planteado de esa forma, debilita el fundamento empirista. Pero hay más. A partir de la afirmación de que nuestros conocimientos son conjeturas o teorías falibles y refutables, concluye que no es posible que dichos conocimientos puedan afirmarse como certezas o conocimientos verdaderos. Sin embargo, el autor sostiene que habría una alternativa positiva si el problema lógico

²⁸ De acuerdo a Shimony las epistemologías naturalistas son aquellas que suscriben dos tesis: los seres humanos son entidades naturales (incluyendo sus facultades cognitivas), y, los resultados de las investigaciones sobre estos “entes naturales” (como en biología o psicología empírica) son “particularmente cruciales para la empresa epistemológica” (Shimony 1987)

²⁹ Ver nota pag 8

de la inducción se plantea de esta forma: “¿Se puede justificar la pretensión de que una teoría explicativa universal sea verdadera o falsa mediante “razones empíricas”? Responde: “sí, suponiendo que los enunciados contrastadores sean verdaderos, basándonos en ellos podemos a veces justificar la pretensión de que una teoría explicativa universal es falsa” (id.:21).

Como puede colegirse de lo anterior, Popper esta planteando una metateoría no justificacionista del conocimiento, que es otro aspecto que lo distancia de Kant.

Por otra parte, Popper concuerda en general con la idea de Kant que el intelecto, mediante las funciones apriorísticas de sus categorías, impone regularidades a la experiencia. Pero discrepa en relación a que dichas regularidades del conocimiento puedan considerarse como un principio lógico que valide *a priori* al conocimiento. En sus palabras: “las regularidades que intentamos imponer son *a priori* psicológicamente, pero no hay la menor razón para suponer que sean válidas *a priori*” (id:34). Cuando Popper se refiere a las regularidades psicológicas esta asumiendo que todos los organismos biológicos traen una predisposición a establecer orden y organización en su experiencia, con el fin de viabilizar su adaptación. Es decir, mediante el conocimiento el organismo puede vivir y hacer viable su mundo. En este contexto, el conocimiento es un proceso (acción) que define y depende de la estructura del organismo, siendo esta estructura innata y producto de la evolución del organismo. En otras palabras: “el intelecto impone regularidades a la experiencia, no como principios universales a la Kant, sino como expectativas innatas o suposiciones basadas a nivel evolucionista” (Lecannelier 2012:22).

En efecto, Popper sostiene que el ocurrir de la vida puede ser visto como un proceso de adaptación que forma parte de la propia naturaleza. En este proceso de adaptación distingue tres dimensiones: la adaptación genética, el aprendizaje conductista adaptativo y el descubrimiento científico (caso especial de aprendizaje conductista adaptativo). Lo común a estos sistemas es que el mecanismo de adaptación es fundamentalmente el mismo para estos tres niveles de. Ahora bien, “La adaptación comienza a partir de una estructura heredada que es básica para

los tres niveles: *la estructura genética del organismo*” (Popper cit. en Hacking 1985:156). Esta estructura opera en el organismo y desde el organismo. Sin embargo, puede estar sujeta a presiones en cualquiera de los tres niveles (genético, ambiental o teórico), en cuyo caso generará respuestas a nivel genético (modificando o recombinando instrucciones codificadas); a nivel conductual (variaciones en el repertorio de conductas); o, a nivel científico (mediante generación de teorías tentativas y revolucionarias). El filósofo vienés resume así su teoría: “A los tres niveles que estoy considerando, los niveles genético, conductual y científico, estamos operando con estructuras heredadas que nos han sido legadas por instrucción; sea mediante el código genético sea por tradición. A los tres niveles, surgen nuevas estructuras y nuevas instrucciones mediante cambios de prueba *de dentro de la estructura*: por pruebas tentativas que están sujetas a la natural selección o la eliminación del error” (id: 160).

También, al igual que Piaget, Popper se ve influido por Kant en cuanto a que en su teoría evolucionista del conocimiento incorpora el concepto de conocimiento *a priori*. Al respecto dice: “Emplearé los términos *a priori* y *a posteriori* sólo en su sentido temporal o histórico (Kant emplea además su término *a priori* haciendo referencia a aquel conocimiento que no es tan solo previo a la observación, sino válido *a priori* ... No hace falta decir que yo no seguiré a Kant en este punto, pues subrayo el carácter conjetural e incierto de nuestro conocimiento). De modo que emplearé el término *a priori* para caracterizar el tipo de conocimiento falible o conjetural que un organismo tiene con anterioridad a la experiencia sensorial” (Popper cit. en Lecannelier 2012:24).

En resumen, Piaget presenta su epistemología genética como una teoría explicativa del origen y construcción del conocimiento, centrándose en la línea evolutiva del niño al adulto. Desde postulados semejantes, salvando las diferencias, Popper amplía la visión entregando una propuesta explicativa, la epistemología evolucionista, cuyos mecanismos operan también en el origen y construcción del conocimiento. Ambos autores asumen al ser humano como actor del conocimiento, lo que implica considerarlo como objeto natural susceptible de investigación en el mismo sentido de los objetos de las ciencias naturales. No obstante, uno de los

aspectos importante que los diferencia tiene que ver con la demarcación del conocimiento. Popper parte del principio que todo conocimiento es una conjetura, es una propuesta cuyo valor explicativo debe ser ponderado en la medida en que resiste los embates de las refutaciones. Esto, sin duda, es otro concepto que amplía la propuesta de Piaget.

Capítulo 3.- Teorías de la Psicología Moral

En el ámbito de la psicología, existe amplio consenso en considerar que los investigadores que han influido profundamente en el tema de la psicología moral, han sido Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. La importancia de estos autores se refleja en el hecho de que sus teorías constituyen, hoy, la base de la mayoría de las propuestas e investigaciones que sobre el tema se han propuesto hasta el presente. En consecuencia, cualquier estudio psicológico sobre el tema inevitablemente adopta como referencia, en mayor o menor medida, a dichos autores. Es el caso de la presente Tesis que, como se señaló, tiene como uno de sus objetivos presentar el estado del arte de la psicología moral.

A continuación, y dentro del marco del objetivo general del presente trabajo, se hará un análisis de las teorías de ambos autores.

3.1.- Teoría moral de Jean Piaget

Como se señaló más arriba, el pensamiento de Piaget está, en gran medida, inspirado por Kant, especialmente en lo que dice relación con la importancia que da al rol que cumplen las estructuras cognitivas -innatas y *apriorísticas*- como instancias ordenadoras de las experiencias, experiencias que se constituyen en contenidos de aquellas estructuras que se denominan “esquemas”. Esta dinámica se traduce en el origen de un sistema de operaciones en constante evolución, mecanismo mediante el cual Piaget explica el desarrollo intelectual de la persona; en otras palabras, la explicación mediante su “epistemología genética”.

3.1.1.- Práctica y conciencia de la regla

Este modelo explicativo -la epistemología genética- que lo utiliza en sus investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento, también lo aplica respecto al desarrollo moral³⁰. Esto significa que su preocupación central es conocer cómo el

³⁰ En su obra “El criterio moral en el niño” Piaget expone, en forma exhaustiva, cada detalle de su investigación.

adulto ha llegado a las normas morales que orientan su vida. De acuerdo a su pensamiento, Piaget se preguntó por la génesis de la moral adulta, asumiendo que los conceptos éticos no eran innatos y, a la vez, observó que la explicación mediante el aprendizaje dejaba muchos puntos sin resolver. Centró su atención, entonces, en preguntas del tipo ¿cómo el niño adquiere sus sistema normativo?; ¿cómo es que el niño va aprendiendo las reglas morales prescritas por los adultos?; ¿el desarrollo cognitivo tiene injerencia en el modo cómo la persona adquiere las normas morales en el curso de su vida?. Esta última pregunta involucraría al juicio moral en la medida en que está íntimamente relacionada con el desarrollo de la inteligencia -específicamente con el razonamiento- y con la epistemología genética de conocimiento.

Piaget reconoce que la mayor parte de las reglas morales que el niño respeta provienen de los adultos, aunque no siempre están bien elaboradas ni son instruidas a medida que el niño las va necesitando. “Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1984:9). A Piaget le interesa, entonces, estudiar cómo el niño adquiere en su desarrollo el respeto a la norma, tomando esta condición como punto de partida. En esta perspectiva, escoge como tema de indagación uno de los juegos infantiles más comúnmente practicado por los niños: el “juego de canicas”, en tanto institución social, por cuanto, “del mismo modo que las realidades llamadas morales, las reglas del juego de canicas se transmiten de generación en generación y se mantienen únicamente gracias al respeto que inspiran a los individuos. La única diferencia es que en este caso se trata sólo de relaciones entre niños” (id:10).

Varias son las ventajas que Piaget reconoce de estudiar, desde la perspectiva del desarrollo genético, la conducta del juego para comprender la conducta moral. Tal como puede desprenderse de lo señalado anteriormente, la conducta moral debiera presentar dos condiciones: estar orientada por reglas y dichas reglas deben ser respetadas. En el caso del juego, la conducta lúdica también se ajusta a las mismas

condiciones, con la diferencia que en esta última el investigador puede estudiarlas desde el punto de vista de la conciencia infantil, por cuanto son los propios niños los que crean las reglas y se las transmiten unos a otros. Por otra parte, también este ámbito de análisis facilita el estudio de dos fenómenos asociados a las reglas: 1º La *práctica* de las reglas y, 2º La *conciencia* de la reglas.

El primero de estos fenómenos se refiere a cómo los niños usan y aplican las reglas, distinguiendo estas prácticas en los diferentes períodos de su desarrollo. La conciencia de la regla, por su parte, alude a las formas de representación del respeto a la norma que muestran los niños en el transcurso de su desarrollo. De acuerdo a la teoría piagetana, dos son las formas que caracterizan la relación de respeto del niño hacia la norma: la heterónoma y la autónoma. En la forma heterónoma, primera etapa del desarrollo, el niño se rige en su conducta de acuerdo a normas establecidas por los adultos; esto es, son externas al niño por lo que éste las asume en forma obligatoria e incondicional. Se habla, entonces, de una moral heterónoma.

Por su parte, la forma autónoma se refiere a que el niño cuenta, como producto de su desarrollo, con normas que las reconoce como propias, sea que las haya adquirido de múltiples fuentes, o normas asumidas por acuerdos con terceros o emergentes de su propia experiencia. En definitiva, el niño vive la norma como aceptada y personal. En los términos piagetanos, se trata de la moral autónoma

En definitiva, “Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, efectivamente, las que permiten con mayor facilidad establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales” (id:10). En otras palabras, práctica y conciencia se viven como partes de la misma unidad psicológica respecto al desarrollo moral del niño.

Para llevar a cabo su investigación, Piaget se vio en la necesidad de desechar los instrumentos estándar de evaluación (test, cuestionarios), porque ellos sólo entregan resultados o rendimientos y no permiten estudiar cómo se genera el proceso que explica el paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento. Para tal efecto, Piaget desarrolló una metodología conocida como el

“método clínico crítico”. El método consiste, básicamente, en que el entrevistador busca indagar en las respuestas del niño, a quien se enfrenta a situaciones prediseñadas, las estructuras subyacentes a dichas respuestas. Esta indagación es guiada por las respuestas del niño, ante las cuales se le formulan preguntas “contra sugestivas” o “contra intuitivas”, a fin de obtener datos que permita hipotetizar sobre las estructuras características de determinado estadio de desarrollo.

3.1.2.- El origen de las reglas.

El juego de las canicas se asemeja al juego que en Chile se ha conocido como “la troya”³¹. Como es fácil imaginar el juego no sólo tiene sus reglas, sino que también un “lenguaje” para referirse a las distintas circunstancias que pueden ocurrir. Así, Piaget expone las reglas del juego concluyendo: “Las reglas que acabamos de exponer (del juego de las canicas) constituyen una realidad social bien caracterizada, es decir, una realidad “independiente de los individuos” (en el sentido de Durkheim) y que se transmiten de generación en generación como un lenguaje” (id:18).

Desde la perspectiva genética, el paso de la “moral heterónoma” a la “moral autónoma” se entiende dentro del proceso que lleva del ritual al símbolo.

Desde el momento que nace, el niño trae un conjunto de reflejos que viabiliza el funcionamiento orgánico y, en definitiva, la supervivencia; también muestra movimientos espontáneos que expresan la potencialidad del sistema neuromotor. En este estado primal, muy pronto el niño comienza a establecer relaciones entre reflejos y movimientos espontáneos, por ejemplo, al rozar con el pulgar la comisura de la boca, dispara el reflejo de succión y comienza a “chuparse el pulgar”. Esta relación descubierta se repite y configura lo que Piaget denomina “esquema”. Después de algunos días este *descubrimiento* se transforma en “un simple rito, observado con interés, pero sin ningún esfuerzo nuevo de adaptación” (id:24).

³¹ Aquel juego en el cual se traza un círculo en el suelo, se depositan algunas bolitas dentro de él y los jugadores, desde cierta distancia, lanza una de sus bolitas para golpear a las del círculo tratar de sacarlas de él.

En el transcurso del primer año, y más bien hacia finales de este primer año, la reiteración de los gestos ritualizados lleva al niño a darse cuenta de que puede “fingir como”, de “jugar a hacer como si”. Por ejemplo, en el ritual de acostarse el niño comienza a simular todos los pequeños actos que debiera realizar para dormir (arreglar una almohada, inclinar la cabeza, cerrar los ojos, etc). Lo que era un comportamiento natural para el acto de dormir, “tarde o temprano se utiliza en el vacío”, y la sonrisa del niño que cierra los ojos al ejecutarla, demuestra claramente que tiene conciencia de “hacer como si” durmiera. Esto es ya símbolo, pero símbolo *jugado*. Este interjuego de “hacer como si” da origen a lo que el autor llama la inteligencia motriz³². Esto es, la dinámica asimilación/acomodación va determinando los equilibrios del organismo, la conducta se adapta al interjuego cristalizándose y ritualizándose. Este proceso está en la base del *origen de las reglas*. “Incluso se establecen nuevos esquemas que el niño busca y conserva cuidadosamente, como si fueran obligatorios o estuvieran cargados de eficacia” (id:73). Pero en estas prácticas no hay presencia de “conciencia de la regla”, por lo que el respeto a estas reglas es unilateral lo que manifiesta un modo “egocéntrico”³³ del respeto. Este egocentrismo es, en concepto de autor, prosocial “en el sentido que marca una transición entre lo individual y lo social, entre el estadio motor y casi solipsista del bebé y el estadio de la cooperación propiamente dicha” (id:76). Esta transición ocurre entre los 2 a 6 años, aproximadamente. En el transcurso de este período, naturalmente, el niño va evolucionando hacia un estado cada vez menos centrado en sí mismo. En sus etapas tempranas el niño no logra distinguir su ‘yo’ de lo ‘otro’, por ejemplo, en su intelecto no distingue lo que es subjetivo de lo que es objetivo (en términos de lo interno y externo). “Desde el punto de vista intelectual, mezcla su fantasía con las opiniones recibidas, de donde provienen las pseudo-mentiras (o mentiras sinceras), el sincretismo y todos los rasgos del pensamiento infantil” (id:77).

³² La inteligencia motriz se define como la “mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de adaptación a las condiciones actuales” (Piaget, 1984:25)

³³ Este “egocentrismo” obedece a una lógica interna, del respeto unilateral, por cuanto “no es elaborada por la conciencia autónoma, y sigue siendo, por así decirlo, exterior al a los individuos” (Piaget, 1984:79)

El siguiente paso de este período lleva hacia el “*respeto mutuo* y de las *reglas racionales*”. Piaget sostiene que hay la misma relación entre respeto unilateral (a la regla) y egocentrismo que entre respeto mutuo y autonomía de la conciencia. Esta última relación se ve fuertemente influida, además, por el desarrollo del pensamiento. El psicólogo ginebrino observa que existe una evidente correlación entre la cooperación y la conciencia de la autonomía. Por lo tanto, “a partir del momento en que existe cooperación, las nociones racionales de lo justo y lo injusto se convierten en regularidades de las costumbres, porque están implicadas en el propio funcionamiento de la vida social entre iguales” (id:60).

De lo anterior se desprende que la diferencia central entre el respeto unilateral y respeto mutuo es, que en esta última, no se imponen creencias o reglas definidas sino un método: “método de control recíproco y de verificación en el terreno intelectual, de discusión y justificación en el terreno moral” (id:81).

En definitiva, a partir de los 10 -11 años las reglas pasan de ser heterónoma a autónoma. En palabras del autor “a partir del momento en que la regla de cooperación suceda a la regla de obligación, se convierte en una ley moral efectiva” (id:57). En esta nueva condición, el niño se convierte en una suerte de “legislador” lo que le permite adquirir conciencia de los fundamentos de las leyes.

Piaget sostiene que, en el contexto de la cooperación, las reglas llamadas morales pueden distinguirse dos clases: “reglas constituidas, o costumbres”, y “reglas constitutivas o principios funcionales”. Las primeras son reglas que surgen y hacen posible el mutuo consentimiento y, por lo tanto, son reglas que por la misma vía del consentimiento pueden ser modificadas. Por su parte, las reglas constitutivas, al expresarse como principios, se constituyen como el “espíritu del juego”, como una condición necesaria para el ejercicio de una relación de cooperación que hace posible la reciprocidad. Esta manera de conciencia y práctica de la norma es alcanzada a partir de los 11 a 13 años.

En el concepto piagetano, “el niño no nace ni bueno ni malo, desde el punto de vista tanto moral como intelectual, sino que nace dueño de su destino” (id:83). Esta afirmación sintetiza la postura epistemológica del ginebrino en tanto reafirma su

postura genética del conocimiento; en definitiva, el desarrollo desde la heteronomía a la autonomía, del respeto unilateral al respeto mutuo. Frente a esto último, el autor se pregunta si el respeto es hacia la norma (posición kantiana) o hacia las personas. De acuerdo a la observación de sus investigaciones, Piaget sostiene que el modo de percibir la regla cambia desde el niño al adulto “para los pequeños, la regla es una realidad sagrada porque es tradicional; para los mayores, la regla depende del acuerdo mutuo. Los dos polos de evolución son: heteronomía y autonomía” (id:85). De acuerdo a esto, entonces, podría decirse que, en su primera etapa, la actitud del niño es hacia el respeto a la regla, en su carácter de obligatoria e incuestionada. Pero esta condición evoluciona hacia la asunción de la regla como un medio o recurso de expresión de respeto hacia la persona “el niño de esta edad (11 a 13 años) se siente cada vez más igual a los adolescentes y se libera interiormente de la presión adulta, cosa que da lugar a las transformaciones de su conciencia moral” (id:87). Concluye el autor que el logro evolutivo del respeto mutuo es condición necesaria para la autonomía, tanto intelectual como moral “Desde el punto de vista intelectual, libera al niño de las opiniones impuestas, en provecho de la coherencia interna y de control recíproco, Desde el punto de vista moral, sustituye las normas de autoridad por esta norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en la simpatía” (id:90).

3.2.- Teoría moral de Lawrence Kohlberg.

Lawrence Kohlberg (1929-1989) nació en Brownsville, Nueva York. Estudió en la Universidad de Chicago, doctorándose en 1958. El tema de su doctorado fue la teoría del Desarrollo Moral de J. Piaget.

Es interesante destacar la importancia que tuvo esta Tesis de doctorado en la época en que fue presentada. En primer lugar, porque Piaget era prácticamente desconocido en el ambiente intelectual norteamericano, lo que permitió introducir su teoría del desarrollo cognitivo en el marco de la epistemología genética. En segundo lugar, y derivado de lo anterior, las propuestas teóricas de Piaget sostenían que la moral estaba imbricada con el desarrollo cognitivo y, consecuentemente, era una

dimensión que se configuraba en un proceso de desarrollo. Estas propuestas colisionaron fuertemente con las ideas sobre moral que sustentaban los psicólogos estadounidenses de la época. En efecto, el canon psicológico “consideraba que la moral era ante todo el desarrollo de normas de conductas basadas en el grupo social del individuo” (Ardilas, 1989).

Iniciando el estudio sobre el desarrollo moral en su Tesis Doctoral, Kohlberg trabajó 30 años en ampliar y profundizar la teoría moral de Piaget, centrando su interés en la etapa que él denominó “etapa autonómica”³⁴ del desarrollo moral, etapa que Piaget la ubica entre los 10/14 años en adelante. Dentro del marco cognitivo y de la epistemología evolutiva, Kohlberg busca generar una fundamentación filosófica y psicológica del desarrollo moral, presentando su Teoría del Desarrollo del Juicio Moral. Este gran esfuerzo intelectual de Kohlberg ha sido ampliamente reconocido, como lo señala Ardilas: “el estudio de la Ética, la deontología y la moral se miraron bajo una nueva óptica gracias a sus trabajos” (Ardila 1989:2).

Entre las tesis que comparte con las propuestas piagetianas pueden señalarse: a) existen estructuras mentales relacionadas con el razonamiento moral; b) las estructuras cognitivas se van desarrollando en estadios, o en construcciones que son cualitativamente únicas; c) dichos estadios avanzaban siguiendo una secuencia invariante (Kohlberg 1992).

El sentido común, avalado por la experiencia cotidiana, ha hecho pensar que las personas adquieren sus valores desde el medio social y que aquellas deben obrar de acuerdo a estos valores. También las principales teorías psicológicas dominantes en la primera mitad del siglo XX parecieran apoyar esta visión. En efecto, el Psicoanálisis, por ejemplo, ha sostenido que el *Super Yo* se genera a partir de la figura del padre internalizado, que involucra el componente del aparato psíquico que contiene la dimensión valórica y normativa. En otras palabras, el *Super Yo* se forma a partir de la incorporación de los valores y normas que le entrega al

³⁴ Debe recordarse que Piaget plantea que el desarrollo moral del niño cursa en dos etapas: la etapa *heterónoma* (de 0 a 8 años) y la *autonómica* (desde los 10 años en adelante). En todo caso, hay que considerar que estas edades son delimitaciones aproximadas.

sujeto el medio sociocultural. Esta incorporación es un proceso inconsciente por lo que el sujeto no puede dar cuenta de este proceso, razón por la cual, generalmente, las personas tienen la intuición de que sus valores, principios y normas son "naturales". De esto resulta, entonces, que el niño va aprendiendo un conjunto de principios normativos que debe obedecer irrestrictamente, aunque no entienda el por qué y, a veces, el cómo.

Por su parte, las teorías del aprendizaje han sostenido, aunque desde otra epistemología, el punto de vista de la incorporación del mundo valórico a través de la moralización; esto es, de la enseñanza de los principios y normas desde la etapa infantil en adelante.

Importa remarcar que lo común entre estas dos teorías, es: primero, que las personas *tienen* los valores, principio y normas de su cultura; y, segundo, que *deben* actuar de acuerdo a ellos. En ninguno de los casos hay una preocupación especial respecto a si, al momento de internalizar o aprender los valores y normas, el sujeto tenía el nivel lógico-intelectual para comprender y resolver dilemas morales. Tampoco ha habido en estas posturas el supuesto evolutivo, o del desarrollo, en la adquisición de los principios morales; y, en último término, nada dicen respecto a cómo las personas resuelven sus conflictos morales que no sea la sola aplicación de los principios y normas adquiridos.

Este es uno de los temas que le preocupó a Kohlberg: ¿cómo decide una persona cuando dos valores, normas o principios entran en conflicto? Supóngase una joven que se encuentra con un embarazo no deseado y que se enfrenta, por una parte, a sus valores religiosos muy tradicionales en los que ella ha nacido y se ha criado, valores sostenidos, además, fuertemente por su familia nuclear que se opone absolutamente al aborto. Por otra parte, está iniciando los estudios que, no sólo llenan sus expectativas más anheladas, sino que le dan un sentido de futuro a su vida. Junto a ello, el padre de su hijo se opone a asumir la paternidad y le conmina al aborto. Además, ella encuentra que no está en condiciones de asumir su maternidad y tirar su vida por la borda.

De acuerdo a Kohlberg, el ejemplo descrito pone a una persona frente a un *dilema ético*³⁵ en la medida en que la joven se ve confrontada a dos valores irreconciliables: el peso de la tradición religiosa y el aborto. ¿Cómo resuelve el conflicto?; ¿de qué manera decide por uno u otro?; dentro de los principios y normas entregados por su medio socio-cultural ¿incluye algún procedimiento para optar, en definitiva, por algunas de las alternativas?. Al parecer, los únicos recursos, si son tales, a los que puede recurrir esta persona son sus determinantes afectivas de autoridad -la religión, los padres, el juicio social- por una parte y, por la otra, su deseo de construir su vida sobre la base de las definiciones de sus expectativas y su futuro.

La teoría del desarrollo moral del autor en comento plantea que, frente a la alternativa de decidir desde factores emocionales (miedo, expectativas, culpa), presenta otra alternativa: el razonamiento y el juicio moral.

Para comenzar el análisis de esta alternativa vale la pena precisar que, aunque la teoría se denomina “Desarrollo Moral”, es más propio entender que lo que estudia Kohlberg es “el desarrollo del juicio moral”, o del razonamiento moral, como proceso básico para resolver los conflictos éticos. Como lo señala Hersh et al (1984) “Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como <<teoría del desarrollo moral>> es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral” (p 45).

Como puede apreciarse en el ejemplo antes citado, la joven debe evaluar todas las condiciones implicadas en las alternativas confrontadas y decidir. En este contexto el proceso decisional requiere de la función racional de la persona, de la aplicación del sistema lógico del pensamiento, es decir, del juicio moral. De hecho, la teoría de Kohlberg es puramente formal, asume a los juicios morales como razonamiento para la acción, no siendo reducible a declaraciones emotivas ni a expresiones directas de éstas. Son, como se señaló, razones para la acción, entendiendo que dichas razones son diferentes a motivos para la acción. Para mayor abundamiento: “la moral está referida al *juicio*, o al proceso de pensamiento en la toma de decisiones, con cada vez mayor adecuación de una *forma de pensamiento* sobre

³⁵ Más adelante se analizará el concepto *dilema*

otra; pero no está referida a emociones, conductas o instituciones sociales” (Kohlberg, 2010).

De lo anterior se desprende, por lo tanto, que el núcleo de la teoría del autor se focaliza en el concepto de “desarrollo del juicio moral”. Esto permite, a su vez, establecer el estadio en el que puede encontrarse dicha persona en un momento determinado. Por lo tanto, desde la epistemología genética piagetana, se examinarán los conceptos de juicio moral, estadios del desarrollo moral y la metodología de Kohlberg, empleada para comprender el proceso de razonamiento que aplica una persona al enfrentarse a un dilema moral.

En la vida cotidiana las personas suelen enfrentar un sinnúmero de situaciones en las que deben optar por alternativas, en las que deben evaluar bondades o inconveniencias, lo correcto de lo incorrecto, lo debido de lo indebido, lo conveniente de lo que no lo es, etc. Pero, el sólo decidir por tal o cual cosa, o hacer o no hacer algo, no constituye, por sí mismo, una decisión “moral”. Sin embargo, varias de estas decisiones pueden ser del tipo que se diría están dentro del ámbito moral. Frente a este tipo de situaciones, la teoría de Kohlberg discute dos conceptos: las intuiciones morales y el juicio moral. Cada uno opera en situaciones morales, aunque cada uno se genera desde distintas condiciones de experiencia.

La intuición es un tipo de conocimiento que tiene que ver con el contexto socio-cultural dentro del que vive la persona. Es, por lo tanto, un tipo de conocimiento adquirido en la experiencia dentro del ambiente su vida habitual (endogrupo) de la persona y, por lo tanto, “de espaldas al conocimiento sistemático, científico y de cara a las aprensiones directas, a la inmediata valoración positiva (por ejem. cuidar niños) y a la inmediata valoración negativa (por ejem. del crimen). Aquí la influencia decisiva la ejerce la comunidad en la que vivimos” (Kohlberg, 2010:56). Estas creencias se refieren a determinadas certezas sobre nuestro mundo y pautas para valorar positivamente o negativamente ciertas acciones, distinguiéndolas unas de otras. Son, en definitiva, experiencias simbólicas que no tiene que ver con procesos deliberativos o de razonamiento (es decir, con el concurso de un pensamiento sostenido concientemente respecto a un objeto particular). Por lo

tanto, dicha experiencia surge dentro del particular mundo existencial de la persona, es decir, de una expresión subjetiva que resulta de procesos espontáneos (no deliberativos) que emergen desde las dimensiones psicológicas, sociológicas y culturales que definen las *circunstancias* de las personas. “La intuición moral resulta así para nosotros puntual y *relativa* a la situación, carente de la *universalidad* del razonamiento ético ...no es automática como la reacción ni deliberada como la acción” (Kohlberg 2010:16).

Para las personas estas intuiciones se convierten en “principios” de valoración en su diario vivir. Se presentan en aquellas situaciones en las que dicha persona *siente* haber violado uno de sus principios intuitivos. Por ejemplo, sonrojarse y sentirse incómodo cuando le parece actuar con deshonestidad. Este comportamiento no tiene, en el momento en que se presenta, ningún razonamiento deliberado o juicio valorativo.

Es más, en todas aquellas situaciones en las que deba tomarse una decisión valórica, y no se presente un quiebre (o desajuste) entre los principios de intuición moral de la persona y las condiciones de la situación particular, ella puede resolver dicha decisión sobre la base de sus intuiciones, sin que se le presente disonancia cognitiva alguna. Podría decirse, en términos piagetanos, que en este caso hay un proceso de “asimilación”, lo que posibilita mantener el equilibrio cognitivo de la persona. Sin embargo, en el curso del desarrollo se van produciendo desajustes entre las intuiciones morales (“los principios morales”) y las situaciones particulares sobre las que debe decidir. En otras palabras, las intuiciones resultan insuficientes para las personas (niño, adolescente o adulto) como explicación razonable de la decisión. Este desajuste se supera desde el momento en que la “intuición” se convierte en reflexión del proceso de argumentación de la decisión. En este caso, desde la teoría de Kohlberg, se asume que este desajuste se explica por el desarrollo cognitivo de las funciones lógico-intelectuales del sujeto: “Hay desarrollo moral cuando, ante un conflicto entre principios, el sujeto es capaz de distinguir y *reconstruir* sus estructuras cognitivas preexistentes a fin de poder resolver mejor que antes la misma clase de problemas” (Kohlberg, 2010:41).

Por su parte, el juicio moral es una forma de pensamiento que se presenta y se ejerce frente a una situación dilemática en la que están en juego valores, principios y normas confrontados, y variables socio-emocionales en pugna. Lo que importa en esta condición de conflicto moral es el razonamiento mediante el cual la persona valora, jerarquiza y relaciona cada variable, ponderando además los efectos de cada decisión del proceso.

Desde la perspectiva genética, el juicio moral es una función que se va construyendo en la evolución de tres dimensiones: el desarrollo de las estructuras lógico-intelectuales, implicadas en el razonamiento; la percepción social o asunción de roles; y, los estadios del juicio moral.

Cuando se discutieron los fundamentos de la teoría piagetana se consideró particularmente el desarrollo de la inteligencia en el niño desde su nacimiento a la adolescencia, a través de lo que Piaget llamó “estadios del desarrollo de la inteligencia”³⁶. Se recordará, entonces, que “desarrollo cognitivo” se refiere a la creación de estructuras cognitivas de pensamiento lógico, generadas en el proceso de interacción del sujeto con su medio, estructuras que permiten que el sujeto adapte³⁷ su comportamiento para viabilizar su interacción con el medio.

Kohlberg adoptó esta teoría y la aplicó al desarrollo del juicio moral. Así, en el caso de la joven embarazada citado más arriba, el embarazo generó un desequilibrio en su vida y, para resolverlo (restaurar el equilibrio), tuvo que asumir una decisión y justificarla ante sí misma y ante los demás. El razonamiento que ella empleó, tanto en el análisis de las alternativas como en la justificación argumental, debería responder al nivel del desarrollo cognitivo en el que se encontraba. Sin embargo, aquí se presenta un tema importante sobre las relaciones entre la decisión, la conducta moral consecuente y el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado. Para Kohlberg el que una persona esté en determinado nivel, o estadio, no implica que, dentro de sus condiciones socio-culturales concretas, resuelva el conflicto de

³⁶ Estadios del desarrollo de la inteligencia: sensorio-motor (hasta los 2 años); de las operaciones concretas (desde los 2 a 11/12 años); y, estadios de las operaciones formales (desde los 11/12 años en adelante)

³⁷ “Todo comportamiento es una adaptación, y toda adaptación es el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio” (Piaget, 1954/2005)

acuerdo a dicho nivel; esta idoneidad moral puede estar sesgada por factores culturales, por lo que la hace idiosincrásica a estos factores. Sin embargo, y es importante destacarlo, el autor sostiene que los niveles y los estadios de desarrollo de las estructuras lógico-intelectuales del razonamiento son las mismas que se presentan en todas las culturas “Las soluciones de los conflictos estarán siempre de acuerdo con la idoneidad cognitiva individual, pero las estructuras argumentativas morales empleadas serán las mismas en todas las culturas, y dependerán del nivel de desarrollo alcanzado según el estadio en el que cada cual esté ubicado” (Kohlberg, L., 2010; Kohlberg, L. & De Vries, 1969; Kohlberg, L. & Kramer, R., 1969; Kuhn, D, Langer, J. y Kohlberg, L., 1971).

La percepción social o asunción de roles es otro factor que forma parte del desarrollo del juicio moral. ¿Cuándo surge el juicio moral en la vida humana?. Kohlberg responde: “Esto requiere la aparición del otro en el yo, la identificación del otro con el yo, la obtención de la conciencia de sí a través del otro” (Kohlberg 2010). En otras palabras, la necesidad moral surge en la relación con el otro. Para graficar esta idea supóngase que un niño de 3 años quiere jugar con su padre; sin embargo, éste sufre un fuerte dolor de cabeza y le explica al niño que, por tal razón, no puede. El padre espera que el niño comprenda su negativa, pero, contrario a sus expectativas, aquel le hace una gran “pataleta”. De acuerdo a su desarrollo cognitivo el niño de 3 años tiene un pensamiento egocéntrico³⁸, por lo que no puede “salirse de sí mismo”, no puede entender las razones de su progenitor porque no puede ponerse en el lugar del otro. No obstante, si el niño tuviera alrededor de 9 años, frente a la misma situación, hubiese entendido las razones del padre porque ya es capaz de ponerse en el lugar de aquel. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, el niño superó el estadio *egocéntrico* y es capaz de ponerse en el lugar del otro, de sopesar sus propias exigencias y la legitimidad de las razones de su padre. Para Kohlberg el niño de 9 años es *capaz de asumir roles*. Esta capacidad de asumir roles se desarrolla, más o menos, a partir de los 6 años. De acuerdo al autor, estas

³⁸ El estadio *egocéntrico* (2 a 5 años) se caracteriza porque los niños no son capaces de distinguir entre su propia perspectiva y la perspectiva de los otros; es decir, no distinguen *lo que quieren* de lo que los otros *quieren de ellos*

circunstancias constituyen el punto de partida del desarrollo del juicio moral.

Es necesario dejar en claro que, respecto al desarrollo del niño, la dimensión cognitiva y la dimensión social van evolucionando en secuencias paralelas. Por ejemplo, si a un niño de 3 años se le propone un problema con objetos físicos³⁹ dará un tipo de respuesta ego-referente (dimensión cognitiva), que será homóloga a la que daría frente a una situación de interacción social (dimensión social), es decir, también ego-referente “En ambos casos sus percepciones o deseos inmediatos definen la realidad para él” (Hersh, 1979). Desde esta perspectiva, entonces, para tener una comprensión diferente, tanto de la dimensión cognitiva como social, el niño deberá alcanzar nuevas estructuras cognitivas que le permita enfrentarse a situaciones más complejas.

Sin embargo, las investigaciones de Piaget y, posteriormente las de Kohlberg, han mostrado que, si bien el desarrollo cognitivo es necesario para el desarrollo socio-emocional, no es suficiente.

A este respecto habría que hacer algunas consideraciones. El desarrollo cognitivo y el desarrollo moral presentan un cierto paralelismo en el curso de su evolución y organización. El desarrollo del juicio moral, al igual que el *desarrollo de la inteligencia* (Piaget), cursa a través de una secuencia u orden invariante de estadios, cada uno de los cuales posee su propia organización interna que los caracteriza y les da unidad operacional. Al respecto, Kohlberg precisa que, en el curso del desarrollo, los niveles lógicos (estadios cognitivos) son “previos” a los niveles de los estadios del juicio moral. De esta forma “se puede estar en un determinado estadio lógico sin estar en el estadio moral paralelo, pero no a la inversa” (Kohlberg, 2010:101).

El juicio moral propiamente tal comporta dos dimensiones: a) una dimensión lógico-

³⁹ Ejemplo, se le presentan dos bolas de plastilina iguales y se le pregunta si son iguales dirá que sí; ¿por qué?, *porque las dos son del mismo tamaño*. Luego se aplasta una de las bolas y se la convierte en una “torta” y se le vuelve a preguntar si son iguales; dirá que *no*. ¿Por qué? (dentro de las posibles respuestas) dirá que *en la “torta”*; ¿por qué?, *porque la “torta” es más grande*. El niño no puede desligarse de la información perceptual, es incapaz de ponerse en una perspectiva distinta a la de su posición ego referente (dimensión cognitiva), como tampoco puede hacerlo frente al argumento del adulto (dimensión social).

intelectual (propia del razonamiento moral); b) una dimensión socio-emocional. En teoría (Piaget, 1984; Kohlberg, 1992; Hersh et.al., 1979) estas dos dimensiones tienen una evolución isomórfica dentro de sus etapas de desarrollo (que culminan aproximadamente hacia los 14 años). Es necesario señalar, eso sí, que cada una tiene ritmos evolutivos diferentes. Por lo tanto, durante este período la dimensión lógico-intelectual puede encontrarse en un nivel superior respecto a la dimensión socio-emocional⁴⁰. Por ello, frecuentemente la decisión moral en el niño está más sujeta al modo heterónomo que al autónomo, lo que, por lo general, la hace inconsistente en el razonamiento de sus decisiones.

Otra situación se presenta en el adulto, en el que puede suponerse que ambas dimensiones (lógico-intelectual y socio-emocional) han alcanzado niveles semejantes en sus respectivos desarrollos. Sin embargo, es frecuente observar que un adulto, al enfrentar una situación caracterizada como “dilema moral”, puede presentar incongruencias (e incluso claras contradicciones) entre su nivel de desarrollo cognitivo y el razonamiento (juicio moral). En otras palabras, las decisiones que determinan su comportamiento parecieran no corresponder al estadio de razonamiento en el que se encuentra.

Este aspecto será muy relevante al momento de analizar el “acto moral”. La pregunta es: ¿en la decisión frente a un dilema moral, por qué las personas suelen presentar diferencias entre la capacidad de razonar de acuerdo a principios y las formas de actuar de acuerdo a ellos?. Esto lleva a preguntarse ¿qué otros factores pueden estar incidiendo en la estructura lógica del juicio moral que provocan estas discrepancias?.

Como se señaló más arriba, el desarrollo del juicio moral comprende el desarrollo de tres dimensiones: las estructuras lógico-intelectuales, la percepción social o asunción de roles, y la generación de los estadios del desarrollo. A continuación, se analizará esta última dimensión.

⁴⁰ En el acápite sobre los estadios se profundizará sobre este punto.

Kohlberg toma de Piaget el concepto de “etapa” o, como prefiere este autor, “estadio”. En este sentido, las características estructurales y funcionales del “estadio” corresponden a las que Piaget describe para el concepto de “etapa”⁴¹. De esto se desprende que, para Kohlberg, el concepto de “estadio” se entiende como una secuencia invariante del desarrollo cognitivo, es decir, presenta una regularidad en el progreso y orden de aparición⁴². Esta regularidad es independiente de los siguientes factores: aprendizaje, culturales y experiencias de la persona. Como indica el autor: “el concepto de estadio implica universalidad de secuencias bajo condiciones de cultura que varían” (Kohlberg, 2010:103). Sin embargo, aun cuando dichos factores no tienen incidencia causal en la génesis, ni en las características estructurales, pueden acelerar o lentificar el desarrollo de la secuencia de los estadios.

Otro aspecto importante es la distinción entre “contenido” y “estructura”. En el caso en que una persona está respondiendo a un conflicto moral, la manera específica o idiosincrásica que adopta su respuesta corresponde al “contenido”. Esta respuesta está influida por el medio socio-cultural en el que está inserta la persona. Por su parte, la “estructura” se refiere a un patrón, regla o forma que subyace en la organización de una actividad; ya sea que esta actividad se manifieste en su aspecto motor, intelectual o afectivo⁴³, se exprese en la dimensión individual o interindividual (social). Como señala Flavell, “son las propiedades organizativas de la inteligencia, organizaciones creadas a través del funcionamiento e inferibles a partir de la naturaleza de la conducta cuya naturaleza determinan” (Flavell 1981:37).

Para una mayor claridad respecto a la relación entre contenido y estructura, supóngase lo siguiente: dos sujetos frente a una misma situación de conflicto dan una respuesta semejante; pero, si ambos se encuentran en diferentes etapas de desarrollo cognitivo, las razones con las que expliquen su decisión podrán ser diferentes. En este caso, la decisión tomada corresponde al *contenido* de la

⁴¹ Ver capítulo anterior

⁴² esta invarianza significa, por ejemplo, que un niño no puede alcanzar el estadio de operaciones formales sin que haya pasado, previamente, por el de operaciones concretas.

⁴³ “Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de *acción*”. (Kohlberg, 1992)

respuesta, y la forma de razonamiento corresponde a su *estructura*. Es más, tal como se señaló en el acápite referido a la teoría de Piaget, dos sujetos que se encuentren en la misma etapa de desarrollo cognitivo podrían dar respuestas distintas (*contenido*) frente a una misma situación, pero, el argumento para explicar dichas respuestas evidenciará la misma *estructura* cognitiva. En definitiva, el *contenido* va a estar influido por la forma cultural en el que se encuentre la persona; pero, la *estructura* cognitiva de su razonamiento se ajustará al nivel del desarrollo cognitivo que haya alcanzado. Este desarrollo es universalizable en la medida que es independiente de las distintas formas culturales.

En resumen, la teoría del desarrollo moral Kohlberg se sustenta en su propuesta de los “Seis Estadios del Juicio Moral”. Dentro de esta propuesta, elabora un procedimiento para evaluar la posición que un sujeto puede tener en un momento determinado de su desarrollo socio-emocional. Este procedimiento consiste en un conjunto de “dilemas” morales. A continuación, se describirán, en forma breve, ambas propuestas: los estadios del juicio moral y los dilemas.

3.2.1.- Estadios del Juicio Moral

Los seis estadios se agrupan en tres niveles: I Preconvencional; II Convencional; III Post-convencional⁴⁴.

Nivel I.- Preconvencional: este nivel se caracteriza por la posición heterónoma (Piaget) en que se encuentra el niño. El niño obedece las reglas y asume las nociones de “lo bueno y lo malo” del medio cultural en que vive, como provenientes de una autoridad incuestionada. Presenta una interpretación hedonista de las recompensas o castigo.

Este nivel se subdivide en dos estadios:

Estadio 1: *Orientación según castigo y obediencia*. El niño se somete a las reglas, ya sea como una forma de evitar el castigo o como una forma de obediencia al poder de la autoridad. “Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o

⁴⁴ El nombre de los niveles y los estadios son los propuestos por Kohlberg (2010)

maldad sin tener en cuenta el significado o valor humano de estas consecuencias” (Kohlberg 2010:93). Esto es, presenta una actitud egocéntrica caracterizada por no considerar los intereses de los demás ni poder reconocerlos como distinto a los propios.

Estadio 2: *Orientación relativista instrumental*. En este estadio el niño sigue las reglas sólo cuando benefician sus propios intereses inmediatos, dejando que los otros hagan lo mismo; “la acción justa consiste en aquello que satisface instrumentalmente las necesidades de uno mismo y ocasionalmente las necesidades de los otros” (Kohlberg 2010:94). En este estadio el niño es capaz de distinguir sus propios intereses de los de la autoridad. También los distingue de los otros (pares o subordinados). Si sus intereses entran en conflicto con los demás, busca resolverlo mediante un acuerdo instrumental, por lo que lo justo es relativo.

Nivel II.- Convencional: en este nivel el niño asume como valioso responder a las expectativas de su familia, de su grupo, o del orden social. En este sentido, estos valores son concebidos “por derecho propio, sin considerar las consecuencias obvias e inmediatas” (Kohlberg 2010:94). Esta respuesta la vive como un acto de lealtad, es decir, de un modo activo, fiel e irrestricto, lo que en la práctica se traduce en una actitud de *conformismo* y *mantención* activa del orden. Este nivel se inicia a la entrada de la preadolescencia, etapa que incluye cambios en las capacidades cognitivas y en la percepción social, lo que le permite al niño, como se señaló más arriba, el desarrollo de la flexibilidad para el cambio de roles⁴⁵. Este nivel comprende dos estadios:

Estadio 3: *Concordancia interpersonal u orientación hacia “buen chico-buena chica”*. Para el sujeto, en este estadio una buena conducta es responder de acuerdo a lo que espera de él la gente; lo que agrada, aprueban o ayuda a los demás. Se ajusta a los modelos estereotipados en cuanto a ser confiable, leal, respetuoso y agradecido; es decir, ser bueno a los propios ojos y a los de los demás. “La conducta es frecuentemente juzgada por la intención” (...) “La acción es motivada por la

⁴⁵ Ver también acápite “Principio de asunción de roles”

anticipación de la desaprobación de los demás, ya sea real o hipotéticamente imaginada” (por ejemplo, en el sentimiento de culpa) (Kohlberg 2010:94).

Estadio 4: *Orientación según “la ley y el orden”*. El preadolescente adopta el punto de vista que propone el sistema en relación a la asunción de roles y la definición de reglas. Esto implica una actitud de respeto y obediencia hacia la autoridad, las reglas y el orden social “La conducta justa consiste en cumplir el propio deber, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado en consideración del mismo orden” (Kohlberg 2010:94). Presenta una conciencia clara en relación a que cada quien debe cumplir las obligaciones que define el sistema. En definitiva, una orientación hacia la ley y el orden.

Nivel III: Postconvencional: este nivel supone que el sujeto ha alcanzado la etapa de las operaciones formales (Piaget). Esto permite que, en razón a las capacidades intelectuales propias de su etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentra, el sujeto muestra la voluntad de “definir valores y principios morales que tengan validez dejando de lado la autoridad de los grupos o personas que sostienen esos principios” (Kohlberg 2010:94), desprendiéndose así de la hegemónica autoridad de personas o grupos. Dicho de otro modo, muestra una clara orientación a definir principios éticos auto-escogidos, que se constituyen en fundamentos de las leyes y acuerdos contraídos, todo esto validado precisamente porque se ajustan a principios. En definitiva, nos encontramos con un individuo racional que asume la naturaleza y las premisas formales de los acuerdos y contratos sociales.

Estadio 5: *Orientación legalista del contrato social*: en este estadio el sujeto comienza a tomar conciencia en relación a que las personas poseen valores, principios y opiniones, al igual que él mismo, y que todos ellos son relativos a su grupo de pertenencia. En este contexto, “la acción justa tiende a ser definida en términos de los derechos individuales generales y de las pautas que fueron críticamente examinadas y acordadas por toda la sociedad” (Kohlberg 2010:95). Por lo tanto, las reglas deben ser mantenidas no sólo porque denotan “imparcialidad” sino que, también, porque están comprometidas dentro de un “contrato social”. Es decir, surge el sentimiento de ajustarse al “contrato social” porque ello implica el

bien de todos y la protección de sus derechos, lo que se condice con una visión utilitarista. En este contexto, la persona tiende a presentar una especial atención a las reglas de procedimiento mediante las cuales se alcanzan los consensos: “El resultado es el énfasis sobre el “punto de vista legal”, pero poniendo de relieve la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social, más que congelarla en términos de la “ley y el orden” del estadio 4”. (Kohlberg 2010:95).

Estadio 6: *Orientación según el principio ético universal*: en este estadio la persona define lo justo como una decisión de conciencia, la cual se toma sobre la base de principios éticos universales que dicha persona ha escogido como *sus principios* y que deben identificarse por su “comprehensividad, universalidad y consistencia lógica” (Kohlberg 2010:95). Este autor asume que, en lo esencial, este estadio comprende los siguientes principios: “de *justicia*, de *reciprocidad e igualdad* de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como *personas individuales*” (Kohlberg 2010:95).

En el marco de lo anterior, el significado de la validez de las leyes y acuerdos se fundamenta, precisamente, porque se basan en dichos principios, de tal forma que si la ley -en una circunstancia determinada- viola estos principios, la persona debe actuar de acuerdo a los principios y no a la ley. En palabras de Kohlberg “lo justo es definido por una decisión de conciencia de acuerdo con los auto-escogidos principios éticos que apelan a la comprehensividad, universalidad y consistencia lógica” Kohlberg 2010:95).

3.2.2.- Universalidad de los principios

Para el autor, las características que hacen universalizables los principios de este estadio son:

a) *Principio de justicia*: se refiere a que para toda persona la reivindicación de sus derechos debe ser atendida con igualdad de consideraciones, tanto respecto a las otras personas como a cualquier situación (incluyendo aquellas no amparadas legalmente). Este principio, de acuerdo al autor (y también para Piaget) constituye

el núcleo de todos los estadios, dado que en el desarrollo de la persona se va generando un proceso en espiral de alcanzar un “equilibrio reflexivo”. Este proceso se inicia en el momento en que, frente a un dilema, “hay discrepancia entre el principio y nuestras intuiciones sobre la acción correcta en el dilema ...(por lo tanto)... podemos o bien reformular el principio o bien decidir que nuestra intuición moral estaba en un error” (Kohlberg 1992:297). En este sentido, el principio de justicia organiza pautas para la asunción de roles en situaciones morales conflictivas,

Es importante aclarar que, respecto al concepto de justicia, Kohlberg reconoce explícitamente la influencia de la teoría de J. Rawls⁴⁶.

En este sentido sostiene: “vemos el modelo de justicia de John Rawls (1971) como una descripción racional de partes de nuestro sexto estadio (... porque dicha teoría es...) Un ejemplo de las nociones de equilibrio reflexivo y reversibilidad” (Kohlberg, 1992:272)

Profundizado sobre el tema, Kohlberg sostiene que debe asegurarse la primacía de la justicia. Para ello, es necesario considerar ciertos procedimientos que permitan concebir la justicia desde la imparcialidad o la reversibilidad en la toma del rol. Una manera de formalizar estos procedimientos es, de acuerdo a Kohlberg, asumir la propuesta del “velo de ignorancia”, de Rawls. “Una formalización es la postura original de Rawls de escoger bajo “un velo de ignorancia” en el que el selector no sabe qué persona de la situación o de la sociedad uno va a ser, y debe escoger un principio o política con la que uno podría vivir mejor dentro de una postura que incluye especialmente, la postura que estuvieran en mayor desventaja dentro la de sociedad” (Kohlberg, 1992:584). Esto permite que las personas puedan adoptar “un punto de vista moral”, que es un punto de vista que idealmente debiera elegir cualquier ser humano con respecto a los otros, si los considera como personas libres y autónomas.

⁴⁶ Kohlberg se refiere a la obra de J. Rawls *Teoría de la justicia*, 1995

b) *Principio de asunción de roles*: este es un principio central para considerar algo justo, porque una condición será justa cuando lo es para la persona cualquiera será la posición que ocupe en la controversia. Es decir, un principio será universalizable si al aceptarlo en el rol desde el que participa en la controversia, también aparece justo desde el rol opuesto. En otras palabras, es asumir con igualdad de condiciones cualquiera de los roles que la persona puede ocupar en cualquier momento. Esta condición sólo es posible cuando la persona ha logrado en su desarrollo cognitivo el nivel de *reversibilidad*⁴⁷. En definitiva, tal como se señaló más arriba, el procedimiento para configurar esta teoría del rol es el propuesto por Rawls y adoptado por Kohlberg.

c) *Principio de respeto por las personas*: esto implica que las personas deben ser tratadas como un fin en sí misma y no como un medio. Aquí se observa claramente la influencia kantiana.

Desde este concepto puede reconocerse la postura del autor, en cuanto a poner a la persona en el centro de su teoría moral, como un fin en sí misma y tributaria del punto de vista moral.

3.2.3.- Dilemas

Kohlberg desarrolló un procedimiento para evaluar en qué nivel de desarrollo moral puede encontrarse una persona en un momento dado. Este procedimiento consiste en una serie de dilemas que presentan situaciones en las que están en juego conflictos morales. Lo que estos dilemas intentan establecer es el tipo de razonamiento con el cual la persona justifica o fundamenta su decisión. De acuerdo a lo señalado más arriba, para Kohlberg lo que importa en el juicio moral es el razonamiento que subyace a las decisiones, independientemente a las contingencias o contenidos de la o las decisiones. Estas últimas, como se señaló, están fuertemente influidas por las determinantes socio-emocionales y el escenario cultural en el que actúa la persona.

⁴⁷ Características de la reversibilidad: a) los deberes son correlativos o recíprocos con los derechos; b) un derecho central es reconocer ese derecho en los demás

Ahora bien, una persona puede ubicarse en un estadio determinado, en un momento determinado, aunque dicha ubicación no se condiga, necesariamente, con el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por la persona, o en el que “debería” encontrarse. Esta inconsistencia sólo puede presentarse de un modo “retroactivo”, si cabe el término; es decir, un sujeto que se encuentra evolutivamente en un estadio superior, puede razonar del modo como lo haría ubicado en un estadio de un nivel inferior, pero no al revés.

En el contexto del desarrollo cognitivo (Piaget), la etapa del Pensamiento Formal (o hipotético deductivo) es la culminación del proceso de desarrollo del pensamiento. Flavell destaca que esta etapa constituye “el logro más alto del desarrollo intelectual, el estado de equilibrio final hacia el cual se ha movido la evolución intelectual desde la infancia” (Flavell 1981: 222)

Sin embargo, hay que recordar que no todas las personas logran alcanzar completamente esta etapa. Asumiendo que una persona llega a un logro pleno de las operaciones formales, y por tanto puede razonar desde allí, no siempre va a razonar desde ese nivel de desarrollo. En ciertas circunstancias puede hacerlo desde niveles inferiores. Esto no significa que la persona ha “perdido” o “deteriorado” su nivel de desarrollo cognitivo, se debe más bien a determinadas contingencias, circunstancias o preferencias personales, por ejemplo, la intervención de factores emocionales en la decisión.

Kohlberg desarrolló su instrumento consistente en nueve *Dilemas*, cuyos objetivos se traducen en establecer en qué estadio puede encontrarse una persona en un momento determinado de su desarrollo moral, o, desde qué estadio una persona puede estar justificando (razonando) su decisión moral.

Un *Dilema* consiste en una situación problema propuesto, a partir de la cual se lleva a cabo una entrevista semiestructurada, basada en el método desarrollado por Piaget que denominó “clínico-crítico”⁴⁸, mediante la cual su busca reconocer el o los

⁴⁸ El método clínico-crítico busca indagar en las respuestas del niño las estructuras del razonamiento subyacente cuando se lo enfrenta a un problema prediseñado. El entrevistador, guiados por las respuestas del niño utiliza preguntas del tipo

niveles desde los cuales la persona está razonando. Las respuestas, en realidad, constituyen en sí las explicaciones o justificaciones dadas frente a las instigaciones del entrevistador, lo que se traduce, finalmente, en soluciones que evidencian el nivel de razonamiento moral de la persona. Debe recalcar que estos instrumentos no evalúan la *moralidad* del sujeto, sino y únicamente, su nivel de razonamiento frente a un dilema moral.

A continuación, y a modo de ejemplo, se transcribe uno de los *Dilemas* y sus preguntas básicas, a fin de mostrar esquemáticamente el proceso de entrevista, en el que se observa el método de entrevista “clínico-crítico” desarrollado por Piaget. Las respuestas que se van obteniendo permiten, en definitiva, establecer el nivel de desarrollo moral en que se encuentra una persona (Fuente: Kohlberg 1992:589)

Entrevista Del Juicio Moral

Dilema III: “En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicación que los médicos pensaron que la podría salvar. Era una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. El pagó 400 dólares por el radio y cobraba 4.000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Heinz, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo conseguir unos 2.000 dólares, que es justamente la mitad de lo que costaba. Heinz le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: <<No, yo descubrí la medicación y voy a sacar dinero de ella>>. Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz se desespera y considera el entrar por la fuerza en la tienda del hombre para robar la medicación para su esposa”.

Preguntas:

1. ¿Debe Heinz robar la medicación?

1ª ¿Por qué o por qué no?

*2. (La siguiente pregunta está diseñada para sonsacar el tipo moral del sujeto y se puede considerar optativa). ¿Está bien o mal que él robe la medicación?

*2ª (La siguiente pregunta está diseñada para sonsacar el tipo moral del sujeto y se puede considerar optativa). ¿Por qué está bien o mal?

3. ¿Tiene Heinz el deber o la obligación de robar la medicación?

“contrasugestión” o “contrafáctica” a fin de obtener datos que permita formular hipótesis sobre la organización cognitiva del estadio en que se encuentra.

3_a ¿Por qué o por qué no?

4. Si Heinz no ama a su mujer, ¿debe de robar la medicación para ella? (*Si el sujeto está a favor de no robar, preguntar*). ¿Existe alguna diferencia en lo que Heinz debería de hacer tanto si quiere a su mujer como si no?

4_a ¿Por qué o Por qué no?

5. Supón que la persona que está muriendo no es su esposa sino un extraño. ¿Debería de robar la medicación para el desconocido?

5_a ¿Por qué o por qué no?

*6. (*Si el sujeto está a favor de robar la medicación para un desconocido*). Supón que es un animal al que él quiere. ¿Debería Heinz de robar para salvar al animal?

*6_a ¿Por qué o por qué no?

7. ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otro?

7_a ¿Por qué o por qué no?

*8. El que Heinz robe va contra la ley. ¿Lo hace eso estar moralmente mal?

*8_a ¿Por qué o por qué no?

9. En general, ¿debería la gente de hacer todo lo posible por obedecer la ley?

9_a ¿Por qué o por qué no?

9_b ¿Cómo se aplica esto a lo que Heinz debería de hacer)

*10 (*La siguiente pregunta está diseñada para sonsacar la orientación del sujeto y se la considera optativa*). Al pensar de nuevo en el dilema, ¿qué dirías que es lo más responsable que Heinz haga?

10_a ¿Por qué?

(*Las preguntas 1 y 2 del Dilema III' son optativas. Si escoge no utilizarlas, lea el Dilema III' y su continuación y comience con la pregunta 3*).

Dilema III': Heinz forzó la entrada a la tienda. Robó la medicación y se la dio a su mujer. Los periódicos del día siguiente daban cuenta del robo. El señor Brown, un oficial de policía que conocía a Heinz, lo leyó. Recordó haber visto a Heinz correr desde la tienda y se dio cuenta de que fue Heinz quien robó la medicación. El señor Brown se pregunta si debe de informar que fue Heinz el que robó la medicación.

Preguntas

*1 ¿Debe el oficial Brown denunciar a Heinz por robo?

*1_a ¿Por qué o por qué no?

*2 Supón que el oficial Brown fuera un buen amigo de Heinz, ¿debe también denunciarle?

*2_a ¿Por qué o por qué no?

Continuación: El oficial Brown denunció a Heinz. Este fue arrestado y llevado a juicio. Se seleccionó un jurado. La labor del jurado es descubrir si una persona es inocente o culpable de haber cometido un delito. El jurado cree que Heinz es culpable. El juez es quien determina la sentencia.

3. ¿Debe el juez dar una sentencia a Heinz o debería de suspenderla y dejarlo libre?

3a ¿Por qué es eso lo mejor?

4. Pensando en términos de la sociedad ¿se debe de castigar a la gente que quebranta la ley?

4a ¿Por qué o por qué no?

4b ¿Cómo hace esto referencia a la forma en que el juez debe de decidir?

5. Heinz estaba haciendo lo que su conciencia le dictaba cuando robó la medicación. ¿Debe un quebrantador de la ley ser castigado si actúa en conciencia?

5a ¿Por qué o por qué no?

*6 *(La siguiente pregunta está diseñada para sonsacar la orientación del sujeto y se la considera optativa).* Volviendo al dilema, ¿qué dirías que es lo más responsable que juez haga?

*6a ¿Por qué?

(Las preguntas 7-12 están diseñadas para sonsacar la teoría ética del sujeto y se consideran optativas. No deben de puntuarse para el estadio moral).

*7. ¿Qué significa la palabra *conciencia* para ti?. Si fueras Heinz, ¿cómo influiría tu conciencia en la decisión?

*8. Heinz tiene que tomar una decisión moral. ¿Debe una decisión moral basarse en los sentimientos o en los pensamientos y razonamientos sobre lo correcto o incorrecto?

*9. En general, ¿qué hace que algo sea un problema moral o qué significa la palabra *moralidad* para ti?

*10. Si Heinz va a decidir qué hacer pensando en lo que está bien, debe de haber alguna respuesta, alguna solución correcta. ¿Hay alguna solución correcta para problemas morales como el de Heinz?, o cuando la gente no está de acuerdo, ¿es la opinión de todo el mundo igualmente correcta? ¿Por qué?

*11. ¿Cómo sabes cuando has llegado a una buena decisión moral? ¿Hay una forma de pensar o un método por el que se pueda llegar a una buena o adecuada decisión?

*12. La mayoría de la gente cree que razonar y pensar en el campo científico puede llevar a una respuesta correcta. ¿Ocurre lo mismo con las decisiones morales o son distintas?

Capítulo 4: La Neuroética

4.1.- La neuroética en el marco de la neurociencia

El Dr. Carlos Beorlegui, académico de la Universidad de Deusto⁴⁹, sostiene: “Si durante el siglo XX, sobre todo en su segunda mitad, podemos decir que la genética ha sido una de las ciencias estrellas por antonomasia, no es muy arriesgado afirmar que, durante el siglo XXI recién iniciado, las ciencias del cerebro (neurociencia) tienen la pretensión de convertirse en las ciencias del futuro, encargadas de desentrañar el más importante continente todavía por explorar, el cerebro” (Beorlegui, 2009:38).

Esta presunción, formulada hace casi nueve años atrás, hoy parece consolidarse cada vez con mayor claridad y solidez. Es de amplio conocimiento la gran cantidad de investigaciones, publicaciones y debates referidos a las teorías de la mente, esfuerzos que se han constituido, en nuestro tiempo, una suerte de continuación de la antigua doctrina mente-cuerpo. Esta idea, conocida como *teoría del dualismo*, ha estado omnipresente desde que la propusiera René Descarte en el siglo XVII. Varios autores sostienen que esta creencia, al asumir que ambas entidades son cualitativa y cuantitativamente diferentes, condujo a que los estudios de la mente y el cerebro fueran dominios de la filosofía y de la biología, respectivamente. Las consecuencias de estas perspectivas se han traducido en dificultar, y en ocasiones impedir, estudios de mayor envergadura de la relación mente-cerebro. Sin embargo, a partir ya del siglo XX, puede decirse que, debido a que ambas disciplinas comenzaron a preocuparse conjuntamente del tema, las investigaciones, el trabajo teórico y las publicaciones comenzaron a proliferar en varios frentes. En efecto, este ámbito fue creciendo en la misma medida en que se incorporaban nuevos actores: la psicología cognitiva, la informática, la cibernética, la inteligencia artificial, la lingüística, entre otras. Científicos de distintas disciplinas, tanto de Europa como de Estados Unidos, comienzan a entregar sus propuestas. Así, pueden señalarse los estudios,

⁴⁹ El Dr Beorlegui es académico en la Universidad Deusto en las disciplinas de historia de la filosofía y antropología filosófica

investigaciones, publicaciones de J Piaget, K. Lonrenz, T. Kuhn, K. Popper, S. Toulmin, D. Campbell; y, desde el grupo del MIT y Princeton, J von Neuman, A. Turing, N. Wiener, D. Denett, W McCulloch, J. Searl, J. Fodor, P. Churchland, para presentar sólo una muestra.

Aproximadamente entre las décadas de los 70/80, comenzaron a desarrollaron las tecnologías de neuroimagen, herramientas que abren un nuevo mundo al conocimiento del cerebro y posibilitan una nueva mirada al estudio de la mente.

En definitiva, el esbozo de historia que se ha pergeñado enmarca el surgimiento de la neurociencia, la neuropsicología y, particularmente para el interés del presente trabajo, de la neuroética.

Una lección puede extraerse de lo señalado hasta aquí: hoy, más que nunca, la filosofía y la neurociencia deben reforzar su diálogo. Por una parte, la filosofía debe integrarse al desarrollo científico y tecnológico de la neurociencia, por la otra, la neurociencia debe centrar sus esfuerzos en la búsqueda de respuestas a las preguntas que le plantea la filosofía. Como señala J. Tirapu⁵⁰ refiriéndose a los temores que pudieran surgir en este diálogo, “las preguntas para el ser humano siempre serán inagotables”.

Con el fin de una mejor comprensión en el desarrollo del tema de la neuroética, se hace necesario presentar, sucintamente, el marco de referencia dentro del cual aquella se desenvuelve. Para tal efecto, se expondrán los antecedentes liminares de la neurociencia; luego, en el tema de la neuropsicología se tratarán dos aspectos: algunos conceptos teóricos básicos para mejor comprender el segundo aspecto, que se refiere a investigaciones y casuísticas que plantea a la neuroética cuestiones críticas que debe enfrentar (indudablemente también son trascendente para la propia neuropsicología, tanto desde la perspectiva científica como ética).

Desde su origen, las neurociencias se involucraron en un crecimiento explosivo que se tradujo en una gran cantidad de investigaciones, publicaciones y permanente

⁵⁰ Javier Tirapu, neuropsicólogo clínico; cita de su artículo “Neuropsicología - Neurociencia y las ciencias PSI”, aparecido en *Cuad. Neuropsicol.* Vol. 5 Nº 1, julio 2011.

desarrollo técnico y metodológico. No es aventurado sugerir que este crecimiento se ha sostenido en la creencia que la neurociencia “vendrían a solventar un gran vacío en nuestra autoconcepción: nos prometen conectar la *mente* con el *cerebro*; el mundo privado y subjetivo de la experiencia, el sentimiento y el pensamiento, con el mundo público y objetivo de los firmes datos físicos” (Zeman, cit. en Levy, 2014:16). Como sea, no puede desconocerse que el desarrollo de la neurociencia está aportando una gran cantidad de nuevos conocimientos que enriquecen la discusión filosófica tanto como la psicológica.

En definitiva, el desarrollo paradigmático de la neurociencia en este último tiempo está generando nuevos retos, propone desafíos nuevos a las discusiones filosóficas y psicológicas relativas a las teorías de la mente, a las propuestas conjeturales de relaciones cerebro-comportamiento, a las teorías de la conciencia, entre otros. Especial mención merece el impacto con que esta mirada está revolucionando, hoy, la reflexión ética. En efecto, el desarrollo tecnológico está poniendo en jaque las explicaciones de temas de larga data y que giran en torno al ser humano, tales como el significado del yo, los mecanismos del autocontrol, la manipulación del autoengaño, el libre albedrío, los límites de las tecnologías en la prolongación de la vida, la acción farmacológica en el control de la voluntad y la decisión, por señalar sólo algunos.

Por otra parte, los vínculos entre la neurociencia, la psicología experimental y psicología cognitiva, las investigaciones sobre las relaciones comportamiento/sistema nervioso y el gran desarrollo de las tecnologías de neuroimagen -que han enriquecido la comprensión funcional y estructural del sistema nervioso y, particularmente, del cerebro-, están generando nuevas miradas y perspectivas relativas al funcionamiento del cerebro y a las relaciones mente-cerebro-conducta, que obligan a la reflexión ética a una profunda revisión respecto a estos temas. Más adelante se expondrán varios casos de disfunciones neuropsicológica como ejemplos que representan aquellos desafíos.

Ampliando lo anteriormente dicho, la neuropsicología puede entenderse como una disciplina cuyo objeto central de estudio son los vínculos entre la organización y

estructura del cerebro y el comportamiento. Por comportamiento se entiende: cogniciones, intenciones, acciones, emociones, motivaciones, interacciones, relaciones sociales, principalmente. Es decir, considera al comportamiento en su más amplia referencia, en tanto compromete todas las manifestaciones posibles mediante las cuales el ser humano confronta su medio personal, interpersonal y social.

También es necesario observar, aunque sea sucintamente, algunas diferencias entre disciplinas que participan o interactúan en la reflexión mente-cerebro-conducta. Por ejemplo, la neuropsicología y psicología general. Lo que las distingue es el énfasis en el estudio del vínculo cerebro y comportamiento; el interés de la psicología general es la conducta en todas sus manifestaciones, modalidades y contextos, en tanto la neuropsicología centra su ocupación en las relaciones entre funciones cerebrales y comportamiento. Otro caso es el de la psiquiatría y la neurología. La psiquiatría difiere de la neurología porque, respecto a la primera, aquella se ocupa del diagnóstico y tratamiento de las enfermedades psiquiátricas⁵¹; en cambio, respecto a la neurología, se ocupa del diagnóstico tanto como del tratamiento de las enfermedades del sistema nervioso.

Por otra parte, es en la temática que se ocupa la neuropsicología en la que, particularmente, se aprecia la interacción y reflexión que ha existido históricamente entre la filosofía y la psicología. Kandel et.al., se pregunta: “¿Están localizados los procesos mentales en regiones específicas del encéfalo o representan una propiedad colectiva y emergente del encéfalo en su totalidad? (Kandel 1997:6). Implícito está en dicha pregunta el requerimiento de alguna definición de “mente”, sus condiciones y características; de precisar las alterativas que se proponen.

Por su parte, pareciera razonable hipotetizar que el cerebro, para el ser humano al menos, constituye, de alguna manera, uno de los soportes fisiológicos de aquellos rasgos que mejor dan cuenta de la realidad humana; por ejemplo, la conciencia, las emociones, el pensamiento, la inteligencia, el lenguaje, la capacidad decisional, etc.

⁵¹ En términos muy escuetos, se entiende por “enfermedades psiquiátricas” aquellos trastornos mentales y del comportamiento que tienen un fuerte componente biológico en sus relaciones causales.

Es decir, procesos que suelen englobarse dentro de la dimensión “cognitiva”.⁵² Sin embargo, en esta relación encontramos una cuenta pendiente; podría decirse, una larga e intrincada cuenta aún no resuelta: las relaciones entre el cerebro como realidad neurofisiológica y las funciones cognitivas como realidad psicológica.

En la actualidad, toda búsqueda de solución a la relación cerebro/mente está necesariamente imbricada con teorías de la mente (reduccionismos, desarrollismos, emergentismos, dualismos, entre otras), que se encuentran frecuentemente en el punto de partida de las discusiones, lo que hace más compleja aún la investigación en esta materia por cuanto lo primero en acordar es cuál va a ser el inicio del camino; es decir, de qué teoría de la mente se habla. Este punto de partida configura, entonces, el marco dentro del cual deben llevarse a cabo las reflexiones respecto a las relaciones de la ética y la neurociencia.

Cualquiera de estas u otras miradas comprometen la discusión, tanto en las dimensiones epistemológicas como metodológicas. En definitiva, y es una reafirmación de lo dicho, no es posible pensar en un avance serio en estas materias sin una reflexión conjunta entre filosofía, neurofilosofía y neuropsicología.

4.2.- La neurociencia en la historia de la humanidad

Aunque estas y otras preguntas estén formuladas en lenguaje moderno, el asunto de trasfondo es casi tan antiguo como la aparición del ser humano. Desde los albores de su historia se ha podido rastrear la inquietud de los seres humanos por comprender el comportamiento de las personas, explicarse sus causas, investigar al organismo, buscar modos de sanaciones, y muchas más. Existen fundadas suposiciones entre los científicos y estudiosos de que, ya en el período neolítico, se le asignaba un rol a lo que hoy llamamos fenómenos psíquicos (emociones, pensamiento, memoria, sueño, entre otros) y su correlato orgánico. En efecto, en

⁵² Se asume el término “cognitivo” en su acepción epistemológica más amplia: como un proceso de conocimiento de incorporación activa de la experiencia. Por lo tanto, las funciones intelectuales, emocionales y comportamentales integran la dimensión cognitiva por cuanto son modos de conocimiento del ser humano. (Piaget, 1985; Popper, 1972; Campbell, 1982; Feixa, 2000; Gonçalves, 2002, Lecannelier, 2012)

varios sitios arqueológicos de Europa y América se han encontrado cráneos que evidenciaban claramente trepanaciones deliberadas; es decir, formas de intervención con la intención de llevar a cabo una determinada manipulación en el cerebro. Incluso, en zonas del Perú se han podido observar no sólo trepanaciones, sino que, también, heridas suturadas, lo que permite presumir que los pacientes sobrevivieron al procedimiento.

En registros históricos de las grandes civilizaciones que fueron apareciendo en el desarrollo de la humanidad, pueden encontrarse documentos que refieren a sus avances, a veces espectaculares, en cuanto a explicaciones, tratamientos, procedimientos y farmacopea, referidas a la psique (lo mental), las conjeturas anatómicas y el comportamiento de las personas.

Por ejemplo, la cultura griega del período clásico nos ha legado una excepcional muestra de la reflexión filosófica (Sócrates, Platón y Aristóteles) por una parte, y el extenso trabajo de los “terapeutas” (discípulos de Esculapio, dios de la medicina), como Hipócrates y más adelante Galeno, por la parte del quehacer médico. Los filósofos reflexionaban respecto a las relaciones que permitirían hacer inteligible las posibles interacciones entre *psiké* - organismo - conducta. Desde una visión que tiene que ver con lo operativo, Hipócrates (ca. 460-377) sostenía que el cerebro era el origen de las emociones, el pensamiento, las percepciones e, incluso, de nuestra conducta valórica. Galeno de Pérgamo (129-216 dc) dedicó su vida a la práctica médica y al estudio de la fisiología, tanto estructural como funcional. Fue el primero en proponer una explicación entre el cerebro y lo mental.

Un caso sorprendente fue el de Leonardo da Vinci (1452-1519). El sabio renacentista⁵³ destacó, como en muchas otras áreas, en la anatomía, que hasta aquel tiempo estaba sujeta principalmente a la especulación. Junto a un minucioso trabajo de disección en las múltiples autopsias que practicó y su extraordinaria habilidad para el dibujo, elaboró más de 600 folios de descripciones y explicaciones y miles de dibujos con detalles de la anatomía de órganos, sistema nervioso,

⁵³ Dominó áreas del conocimiento tan disímiles como: pintura literatura, ciencia, música, ingeniería, anatomía, geología, botánica, cartografía y de una gigantesca imaginación inventiva. En dos palabras homo universalis

cerebro, sistema muscular, digestivo e, incluso, una secuencia con las etapas del desarrollo fetal, entre muchas otras estructuras y procesos anatómicos. Por desgracia, este material fue publicado, recién, recién a partir 1898, por lo que dicho conocimiento no fue aprovechado por la ciencia de la época.

Otra de las grandes civilizaciones que desarrolló, amplía y profundamente el área de la anatomía, fisiología y farmacología, aplicada a la práctica de la curación de las enfermedades humanas, fue Egipto. En papiros del siglo XVII (a.C) se encontraron descripciones muy detalladas y sistemáticas de casos clínico, especialmente de las heridas y sus consecuencias. Por ejemplo, se establecía qué consecuencias conductuales pueden relacionarse con heridas y golpes severos en la cabeza. Esto, sin dudas, es un antecedente primal para lo que muchos siglos después (más de treinta y seis siglos) se conoció como neurología, psicopatología y neuropsicología.

Lo anterior es una somera mirada al interés por conocer cómo es que funciona el ser humano, investigar si hay relación entre su biología y su comportamiento, si lo que piensa, sueña, habla, crea, se emociona, tiene alguna ubicación en el cuerpo biológico. Como conclusión de este punto podría decirse que este largo camino de reflexión e investigación empírica constituye, hoy, la historia incansable del interés de filósofos y científicos por encontrar una explicación, respuesta o teoría que respalden las conjeturas relativas a comprender las relaciones entre comportamiento, mente y cerebro.

De acuerdo a Portellano el objetivo de la neurociencia “es el estudio de los procesos mentales superiores, habitualmente denominados procesos cognitivos: pensamiento, lenguaje, memoria, atención, percepción y movimientos complejos” (Portellano 2005:4). Más adelante señala que lo que distingue a la neurociencia, particularmente, es el tipo de técnicas y procedimientos que usa preferentemente. En efecto, al estudiar el funcionamiento cerebral, al tiempo de que éste lleva a cabo determinada actividad cognitiva, usa técnicas de neuroimagen funcional, en su condición de no ser técnicas invasivas. Cabe aquí recordar que, con anterioridad al desarrollo de estas técnicas, el estudio de las relaciones entre las funciones

cognitivas y funciones cerebrales, se llevaban a cabo mediante método bastante invasivos, como la estimulación cortical (Penfield), o el método lesional.

El método de estimulación cortical consiste en que, una vez levantada parte del cráneo, el neurocirujano estimula ciertas zonas corticales con un electrodo de bajo voltaje. Como resultado de esta estimulación, el paciente, que está en estado vígil, puede relatar una experiencia vivida en tiempos pretéritos. Estos relatos suelen ser muy rico en detalles, sensaciones y emociones. Por su parte, el método lesional permite estudiar la relación que puede haber entre un área cortical afectada y los procesos cognitivos relacionados. Para ello, se observa qué déficit cognitivo o motor presenta el paciente y se observa qué área del cortex está lesionada (por ejemplo, lesiones por accidentes). Como se puede comprender, estos métodos son bastante intrusivos.

4.3.- Nacimiento de la Neuroética

La neuropsicología se consolida como disciplina más o menos en el mismo tiempo que la psicología cognitiva: esto es, durante la segunda mitad del siglo XX, etapa en que su desarrollo eclosiona en torno a estudios de las funciones cognitiva y sus componentes, superando así los enfoques reduccionistas y localizacionistas de etapas anteriores⁵⁴. En este contexto, se ha considerado a Alexander Luria, por sus investigaciones y teorías, como fundador de la neuropsicología contemporánea. Sin embargo, las técnicas de imagenología⁵⁵, desarrolladas en los últimos 30 a 40 años, trajo como consecuencias, entre otras, la necesidad de reformular muchas de las teorías planteadas por Luria, debido a que los mecanismos fisiopatológicos descubiertos por dichas técnicas superaron, en varios temas, las explicaciones propuestas por este investigador. Lo mismo ha sucedido con otras explicaciones biologists anteriores a Luria.

Un ejemplo importante es la actual comprensión estructural y funcional del cerebro,

⁵⁴ principalmente desde mediados del siglo XIX hasta la década de los 40, del siglo XX.

⁵⁵ Existen dos tipos de técnicas: las *estructurales*, tales como la tomografía axial computarizada (TAC) o la imagen de resonancia magnética (IRM); y las *funcionales*, tales como el electro encéfalo grama (EEG), tomografía por emisión de positrones (PET) y la resonancia magnética funcional (RMf). Las técnicas estructurales permiten localizar una lesión o los cambios estructurales por efecto de una enfermedad; las funcionales, permiten observar procesos en las áreas y estructuras cerebrales cuando el cerebro está en acción.

que refleja el cambio paradigmático (desde la función lineal y localizacionista a la operación en redes (Potellano J, 2005; Varela F, 2005 (b); Posner y Raichle, 2006; Lecannalier F, 2012). Estos autores, basándose en estudios de neuroimagen, postulan que los procesos cerebrales operan a través de extensas redes corticales que interactúan y se superponen en el nivel funcional, de tal forma que, frente a una función cognitiva determinada, pueden estar participando varias de estas redes, simultáneamente. Incluso, una neurona cortical puede participar en más de una de estas redes, independientemente de las funciones cognitivas que aquellas puedan estar soportando. Estos hallazgos cuestionan claramente presunciones anteriores, como el localizacionismo, obligando a reinterpretar otras explicaciones biologicistas de las funciones cerebrales. Esta es una mirada sistémica del cerebro, un nuevo paradigma que postula una visión integradora de la relación cerebro-mente. Este nuevo modelo de la organización cerebral -de redes corticales compartidas- ha permitido reorientar las metodologías de evaluación neuropsicológica y, consecuentemente, los programas de tratamientos e intervenciones.

En este marco surge la neuroética. Para comprender mejor el gran interés que desde los primeros años del siglo XXI concitó la neuroética, se hace necesario presentar algunas referencias respecto a sus antecedentes, en particular a la bioética. Desde un punto de vista histórico, se reconoce que fue Hipócrates (siglo V ac) el primero en proponer una deontología médica, consagrando en ella los deberes de todos los que han de dedicar sus esfuerzos a recuperar la salud del cuerpo. De hecho, como es sabido, esta propuesta se constituyó en el juramento a que se comprometen los que van a profesar la medicina: el así llamado Juramento de Hipócrates. Muchos siglos después, dicho juramento se constituyó en la base de la ética médica, disciplina que no sólo se ocupó de la aplicación, en toda su extensión, de estos principios deontológicos, sino que, además, se constituyó en una herramienta de reflexión sobre la práctica médica.

Entre la década de los sesenta y setenta del siglo XX, surgió la *Bioética* como nueva área disciplinar, o interface, entre la reflexión filosófica y la biológica. Tal vez una de las razones de su explosivo desarrollo fue la urgente necesidad de regular los

enormes avances tecnológicos en el campo médico, tales como la manipulación genética, los procedimientos en la prolongación de la vida, las aplicaciones de la farmacopea, especialmente en el área mental, y tantos otros que comenzaron a impactar en nuestro sentido de vida y condición de ser humano.

Una de las primeras respuestas formales a estos requerimientos fue el libro *Bioética: un puente hacia el futuro*, 1971, del oncólogo Van Rensselaer Potter. En general, se reconoce a este científico como el que introdujo el neologismo “*bioética*”. En las siguientes tres décadas, la bioética, como una nueva disciplina, fue adquiriendo cada vez más relevancia tanto para la investigación como para las prácticas médicas, aportando a la reflexión ética con un extenso bagaje de conocimientos, datos científicos, nuevas teorías éticas y nuevos desafíos dilemáticos. Una idea importante que comenzó a definirse con meridiana claridad fue la necesidad de acuerdos en la comunidad científica en beneficio al respeto y dignidad de las personas partícipes de la investigación o como sujetos de las prácticas médicas⁵⁶.

Podría decirse que, así como la significativa especialización de las ciencias médicas impulsaron el emergente desarrollo de la *bioética*, el nacimiento de la *neurociencia* impulsó con gran energía el desarrollo de nuevas disciplinas, como la *neuropsicología* y la *neuroética*.

A partir de las primeras décadas del siglo XX, pudo observarse un crecimiento exponencial del universo teórico y tecnológico de las ciencias médicas. Pero lo que levantó muchos e intensos debates fueron los problemas éticos involucrados en los procedimientos de investigación, en las prácticas médicas propiamente y en las aplicaciones del *corpus* teórico práctico con fines de control social. Sólo como referencia, y para reflejar lo reciente de la historia de la neuroética, se señalarán algunos casos.

En 1935 se llevaron a cabo las primeras lobotomías. Estas tenían como objetivo encontrar un nuevo recurso para enfrentar la ineficacia de la farmacoterapia en

⁵⁶ Por ejemplo, considerar a las personas como sujetos de derecho, el derecho al acceso a la información relevante a sí mismo, el respeto a su libertad personal, etc; y, por su parte, también quedan representado los deberes éticos de médicos y personal de la salud.

tratamientos psiquiátricos. El resultado fue de dudosa efectividad, con el agravante que generó una significativa modificación de la personalidad del sujeto.

A principios del siglo XX, en EEUU, se formularon leyes con fines eugenésicos “por las que se preveía la esterilización obligatoria de criminales confirmados, idiotas, imbeciles y violadores, recomendados por una junta de expertos” (Canabal, 2013). Por su parte en Alemania, en 1933, se formuló la Ley de esterilización que, como es sabido, fue utilizada por el nazismo para “mejorar la raza humana”. A este respecto, Canabal agrega: “la medicina prestó ideología científica al racismo (higiene racial), eutanasia (eliminación de minusválidos), experimentación no voluntaria y otros actos “profesionales” aberrantes (ejecuciones, torturas, ensayos de guerra bacteriológica, etc.)”, (Canabal, 2013).

En 2002 se celebró el primer Congreso de Neuroética, organizado por las universidades de Stanford y de California. Un aspecto relevante de este evento es que se le considera como el evento a partir del cual la neuroética adquiere estatus de disciplina con entidad propia. Por otra parte, también incentivó el interés de muchos estudiosos generando una proliferación de reuniones, conferencias, congresos, encuentros multidisciplinario de científicos y publicaciones, estableciendo, así, un verdadero punto de partida a la neuroética. En el año 2006 se constituyó la “Neuroethic Society”, como un grupo de estudiosos y científicos de diferentes profesiones (abogados, filósofos, psicólogos, neurocientíficos, entre otros). El objetivo que se propusieron fue estudiar el impacto y trascendencia que, como consecuencia del desarrollo de la neurociencia, afectaría los ámbitos legales, éticos, sociales y políticos. A esta institución le siguieron la fundación de centros de investigación sobre neuroética en Inglaterra (2009) y Canadá (2007). Un acontecimiento relevante fue la publicación de la primera revista de neuroética, 2008, dirigida por Neil Levy. De aquí en adelante la creación de centros y publicaciones se fueron multiplicando en muchos países. Esta breve reseña permite observar, por una parte, el gran interés de grupos multidisciplinarios por reflexionar, establecer criterios y dar pautas éticas al quehacer científico; por otra, la corta historia de la neuroética permite prever el amplio trabajo que queda por delante, ya

que hoy, en lo que se ha producido, se observan más preguntas que respuestas. Por otra parte, Canabal (2013) comenta que, si bien la producción de conocimientos de la neurociencia es muy abundante, no es proporcional a la producción científica de la neuroética, lo que reafirma que la neuroética es un campo de vasta exploración y desafíos.

A partir de la interacción entre de la *Neuroética* y la Neurociencia, se fueron redefiniendo las relaciones entre ambas disciplinas. En este contexto, la bioética comenzó a ser restringida en su hegemonía, al punto de que hoy cumple un papel más bien referencial de la neuroética.

Dar una definición de neuroética es asunto complicado, porque no hay muchos autores que, por el momento, se arriesguen con una propuesta. Tal vez se deba, como se señaló más arriba, porque la neuroética está recién adentrándose y delimitándose en los distintos campos que pueden abarcar sus intereses (científicos, profesionales, sociales, políticos, ecológicos, etc.). Sin embargo, W. Safir, que participó en el congreso de California (2002), recoge acuerdos desde las actas del propio congreso y propone que la neuroética es “el examen de lo que es correcto e incorrecto, bueno y malo, en el tratamiento sea clínico, quirúrgico o ambos, del cerebro humano. O también la invasión no deseada de forma alarmante y la manipulación del cerebro humano” (cit en Canabal, 2013).

Al leer con detención esta caracterización puede observarse que hay dos planos entrelazados pero distintos. Por un lado, se plantea que la neuroética, como reflexión filosófica, debe preocuparse de las consecuencias éticas de las prácticas médicas que dicen relación con el cerebro humano. En otras palabras, de las consecuencias de la investigación en su forma de comprender el funcionamiento y procesos de manipulación del cerebro, consecuencias que se refieren o se plasman en el comportamiento de la persona que es intervenida. En definitiva, de los problemas éticos que pueden encontrarse en la acción de la neurociencia. En este caso se trataría de la neuroética de la neurociencia.

Por otro lado, debe asumirse que la reflexión ética es, en sí, un comportamiento: es una persona la que reflexiona. Por lo tanto, la comprensión de las bases

neurológicas del comportamiento incluye, naturalmente, el estudio del comportamiento ético. En este caso se trataría de la neurociencia de la ética

En definitiva, se concibe hoy a la Neuroética compuesta por dos ramas: *la ética de la neurociencia y la neurociencia de la ética* (Beorlegui, 2009; Roskies, 2002; Levy, 2014).

De acuerdo a Levy “la *ética de la neurociencia* es la rama de la neurociencia que busca desarrollar un marco ético para regular cómo se lleva a cabo la investigación científica y cómo se aplica el conocimiento neurocientífico a los seres humanos⁵⁷; mientras que la *neurociencia de la ética* trata del impacto que el conocimiento neurocientífico puede tener sobre nuestra comprensión de la propia ética” (Levy, 2014:26).

De acuerdo a lo anterior, la neurociencia de la ética tiene que ver con la reflexión sobre el “conocimiento creciente de las bases neurales de la agencia moral” (Levy, 2014:27). Estos conocimientos comprometen -sea en términos positivo o negativos- aspectos fundamentales de nuestra condición de ser *ser humano*, en cuanto abre la posibilidad para nuevas explicaciones, o nuevas preguntas, en la comprensión de procesos como el libre albedrío, el autocontrol de nuestras acciones, los mecanismos implícitos en la motivación, los compromisos frente al autoengaño, las posibilidades de la honestidad o de la responsabilidad, la identidad personal, las emociones, entre otros.

Gazzaniga, en su libro *El cerebro ético*, también concuerda en que la neuroética tiene dos campos generales de acción: la ética de la neurociencia y la neurociencia de la ética. Sin embargo, él se ocupa más por estudiar los problemas éticos derivados del accionar de la neurociencia, problemas como muerte encefálica, responsabilidad moral y penal en la disensión sobre libertad y determinismo, manipulación de los procesos intelectivos y de la personalidad, inicio de la vida, entre otros.

⁵⁷ En estas funciones deben agregarse otras como protocolos de investigación para neurocientíficos, la ética sobre ocultación de hallazgos incidentales, alteración de información, etc.

4.4.- Casos de la neuropsicología: el tema de la mente y la conciencia

Al enfrentarse a la temática de la neuroética en el marco de la neurociencia, surge, ineludiblemente, el tema de la mente y la conciencia. Incluso, podría afirmarse que más bien parece irrenunciable contar con una teoría de la mente para estudiar las relaciones de las bases neurológicas y el comportamiento. Esta idea podría esquematizarse en la triada mente-cerebro-comportamiento.

Tal como se señaló más arriba, corresponde presentar “investigaciones y casuística que plantean a la neuroética cuestiones críticas”. El objetivo es describir casos en los que puedan observarse las extrañas relaciones entre la mente y las funciones neurológicas del cerebro, las cuales plantean controvertidas cuestiones éticas como los mencionados anteriormente. En el último capítulo se hará un análisis crítico de estos fenómenos en el marco de la relación mente-cerebro-comportamiento.

No obstante que no es el momento ni el espacio para discutir el tema de la mente, creemos conveniente adelantar una conjetura al respecto. En la introducción del libro *Ciencias de la Mente*⁵⁸, R. Núñez refiere cómo las ideas sobre la mente, en el mundo académico, han ido mutando paulatinamente. En efecto, tradicionalmente se ha concebido la mente “como algo puramente abstracto, racional, transcendental, cultural, formal, universal, descontextualizado y descorporeizado” (R. Núñez, 2008:8). Parece razonable asumir de lo que dice este autor, que aquellas características subyacen a muchos de los conceptos que tienen una mirada más bien metafísica, o, al menos, una mirada que no considera los aspectos neurobiológico asociados al fenómeno mental. Más adelante señala las características que subyacen al concepto de la mente que predomina hoy día. De acuerdo al autor, la visión actual de la mente se concibe como “una entidad orgánica, contextualizada, generada a partir de la experiencia cotidiana, culturalmente dependiente, situada, corporizada y biológicamente viable” (Núñez, 2008:8). Esta visión es compartida por el autor del presente trabajo.

⁵⁸ Ciencias de la mente, E. Kronmüller et. al, 2008

Un primer tipo de fenómeno a describir se refiere a las agnosias. Las agnosias son trastornos en los que se observa la incapacidad que presenta la persona para reconocer sensaciones presentes: “En este caso no está alterado el órgano de los sentidos ni la vía aferente, ni la zona de proyección primaria” (Capponi, 1987:69). A continuación, se describirán las siguientes disfunciones: *la prosopagnosia, la agnosia especular y el síndrome de Capgras*.

1.- *La prosopagnosia* es la incapacidad para reconocer rostros familiares, aunque también aplica a otros objetos percibidos en lo que igualmente se requiere la memoria contextual para su reconocimiento. Frecuentemente, el prosopagnóstico puede perder una capacidad específica de reconocimiento, por ejemplo, para determinados objetos visuales, o táctiles, auditivos, gustativos, etc. De esta forma, una persona que sufre esta disfunción puede no reconocer el rostro de su padre y, sin embargo, puede darse cuenta que se trata de él apenas escucha su voz. En el sujeto prosopagnóstico se constata que su sistema visual no tiene daño; incluso, puede describir lo que ve tal como lo puede hacer cualquier persona. Con todo, se postula que esta incapacidad está asociada con una lesión en la región occipitotemporal del hemisferio derecho.

2.- *Agnosia especular*, o negligencia hemiespacial. Las personas que padecen este déficit no reconocen ciertas áreas de su campo visual, aunque su sistema visual no presenta daños. Supóngase que un sujeto con agnosia especular tiene afectado el lado izquierdo de su campo visual. Si se le pide que dibuje el reloj que está observando hará el círculo completo, pero todos los números los agrupa en el lado derecho (lado contralateral al déficit).

Levy (2014) describe un experimento de Ramachandran y su equipo, que consistía en determinar cómo respondería un sujeto con negligencia hemiespacial izquierda frente a un espejo. Comprobaron que la persona podía describir todas las propiedades de un espejo. Luego, lo sentaron frente al espejo en el que podía verse así mismo y a un objeto ubicado tras el hombro derecho; le pidieron que lo tomara a lo que el paciente respondió correctamente. Pero, cuando el objeto fue ubicado sobre su hombro izquierdo, la persona fue incapaz de cumplir la orden; incluso, en

vez de hacer algún movimiento para asirlo, se paró y quiso tomarlo en el espejo. A la pregunta dónde estaba el objeto, respondió que en el espejo o detrás de él. Todos los sujetos que participaron en este experimento, y que padecían del mismo tipo de agnosia especular, respondieron de la misma forma.

Se llevó a cabo una variante de esta investigación. Esta vez el experimentador se sentó al lado derecho junto al paciente. Se le preguntó “¿quién estaba junto a él?”, a lo que respondió “usted”, identificando al experimentador. Luego se le preguntó quién estaba sentado junto al experimentador, a la que respondió “es un extraño que me ha estado siguiendo”. En este caso el paciente no indica que la persona reflejada sea un extraño, sino, que manifiesta una identificación errónea de sí mismo, dando la explicación que se trata de un extraño que reconoce como alguien que le ha estado siguiendo. En otras palabras, no reconoce su cara, aunque, de alguna manera, le es familiar.

3.- Síndrome de Capgras. A diferencia de la prosopagnosia en la que el paciente no puede identificar un rostro, aunque sea muy familiar (a menos que los oigan hablar), en el síndrome de Capgras, por el contrario, las personas son capaces de reconocer que una cara les es muy familiar (por ejemplo, un hermano). Incluso podría señalar a quien se parece mucho, pero niegan que esa persona sea su hermano (podrían llegar a señalar que se trata de un impostor).

Lo interesante de este síndrome es la doble disociación que se produce entre el Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y la función cognitiva de reconocimiento.

Una de las funciones básicas del SNA es controlar el equilibrio (homeostasis) del organismo, en relación a presión sanguínea, la temperatura corporal, el ritmo cardíaco, entre otros. Las reacciones de este sistema pueden ser medidas a través de distintos indicadores, como, por ejemplo, la respuesta de conductancia eléctrica de la piel, denominada Respuesta Galvánica de la Piel (RGP)⁵⁹. Pues bien, frente a determinados estímulos externos que provocan una reacción emocional (alarma,

⁵⁹ La RGP se refiere a cambios en las propiedades eléctricas de la piel, que se generan frente a la interacción con eventos ambientales y determinados estados psicológicos, que producen una reacción emocional, las que, dependiendo de la

encuentro con un ser querido, desagrado, etc.), se observa una elevación en el registro del galvanómetro, lo que se interpreta como “salto” emocional; es decir, que refleja el significado emocional del estímulo.

Al aplicarse este procedimiento de medición en pacientes prosopagnósicos y en afectados por el síndrome de Capgras, puede observarse:

- i. En los prosopagnósicos no hay reconocimiento de cara, pero su SNA responde al significado emocional que le genera ese rostro, lo que se observa en el galvanómetro.
- ii. En los afectados por el síndrome de Capgras, teniendo un SNA en condiciones normales, este sistema no es capaz de reconocer emocionalmente la cara (no hay registros en el galvanómetro), aunque cognitivamente dan cuenta de un *cierto reconocimiento*. Es decir, no hay respuesta autonómica (emocional) en este caso, pero sí una forma de respuesta cognitiva

De lo anterior se desprende que, en el reconocimiento facial, están involucrados dos niveles, uno de los cuales -respuesta emocional- está por debajo del nivel de conciencia; es decir, que opera automáticamente y a un nivel no conciente. El otro (el cognitivo) opera más bien desde el sistema nervioso central.

Estos tipos de estudios muestran que el procesamiento de información es, primariamente, un proceso automático; esto es, son comportamientos que se dan por debajo del nivel de la conciencia. ¿Cuánto de nuestras conductas están regida por procesos no concientes, lo que podría sindicarse como procesos no deliberativos?. Gazzaniga, uno de los especialistas actuales más prestigioso en neurociencia cognitiva, llega a sostener que “el 98% de la actividad cerebral ocurre fuera de nuestra conciencia” (Gazzaniga, 1998).

Levy se pregunta ¿qué significa que alguien dirija su conducta usando información de la que no se es conciente? (Levy, 2014). En esta pregunta podría estar

intensidad, pueden incluso mostrarse como sonrojo, “carne de gallina, palidez, etc. El cambio eléctrico se mide mediante el galvanómetro

refiriéndose a dos temas, largamente discutidos en filosofía: la libertad del ser humano y la teoría de la mente.

Con el fin de agregar nuevos antecedentes a esta pregunta se expondrán, a continuación, un conjunto de estudios neurocientíficos que pretenden mostrar, empíricamente, las condiciones neuropsicológicas implícitas en la pregunta. Se trata, por una parte, de los experimentos de Benjamín Libet, de 1983, que generaron una amplia discusión respecto al libre albedrío. Un segundo conjunto de estudios tiene que ver con las así llamadas “*las neuronas espejo*”, que fueron descubiertas por el equipo de investigación de Giacomo Rizzolatti⁶⁰, en 1996, en la Universidad de Parma, Italia. Estos estudios instigaron la discusión relativa al libre albedrío; pero abrió la discusión para reflexionar, desde nuevas perspectivas, sobre la conciencia y las teorías de la mente. Esta nueva perspectiva se abrió al incluir en dicho estudio funciones neuropsicológicas, como la interpretación de la intencionalidad de las acciones de terceros, la empatía, la capacidad de reconocer y comprender las emociones de las personas, interpretar sus motivos y comportamientos, entre otros,

4.5.- Investigaciones de Benjamín Libet

El interés primario de Libet, neurocientífico estadounidense, estuvo centrado en medir los procesos neuroeléctricos del cerebro, que se presentan antes de que la persona tome conciencia del acto voluntario.

El objetivo, de acuerdo a Lombardi, fue “presentar evidencia experimental del momento en el que aparece la conciencia de la voluntad -o intención de actuar- con respecto al comienzo del potencial de preparación⁶¹ y el acto voluntario libre” (A. Lombardi, 2013). De esta manera, señala la autora, “la antiquísima pregunta por la libertad del hombre fue abierta a la investigación científica, en busca de una respuesta ya no filosófica, sino empírica” (id). Sin embargo, Libet, comentando sus trabajos de investigación, señala:

⁶⁰ El equipo de investigación estaba integrado por: Giacomo de Pellegrino, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi y Vittorio Gallese

⁶¹ Potencial de preparación, también denominado “potencial de disposición por Libet, que es la traducción de “readiness potential”

“Lo que hemos logrado experimentalmente es un poco de conocimiento de cómo puede operar el libre albedrío. Pero no hemos respondido a la pregunta de si nuestros actos conscientemente queridos están totalmente determinados por las leyes naturales que gobiernan las actividades de las células nerviosas en el cerebro, o si los actos y las decisiones conscientes para llevarlos a cabo pueden proceder hasta cierto grado independientemente del determinismo natural.” (Libet, 1999)

Para contextualizar las investigaciones de Libet, parece oportuno, como primer paso y a fin de evitar confusiones semánticas, como señala FJ Soler, definir dos conceptos: “decisión libre” y “libertad de decisión” (FJ Soler, 2009)

Decisión libre: “es una disposición a actuar que no viene determinada por una cadena causal a nivel físico, pero sí que lo está (por una deliberación) en el plano mental”. De acuerdo al autor, para que cada acto pueda tener esta condición, es necesario que cumpla los siguientes requisitos:

- 1.- que la decisión resulte de un proceso de deliberación mental.
- 2.- que la decisión no esté determinada por una cadena causal física⁶².

Libertad de decisión: es aquella condición en la cual *al menos algunas* de las decisiones que el ser humano puede adoptar sean “decisiones libres”; es decir, que tenga las características de ésta, señaladas más arriba⁶³.

Sobre esta base, el autor sostiene que las decisiones libres se toman conscientemente, ya que exigen una deliberación. Surge, entonces, la pregunta ¿la conciencia es la instancia que decide un acto en un momento dado, o es la instancia que refleja los resultados de los procesos intelectuales?. Si fuese este segundo caso la respuesta a la pregunta, entonces, cabrían considerar tanto las decisiones deliberada como las no deliberadas.

Los experimentos de Libet (o tipo Libet, refiriéndose con ello los realizados por muchos otros autores) parecieran sugerir la posibilidad de decisiones iniciadas en

⁶² Un ejemplo de cadena causal física lo constituyen las respuestas reflejas

⁶³ Soler deja en claro que existen otros conceptos alternativos de libertad de decisión.

un tiempo del que no da cuenta la conciencia, antecedentes que parecieran impactar en el centro del debate del libre albedrío.

4.5.1.- Metodología del experimento de Libet.

Supóngase una decisión muy simple: flectar un dedo. Las condiciones experimentales son las siguientes:

El sujeto experimental, sentado frente a un cronómetro, elige un momento para decidir mover un dedo; luego, debe indicar en qué posición se encontraba la aguja del cronómetro al momento en que, concientemente, experimentó el impulso de mover el dedo. Se pudo observar que el impulso eléctrico, generado en el cortex motor, demoró menos de 50 mls (milisegundos) en estimular los nervios motores que intervienen en la flexión del dedo. Para hacer estas mediciones se utilizaron un electroencefalograma (EEG), que registrar el tiempo del potencial de preparación (actividad cortical); y, un electromiograma (EMG) para registrar el tiempo en el que se generaba el movimiento (actividad muscular). Esta metodología permite, como diría Searle, objetivar la subjetividad; es decir, generar datos numéricos reportables y medibles a partir de procesos subjetivos -actividad cortical y actividad muscular- que tradicionalmente eran informados verbalmente por el sujeto.

Por lo tanto, la secuencia comienza con una orden del cerebro hacia los músculos implicados en la flexión del dedo, y la señal eléctrica, desde el cortex motor hasta los nervios motores implicados, demora menos de 50 mls.

Sin embargo, previa a la señal eléctrica activadora de los músculos flectores de los dedos se observó una actividad eléctrica en el cerebro. A esta actividad se le llamó “potencial de disposición”, que en el caso de acciones sencillas, como mover un dedo, comienza a manifestarse unos 550 mls antes de que tenga lugar el movimiento correspondiente.” (ver Gráfico 1)

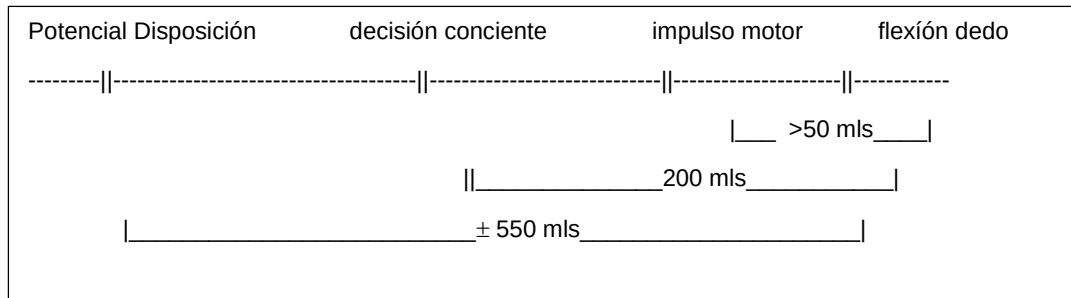


Gráfico 1

En sus experimentos Libet buscó determinar el momento temporal en que se genera la decisión conciente de mover el dedo, dentro del tiempo en que transcurre la actividad cerebral. Como puede observarse en el gráfico, el instante señalado como “la decisión conciente” ocurre unos 200 mls antes de la realización del movimiento. Esto significa que ocurre unos 350 mls después de que empezara a registrarse el “potencias de disposición”. En otras palabras, desde el punto de vista neuropsicológico los movimientos voluntarios, tanto como la voluntad de hacer el movimiento, se inician antes de que la persona sea conciente de su propia voluntad para hacer dicho movimiento.

- “¿Qué significado podría tener este hecho?. ¿Indicaba quizá que el cerebro había tomado la decisión por su cuenta, antes de que fuéramos conscientes de ella?” (Soler, 2009). Al respecto comenta Soler: “numerosos especialistas - ¡aunque no el propio Libet! - se han inclinado por esta lectura del experimento” (id). A su vez, Lombardi comenta:

“Los resultados del experimento de Libet parecían sugerir que todo acto voluntario libre es iniciado inconscientemente mediante procesos neuronales, antes de que el sujeto sea consciente de haber decidido realizar el acto libre. Si bien Libet reconoce que está estudiando un acto sencillo y cotidiano, él lo asume como un paradigma de todo acto voluntario, que puede extrapolarse a todo tipo de acto libre”. (A. Lombardi, 1983).

4.5.2.- Experimentos de J-H Haynes

En la revista *Nature Neuroscience* del 2008, el equipo encabezado por John-Dylan Haynes, del Instituto Max Planck de Ciencias Cognitivas y Neurología (Lepzig), publicó un artículo titulado “Determinantes inconscientes de las decisiones libres en el cerebro humano “. Inmediatamente generó un gran revuelo en el mundo de la neurociencia, en torno a la discusión de si la libertad de decisión de las personas era o no una ilusión. Lo que buscó Haynes et al, fue enfrentar la crítica que se le hacía a Libet en relación a que la conducta estudiada en sus experimentos, era una respuesta muy simple, que carecía de relevancia para los sujetos y, por tanto, no habría concurrencia de una verdadera decisión.

Los experimentos de Haynes se diseñaron de la siguiente manera. Los voluntarios eran introducidos en un scanner de RMf (resonancia magnética funcional). Frente a ellos había una pantalla que proyectaba, cada 500 mls, las letras del abecedario. Se les pidió que, en el momento que decidieran, apretaran uno de los botones, sea el ubicado en su mano izquierda o en su mano derecha. Después de presionar uno de ellos, debía reportar qué letra estaba presente en el momento de la decisión de apretar el botón. Este fue el momento que Haynes identificó como el momento de la “toma de decisiones”.

El ordenador que procesaba la información tenía un programa que reconocía los patrones de actividad cerebral asociado a la actividad preparatoria y ejecutora para la decisión de cada mano; es decir, de presionar o no el botón con una u otra mano. Al igual que en los experimentos Libet, lo que se quería averiguar era el momento en el que se iniciaba la preparación de la acción, esto es, presionar el botón, sea el de la mano derecha, o el de la izquierda, de tal modo de compararlo con el momento de la decisión conciente (reporte de la letra en la pantalla).

Resultado: el momento de inicio de la preparación ocurría 7 seg. antes del momento de la decisión conciente. Es decir, 7 seg. antes de la decisión podían observarse pautas de acción que permitirían predecir la decisión de cuál botón sería apretado. Se observó, también, que dicha predicción era acertada en un 60% de los casos.

Frente a este resultado, y a la gran polémica que se generó, B. Libet propuso una solución para salvar el libre albedrío. Señaló que, si el proceso volitivo se genera en una etapa inconciente, la conciencia, por lo tanto, no daría inicio al acto libre. Sin embargo, la conciencia llevaría a cabo una suerte de función supervisora, controlando que la acción se lleve a cabo, y así tomar la última decisión: permitir o negar las acciones generadas por procesos inconcientes. Si esto es así, podría explicarse el 40% de fracasos de las predicciones, cuestión que se debería a una suerte de “derecho a veto” de la conciencia. Como se señaló, desde el punto de vista neuropsicológico, el tiempo transcurrido entre el momento en que se genera en la corteza el impulso motor y el momento que se inicia la acción muscular es 50 mls. Pero, entre el inicio del impulso cortical y el momento de la “decisión conciente”, transcurren aproximadamente 150 mls, que es un tiempo suficiente para que la conciencia pueda intervenir en su función de control. En estas condiciones, entonces, podría decirse que el sujeto sería libre de vetar o de permitir que se lleve a cabo la acción

No está dentro de los objetivos del presente trabajo hacer un recuento de la gran cantidad de investigaciones de réplica que se han llevado a cabo hasta la fecha. Sin embargo, se mencionarán algunas publicaciones que, de alguna manera, pueden ser hitos de aporte al conocimiento. Entre ellos, Keller I. y Heckhausen H., 1990; Haggard P. y Eimer M., 1994; Trevena J. y Miller J., 2002; Schlegel A. et.al. 2013; y, Chun Siong Soon et. al., 2013, Lombardi, A., 2017.

Respecto a la última investigación mencionada, la de Chun Siong Soon, se hará una breve referencia. El artículo da cuenta del trabajo que se denomina *Predecir elecciones libres para intenciones abstractas*⁶⁴. En el acápite Discusión, los autores señalan: “los resultados muestran que las regiones de la corteza frontopolar medial y del singulador posterior/precúneo codifican las intenciones abstractas elegidas libremente antes de que las decisiones se hayan tomado conscientemente” (Soon et.al 2013). Refiere, además, que, a diferencia de otras investigaciones, “la “acción”

⁶⁴ Referencia: publicado en línea 2013 Mar 18. doi: 10.1073/pnsa. 1212218110

intencionada era una operación mental abstracta no motriz” (id). Otro aspecto importante de destacar es que, de acuerdo al mapeo de las respuestas aleatorias, las áreas neurológicas activadas por la respuesta motora involucrada en la operación abstracta (en realidad se utilizaron tareas con operaciones aritméticas) eran “independiente de, y no contenían ninguna información sobre, la decisión abstracta tomada” (id, 2013). Tampoco dichas respuestas motoras fueron codificadas ni antes ni después de la decisión conciente.

Como una conclusión final, los autores señalan que: “investigamos directamente la formación de intenciones abstractas espontáneas y demostramos que el cerebro ya puede comenzar a prepararse para una acción voluntaria hasta unos segundos antes de que la decisión entre en conocimiento consciente. Es importante destacar que estos resultados no pueden explicarse por la preparación del motor o los mecanismos generales de atención” (id 2013).

4.6.- Las neuronas espejo

Se enunció más arriba que las investigaciones neuropsicológicas sobre las neuronas espejo, pusieron sobre la mesa de la discusión temas como el libre albedrío, la empatía, la comprensión de las intenciones las personas, comprensión de lo que pueden estar sintiendo, etc. Al respecto, Iacoboni, importante neurocientífico estadounidense, en su libro *Las neuronas espejo*, señala:

“Nadie podía comenzar a explicar cuál es el mecanismo por el que sabemos qué hacen piensan y sienten los demás” (id:14). El autor sostiene que, desde el descubrimiento de las neuronas espejo, se abrió la posibilidad de explicar dicho mecanismo. Los estudios de estas células especiales, ubicadas en ciertas áreas del cerebro, están entregando propuestas explicativas que permiten comprender cómo es que es posible entender a los demás. Iacoboni agrega, refiriéndose a las neuronas espejo: “Son el núcleo del modo en que vivimos la vida. Nos vincula entre nosotros, desde el punto de vista mental y emocional” (id:14)

Una pregunta que tiene particular interés para el presente trabajo es ¿cómo es que podemos comprender, al observar una secuencia de acciones, las intenciones del

que las lleva a cabo?. Dos son las teorías que se describirán para proponer una respuesta a esta pregunta. La primera es la teoría genética de Piaget, referida, en particular, a la aparición de los sentimientos interindividuales y, vinculado a ellos, la génesis de los primeros sentimientos morales. La segunda teoría, que de alguna forma complementa y amplía a la anterior, es la de las neuronas espejo.

En el subcapítulo en el que se trató la teoría moral de Piaget, se señaló que el desarrollo cognitivo cursa a través de estadios⁶⁵. En el 3er estadio (Preoperacional), que transcurre entre los dos y los siete años, el niño presenta importantes cambios cognitivos y afectivos.

Dentro de aquellos cambios cognitivos, el niño comienza con lo que Piaget denomina “elaboración del objeto”. Este proceso es importante porque posibilita que el niño comience a reconocer lo externo como algo distinto al propio cuerpo (supone “una *descentración cognitiva*, con elaboración del espacio exterior”). Para este autor, por objeto entiende “un complejo polisensorial cuya existencia continúa fuera de todo contacto perceptivo. Reconocemos su presencia en el pensamiento infantil por su doble carácter de *solidez* (el objeto dura más que la percepción que le corresponde) y de *localización* (el objeto existe en el espacio fuera del campo perceptivo)” (Piaget 2005:62).

Para comprender a cabalidad el significado cognitivo de los cambios en la noción de objeto, importa considerar lo que, respecto a la noción, sucede en los estadios anteriores. Alrededor de los 6 meses, aproximadamente, la noción de objeto aún no se configura del todo; es decir, las propiedades de *solidez* y *localización* tienen una presencia inestable. Dentro de los experimentos que Piaget propone al niño para observar las características de esta etapa del desarrollo, está el siguiente: “se dispone dos pantallas, A y B y de manera ostensible se esconde el objeto detrás de A. El niño levanta A para reencontrar el objeto. Pero, si después se esconde el objeto detrás de B, el niño levanta otra vez A, y al no encontrar el objeto se detiene”

⁶⁵ Piaget (2005) presenta la siguiente división de estadios: 1º de las disposiciones hereditarias (0 a 6/8 meses); 2º sensorio motor (6/8 meses a 2 años); 3º preoperacional (2 a 6/7 años); 4º operaciones concretas (7 a 11 años); 5º operaciones formales (11 a 15 años).

(id:63). En esta experiencia puede observarse que el niño ya presenta una forma primaria de noción de *solidez*: el niño busca el objeto que desaparece de su vista detrás de la pantalla A; sin embargo, se observa, también, que la segunda condición de objeto, *localización*, no está presente puesto que no es buscado cuando aquel es desplazado (detrás de la pantalla B).

Ahora bien, la elaboración del objeto, según el ginebrino, se va construyendo de acuerdo a las siguientes transformaciones, “correlativas y contemporáneas”:

a) “Construcción del objeto propiamente dicho”: es decir, a diferencia de los estadios anteriores, en el 3º estadio (Preoperacional) el objeto se constituye en un objeto permanente, independientemente de que este presente o ausente.

b) “Transformación de la causalidad”: en los estadios anteriores la causalidad estaba circunscrita a, y era parte de, la acción del niño. Para graficar este proceso: si el niño golpea con su pie un costado de su cuna y esto hace sonar unas campanillas colgadas sobre dicha cuna, la causa es la acción del niño y el efecto el sonido de las campanillas. Esta relación el niño la incorpora a su patrón de conductas y la repite como acción de su interés (reacciones circulares). Sin embargo, no es capaz de reconocer dicha relación en los casos en que un objeto sea causa del desplazamiento de otro, sin que intervenga la acción del niño directamente en el proceso del desplazamiento del segundo objeto.

En este 3er estadio, por el contrario, el niño empieza a considerar relaciones causa-efecto en las que no participa su actividad directamente, como en el caso en que el desplazamiento de un objeto sea causado por la acción de otro objeto, sin que haya una acción directa del niño sobre el desplazamiento del primer objeto⁶⁶. Esto muestra que el niño comienza a desarrollar el concepto medios-fines.

c) “Las personas presentan los mismos caracteres”: esto es, las mismas características de desarrollo cognitivo que se observa en la relación con los objetos físicos, es decir, la noción de espacialidad y objetividad, se van extrapolando a las

⁶⁶ Un ejemplo concreto: si el niño quiere alcanzar un juguete que esta sobre la manta en la que se encuentra sentado, pero lejos de su alcance, el niño puede comenzar a tirar la manta para acercar el juguete: la causa del desplazamiento del objeto lejano, entonces, es la acción directa de la manta (objeto que actúa como medio)

personas, en tanto corporalidades distintas y externas a la propia. En los estadios anteriores, las personas sólo eran objeto externo mientras mantenían presencia perceptiva, presencia que deja de ser tal cuando la persona desaparece a la vista del niño⁶⁷. En ese caso, entonces, puede decirse que el objeto (persona) no ha alcanzado las nociones de *solidez* ni *localización*. Sin embargo, en el 3er estadio las personas son “percibidas” como objetos permanentes, cuya localización el niño puede buscar cuando desaparece de su campo visual. También el niño aprende que las personas pueden constituirse en causa de sus propias acciones⁶⁸

d) “Imitación del otro”: este es un proceso que, inicialmente, puede surgir como una imitación esporádica (una forma de contagio) y llegar a convertirse en una imitación sistemática de modelos conocidos o, incluso, de nuevos modelos que se le presentan. En estas imitaciones el niño va aprendiendo a reconocer partes de su cuerpo, en especial de su rostro, en la medida en que aprende a establecer correspondencias entre las partes de cuerpo de su modelo y las partes de su propio cuerpo.

e) “Toma de conciencia del yo y de la actividad propia”: tomar conciencia de sí mismo posibilita, según J. Baldwin⁶⁹, tomar conciencia del otro. Al respecto Piaget sostiene: “Es únicamente cuando el mundo exterior se estructura, cuando puede aparecer, simultáneamente, la conciencia de sí, la conciencia del otro, y la conciencia de las analogías entre el yo y el otro” (id:65)

Como se señaló más arriba, también ocurren cambios importantes en el área afectiva. Es más, Piaget enfatiza que “estas dos construcciones, afectiva y cognitiva, son simultáneas” (id:65). En otras palabras, el proceso evolutivo de la *descentración cognitiva* se presenta necesaria y simultáneamente con la *descentración afectiva*: “más bien se trata de dos aspectos inseparables de la evolución mental, conforme

⁶⁷ Esto significa que el niño, en los estadios anteriores, tiene memoria de reconocimiento pero no de evocación.

⁶⁸ De esta relación causa-efecto en el adulto el niño la desarrolla a través de experiencias tales como cuando el adulto le alcanza un objeto distante que él quiere, o le trae el biberón; sin embargo, pronto el niño también se da cuenta de que a sus demandas (llanto, gritos, etc) el adulto da respuesta a ellas. Es posible que esta relación demanda-respuesta sea el origen de la conducta manipulativa.

⁶⁹ James Baldwin, (1861-1934), filósofo y psicólogo norteamericano que hizo un aporte importante a la psicología científica, mediante sus teorías inspiradas por las teorías de la evolución. Ejerció una fuerte influencia en Piaget.

a nuestra hipótesis inicial que rechazaba separar la inteligencia y la afectividad para hacer de una la condición de la segunda, o a la inversa” (id:65).

En la construcción de lo afectivo, entonces, en el 3er estadio se observa en el niño un desplazamiento de la afectividad, que en estadios anteriores estaba centrada en el propio niño (*egocéntrica*), hacia la persona del otro, en tanto se constituye este otro como un objeto permanente y autónomo. A partir de este momento las relaciones afectivas se convierten en relaciones de intercambio entre el yo y el otro; es decir, en las primeras formas de sentimientos interindividuales como resultado de la descentración afectiva.

Considerando lo anterior, es decir, la *descentración cognitiva* -lo que enfrenta al niño a una variedad de objetos y a la noción de medios y fines-, y a la *descentración afectiva* -que diversifica sus centros de atención e interés-, aparece en la experiencia psicológica del niño un sistema de valores de naturaleza no ética. Este sistema le posibilitará destinar las energías (afectos) que empleará durante la acción, lo que tendrá un rol importante en el desarrollo de los sentimientos “desde el momento en que no es únicamente otorgado a la acción propia, sino también a la persona del otro” (id:66). Más adelante Piaget agrega: “Posteriormente, podremos ver al sistema de valores especificarse, estabilizarse, perdurar más allá de los comportamientos involucrando al sujeto mismo, y volverse también en normas de acción (id:67). En definitiva, todo este proceso de desarrollo se traduce en que a los valores intraindividuales (aquellos centrados en las acciones de sí mismo), le siguen los valores interindividuales. Estos valores están involucrados con relaciones de intercambio que se basan en el principio de reciprocidad⁷⁰. A este respecto, Piaget aclara: “La reciprocidad no es un intercambio dador-dador, sino un enriquecimiento mutuo entre compañeros a partir de un intercambio de actitudes” (id:67)

Durante el 3er estadio no sólo se van consolidando los aspectos evolutivos antes señalados, sino que, además, se van incorporando nuevas características que al niño le generan condiciones mediante las cuales puede enfrentar situaciones de

⁷⁰ Ver el acápite relativo a la teoría del desarrollo moral de Piaget

mayor complejidad. Dentro de estas nuevas características se señalan, entre las más importantes, el desarrollo de la inteligencia verbal socializada desde lo cognitivo, y, desde el desarrollo afectivo, la integración de los sentimientos interindividuales que enriquece la vida social del niño.

Los primeros sentimientos morales, de acuerdo a la concepción teórica de Piaget, son la obediencia y el respeto. J. Baldwin (1861-1934), quien influyó en el pensamiento de Piaget, sostenía que las conductas de imitación que aparecen tempranamente en el niño, posibilitan a éste la constitución del “yo ideal” superando al yo individual. Este último dice relación con el comportamiento egocéntrico. La generación del “yo ideal” constituye un proceso de descentración, descentración que se ve reforzada por la imitación, proceso mediante el cual el niño descubre “la persona” de sus padres. Sin embargo, Piaget tiene reparos a esta teoría por cuanto sólo mostraría la génesis de la obediencia. Esta forma de obediencia, en el concepto del ginebrino, es una forma de sumisión aceptada y, por lo tanto, no permite comprender el sentimiento de obligación asociado a la obediencia: es decir, el respeto⁷¹ que, en este caso, es un respeto unilateral, sentimiento que caracteriza a la moral de la obediencia. Consistente con esta idea, Piaget señala, además, que este sentimiento precede a los “sentimientos normativos” “(es decir, los que conciernen a lo que debe hacerse, y no sólo lo que es deseable o preferible)” (id:81). Sin embargo, Piaget llama la atención respecto a que los sentimientos normativos recién aparecen en el 4º estadio, con el tránsito desde el respeto unilateral al respeto mutuo y con el desarrollo de la moral autónoma.

Como una forma de comprender mejor el proceso evolutivo que, en el 5º estadio, genera la moral autónoma y el respeto mutuo, Piaget centra su estudio en el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos a través del 4º estadio.

El autor señala que el nivel preoperatorio correspondiente al 3er estadio (del cual toma aquel nombre), se caracteriza por “razonamiento en los que interviene una forma rudimentaria de operación⁷²” (id:81). Esto es, el niño en este período es capaz

⁷¹ Para Baldwin el respeto es un sentimiento que mezcla el afecto y el temor

⁷² Operación: “todo acto representacional que es parte integral de una trama organizada de actos conexos” (Flavell, p 184)

de hacer un razonamiento correcto frente a un evento determinado y que se evidencia en una respuesta adecuada; pero, a continuación, frente a otro evento similar, el niño puede presentar una respuesta distinta: “Es decir, los cambios le hacen caer en flagrantes contradicciones con cogniciones anteriores” (Flavell:176). Mas adelante este autor agrega: “una característica principal del pensamiento preoperacional es la relativa ausencia de un equilibrio entre asimilación y acomodación. El sistema asimilativo -la organización cognitiva del niño- tiende a quebrarse y desorganizarse durante el proceso de acomodación a nuevas situaciones” (id:176). En definitiva, el niño se muestra incapaz de generar una acomodación permanente frente al primer evento del ejemplo anterior, de manera que esa base asimilativa previa le permita asimilar el nuevo evento.

En el desarrollo de los afectos se presentan características similares a las observadas en el desarrollo cognitivo. A fin de estudiar el desarrollo afectivo, Piaget parte por establecer ciertas características que debe cumplir una norma moral:

- “Una norma moral es generalizable a todas las situaciones análogas y no sólo a las idénticas;
- Permanece más allá de las situaciones y de las condiciones representativas que la produjeron
- Está ligada al sentimiento de autonomía” (Piaget 2005:82)

Sin embargo, Piaget sostiene que en el estadio 3º (entre los 2 a 7 años) ninguna de las condiciones señaladas se cumple. Esto es, no se cumple la generalización puesto que el niño puede afirmar que un evento es “malo” y otro similar no lo es; por ejemplo, considerar que no se debe mentir a los padres, pero no está prohibido mentirles a los compañeros. Por otra parte, tampoco una norma es permanente más allá de una situación específica; por ejemplo, una mentira será “menos mala” si la persona a la que se mintió no se dio cuenta. Finalmente, el niño no presenta autonomía frente a la aplicación de la norma moral, puesto que su aplicación está determinada, o está de acuerdo, con la consigna recibida (lo que un adulto significativo le ha definido como lo bueno o lo malo). Por lo anterior, Piaget señala que no se puede hablar de “sentimiento normativo” en este período, por lo que él

prefiere referirse más bien a “sentimientos seminormativos”. Según sus palabras: “estos sentimientos sólo representan un caso particular de las relaciones interindividuales” (id:83)

Es importante precisar que las características de inestabilidad o de incoherencia, tanto en el desarrollo cognitivo como afectivo en este período preoperacional, se presentan más claramente durante la primera mitad del período (entre los 2 a 4 años). Hacia la última parte del período (4 a 7 años), estas características se van consolidando en niveles más elevados de desarrollo; esto quiere decir, el desarrollo cognitivo y afectivo van adquiriendo progresivamente las características propias del estadio siguiente: el estadio de las operaciones concretas (4º estadio), en el cual aparecen las normas morales en condiciones de cumplir claramente con las características que Piaget señaló más arriba. También se observa el “sentimiento normativo” como clara expresión del desarrollo cognitivo y afectivo en su aproximación a la condición adulta: la moral autónoma y el respeto mutuo. Finalmente, todo el sistema asimilativo se hace estable, coherente y organizado.

En esta síntesis de la postura de Piaget se observa cómo, desde su epistemología genética, presenta una teoría explicativa de la génesis y desarrollo de la norma moral. A través de sus investigaciones va constatando la aparición de características que, a partir de esquemas cognitivos, afectivos y de interacción social muy básicos, van configurando progresivamente estructuras cada vez más coherentes, estables e integradas, que desembocan en los sentimiento y normas morales, tal como son asumidas en la edad adulta. En el transcurso de estos procesos de desarrollo, el niño se va encontrando con los otros como distinto a él (descentración); también comienza a entender las intenciones de los otros y manejar sus intereses, lo que posibilita en el infante la disposición del respeto mutuo y la autonomía frente a las normas morales. No es menor señalar, finalmente, que una condición que subyace a muchas de las características del desarrollo señaladas, es la evolución de la abstracción del pensamiento: desde un nivel sensoriomotoras hasta el nivel de las operaciones formales.

Se indicaba al principio de este acápite, que hay otra teoría, la de las neuronas espejo, que también entrega un modelo explicativo a la pregunta ¿cómo es que una persona puede conocer las intenciones de los demás?. Piaget, en una apretada síntesis, diría: la experiencia subjetiva del propio desarrollo posibilita comprender la experiencia subjetiva del otro. De alguna manera eso aparece relacionado con la llamada empatía.

“Nadie podía comenzar a explicar cuál es el mecanismo por el que sabemos qué hacen, piensan y sienten los demás. Ahora sí podemos”, afirma el neurocientífico M. Iacoboni⁷³ (Iacoboni, 2008).

Esta parece una afirmación atrevida y algo desconcertante. En primer lugar, parte de la premisa de que “sabemos qué hacen, piensan y sienten los demás”. Si se toma atención sobre la experiencia cotidiana, es decir, se centra el foco de atención sobre aquellos procesos que, por ser cotidianos, se viven sin reflexionar sobre ellos, pueden comenzar a descubrirse hechos que parecen insólitos. Supóngase que alguien escucha en la cocina un sonido de platos y tazas; luego, agua hirviendo; finalmente, una cuchara chocando con las paredes de una taza. Sin dudas, la persona podría afirmar que alguien se preparó un café.

La explicación más simple diría: “yo sé que se preparó un café porque, cuando yo lo hago, genero similares sonidos”. Pareciera obvio. Sin embargo, más allá del hecho empírico, la persona podría agregar: “lo que ocurre es que aquella persona tenía ganas de tomarse un café”. Ahora hay algo más: se afirma sobre un fenómeno subjetivo como es la motivación de quien se está tomando un café. Es una inferencia, claro, pero es muy probable que sea cierta. Pero lo más notable es lo que falta.

Supóngase que se quiera ver qué ocurre en el cerebro de una persona. Para ello se cuenta con tecnología de neuroimagen, por ejemplo una tomografía por emisión

⁷³ Marco Iacoboni se graduó en medicina, en la Universidad de La Sapienza, de Roma, y luego se doctoró en neurociencia en la misma Universidad. Sus investigaciones y múltiples publicaciones científicas lo llevó a ser el director del Laboratorio de Estimulación Magnética Transcraneal, en el Ahmanson-Lovelaplace Brain Mapping Center, y profesor en el Departamento de Psiquiatría y Ciencias del Comportamiento, en la UCLA, hasta la actualidad.

de positrones (TEP). Esto permite observar al cerebro, en este caso la corteza cerebral mientras la persona lleva a cabo una acción específica; por ejemplo, tomar una taza de café. En la imagen se observa un patrón de comportamiento neuronal en ciertas áreas específicas de la corteza⁷⁴. Esquemáticamente, la situación de tomar una taza de café consiste en: dirigir la mirada a la taza, mover el brazo, asir la taza, llevar a la boca, deglutir, volver la taza a la mesa. Todas estas acciones son registradas por el TEP, lo que permite trazar un patrón de acción neuronal. Si incorporamos un observador a la acción de tomar una taza de café y registramos el movimiento de las áreas de *su* corteza cerebral, se descubrirá que, aunque sólo está observando, no obstante se activan las mismas áreas y el mismo patrón de acción neuronal, como si *él* estuviera llevando a cabo la acción. El mismo fenómeno neuronal puede describirse si esta persona, como la citada más arriba, escucha que alguien en la cocina está tomando un café. O, si alguien dice: “voy a tomar un café”.

Para mayor abundamiento. ¿Por qué cuando vemos un drama en el cine nos emocionamos hasta las lágrimas, no obstante sabemos que aquello es ficción?. Es porque somos capaces de reflejar en nosotros lo que ocurre en los personajes: reproducimos en nuestra vivencia lo que siente el personaje. ¿Cómo es que las personas pueden tener esta sintonía tan fina que los conecta a través de sus mundos íntimos?.

Como se señaló más arriba, Iacoboni sostenía que antes no era posible tener una buena respuesta: “ahora sí podemos”. ¿Por qué?. Porque los neurocientíficos descubrieron las llamadas *neuronas espejo*. “Existen ciertos grupos de células especiales en el cerebro denominadas neuronas espejo que nos permiten lograr entender a los demás Nos vinculan entre nosotros, desde el punto de vista mental y emocional” (id:14).

Los estudios de estas células especiales, ubicadas, principalmente, en el área prefrontal del cerebro, están entregando propuestas explicativas que permiten comprender cómo resulta posible entender a los demás. Iacoboni agrega,

⁷⁴ No se entrará en precisiones técnicas en beneficio de la exposición de la idea

refiriéndose a las neuronas espejo: “Son el núcleo del modo en que vivimos la vida (id:14).

Hay que considerar que el cerebro cuenta con un número de 10^{11} neuronas y cada una puede hacer varias decenas de miles de sinapsis. Esto da una idea de la complejidad del tejido cerebral, dentro del cual se estima que alrededor del 20% lo constituyen estas neuronas especiales, descubiertas, como se señaló, por el equipo de investigadores de Parma, Italia, encabezado por el Dr Rizzolatti. Hasta alrededor de 1980 los neurocientíficos sostenían que las funciones cerebrales estaban separadas en compartimentos estancos. Así, por ejemplo, la percepción (ver un objeto), el movimiento (llevar un alimento a la boca), la cognición (planificar, atender, recordar, etc), eran funciones ubicables en áreas específicas del cerebro. Pero, tanto el descubrimiento de las neuronas espejo como otros avances neurocientíficos respecto al funcionamiento cortical en redes y no en neuronas individuales, obligó a modificar el paradigma del compartimiento estanco, hacia un funcionamiento cerebral más “holístico”.

Durante el desarrollo de sus investigaciones, Rizzolatti et.al. descubrieron otro tipo de neuronas que, al igual que las células espejo, se activaban cuando un sujeto llevaba a cabo un acto prensil así como cuando veía un objeto que podía asirse, a las que llamaron *células canónicas*. Ambos patrones de actividad neural mostraron que, la vieja idea de que la acción y la percepción son procesos estructural y funcionalmente independientes, estaba errada. Esto reforzó el nuevo paradigma que refiere al comportamiento “holístico”, o sistémico, del cerebro.

En definitiva, la percepción de un objeto y la planificación para la acción son funciones que se presentan conjuntas y actúan en estrecho vínculo. El grupo de Parma aplicó a la investigación “un enfoque fresco, abierto, al que denominó fenomenología neurofisiológica⁷⁵. Esta nueva actitud fue el único medio de reconocer que la percepción y la acción constituyen un proceso unificado en el cerebro” (id: 25). Es decir, que las neuronas perceptivas, motoras y de cognición no

⁷⁵ V. Gallese, además de ser un especialista en neurociencia, es un gran estudioso de la obra de Maurice Merleau-Ponty, (1908-1961), filósofo francés de la escuela Fenomenológica. El gran aporte de Gallese fue, precisamente, la visión fenomenológica que resultó determinante para el cambio paradigmático en la forma de concebir las funciones cerebrales.

actuaban en compartimientos separados. Esta visión fenomenológica de trabajar con los procesos cerebrales fue, en su momento, fuertemente influida por V. Gallese.

Al tiempo después, Gallese conoció al filósofo Alvin Goldman, quien estaba muy interesado en el problema de las otras mentes. Ambos investigadores trabajaron conjuntamente en un estudio cuyo resultado fue un artículo⁷⁶ en el que, por primera vez, se postuló que “las neuronas espejo pueden ser el correlato neural de los procesos de simulación necesarios para entender las otras mentes” (Iacoboni:26).

Un aspecto interesante fue descubierto en las investigaciones del grupo de Parma. Los patrones neuropsicológicos son distintos si el asir un objeto (taza) se hace con el pulgar y el índice o si se toma el objeto con toda la mano. Sin embargo, no hay actividad de estos patrones (activación del mismo grupo de neuronas) si se emplea la mano para otros fines, aunque en dicha acción se usen los mismos músculos de los dedos (ejem: rascarse la cabeza).

Estas diferencias sugieren la presencia de distinciones significativas, es decir interpretaciones, en los diferentes movimientos. También se observaron diferencias respecto al tamaño de los objetos percibidos. Cierta grupo de neuronas espejo se activan frente a un objeto pequeño (por ejemplo, un pedazo de manzana) y otro grupo de estas neuronas se activan frente a objetos grandes (por ejemplo, ante la manzana entera).

En definitiva, las neuronas espejo y las neuronas canónicas se activan en forma diferenciada. Es decir, distinguen el tamaño de los objetos, no importando la distancia (respecto al sujeto) a la que se lleva a cabo la acción percibida; ni si el modelo que lleva a cabo la acción prensil es la mano de una persona o de un mono; tampoco importa si el acto prensil obtiene, o no, recompensas por su ejecución. Todas estas diferencias permiten descartar la intervención de otros procesos, como el aprendizaje, sobre el comportamiento de las neuronas en comento.

⁷⁶ Iacoboni M., Gallese V. y Goldman A., “Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading, Trends in Cognitive Sciences, 2, 1998, pp 493-501”

Una clase de neuronas espejo, llamadas “lógicamente relacionadas”, presentan un comportamiento muy particular: interpretan acciones futuras. Por ejemplo, se activan frente a una mesa, vista a través de un monitor, en la que se van colocando alimentos previos a la acción de comer; en la neuroimagen se observa la actividad de los mismos patrones neuronales que se movilizan cuando el sujeto, efectivamente, se apresta a comer. Es decir, estas neuronas “codifican los movimientos previos a la ejecución de una acción en forma lógica cuando el sujeto los observa” (id:33)

Esta situación mostraría que aquellas neuronas forman parte de *una cadena de células especulares*, lo que permitiría que una persona pueda comprender tanto la acción observada como la intención que acompaña dicha acción. Podría decirse, entonces, que aparecen dos procesos cognitivos que las personas pueden reconocer por separado: la intención de llevar a cabo una acción y la acción misma. Sin embargo, este fenómeno no se presenta cuando el sujeto observador es un mono. Esto se constató en el siguiente experimento. Un investigador realizó un movimiento prensil en ausencia de un objeto frente a una persona y frente a un mono. En el caso de la persona hubo movilización neuronal; en el caso del mono, no.

La conjetura que se planteó para explicar este resultado, fue que los monos no hacen, o no tienen la capacidad, de hacer pantomima. Tal vez su nivel de desarrollo cognitivo no alcance un nivel de abstracción que les permita comprender acciones que representan acciones. Por el contrario, el ser humano puede alcanzar un nivel de abstracción que le permita comprender una acción que representa una acción, tal vez podría decirse una meta-acción, de manera que dicho observador no sólo reconozca la secuencia y funcionalidad de la acción sino, también, la intención de quien la ejecuta.

Otra consideración interesante se refiere a cómo la información previa determina la movilización, o no, de las neuronas espejo. Esto puede observarse en el siguiente experimento.

1.- A la vista de un mono se pone una manzana sobre la mesa; luego, se coloca una pantalla que obstruye al mono la vista de la fruta. El experimentador introdujo la mano detrás de la pantalla: en el mono se activaron alrededor del 50% de las neuronas espejo.

2.- En una segunda condición experimental, a la vista del mono se puso la pantalla sobre la mesa vacía. Nuevamente el experimentador introdujo su mano detrás de la pantalla. Esta vez no hubo activación neuronal.

No obstante que, desde la perspectiva del mono ambas condiciones experimentales eran las mismas, en la primera de ellas hubo reacción y no la hubo en la segunda. La única diferencia fue el conocimiento previo; es decir, la presencia de la manzana en el primer caso y la ausencia de la fruta en el segundo. En otras palabras, en el segundo caso sólo se hacía una simulación de alcanzar una fruta.

Otra explicación que complementa a la anterior es la que se conoce como modelo de la acción humana, que, según Iacoboni, puede subdividirse en dos:

a) Modelo sensorio motor: plantea que el punto de partida de una acción está definido por un estímulo sensorial, el cual genera la reacción como una respuesta a dicho estímulo.

b) Modelo ideomotor: en este caso se asume que el inicio de la acción la constituyen las *intenciones* vinculadas a dicha acción, por lo que “las acciones deben considerarse mayormente un medio para lograr dichas intenciones” (id:63).

El modelo ideomotor está vinculado con la idea de la acción voluntaria, que fuera estudiada por los filósofos Rudolph Lotza y William James, a fines del siglo XIX. De acuerdo a estos autores las acciones voluntarias requieren dos condiciones para ser activadas. La primera, el sujeto debe tener una idea clara respecto a lo que va a lograr; la segunda, la representación de la idea no debe ser interferida por ninguna idea que la contradiga.

¿Cómo es que ocurre la acción voluntaria?. De acuerdo a estos autores, la acción voluntaria tiene como precedente un proceso de aprendizaje. Cuando un sujeto aprende una manipulación específica (ejem. apretar un botón para encender una

luz), lo que aprende es no sólo la secuencia de apretar el botón sino, también, la consecuencia de llevar a cabo la acción. Por lo tanto, desde la actividad cerebral, al pensar en encender la luz se activa en el cortex la representación de movimiento de la mano. “Este concepto, desarrollado por dos filósofos del siglo XIX, aparece como una descripción bastante acertada de lo que hacen las neuronas espejo” (id:64).

Las propiedades neuropsicológicas de las neuronas espejo posibilitan comprender los estados mentales de las otras personas. La intuición popular respecto a este fenómeno lo denomina como “leer la mente”. Esta expresión sugiere que las personas asumen, implícitamente, una cierta capacidad de comprender los estados mentales de los otros; pero, además, que las personas que asumen esta capacidad, son también capaces de emplear el pensamiento deductivo o el pensamiento simbólico. Esto se entiende dentro de la perspectiva de que “las neuronas espejo codifican las intenciones asociadas con los movimientos observados” (id:75)

Esta codificación constituye una base que “nos ayudan a simular en el cerebro las intenciones de los demás, lo que nos brinda una amplia comprensión de sus estados mentales” (id:81)

Al respecto, Iacoboni plantea la siguiente hipótesis: cuando un sujeto toma un objeto (taza), se activan las neuronas espejo del observador (como si él estuviera haciendo el movimiento prensil). Pero, si el contexto sugiere una intención (por ejem. tomar el té), entonces se activan las neuronas “lógicamente relacionadas” (que se activan con aquellos movimientos asociados con el primero).

Por lo tanto, el movimiento de asir la taza, con la intención de tomar el té, en palabras de Merleau-Ponty, “es como si la intención del otro habitara mi cuerpo, y la mía, el del otro” (cit en Iacoboni 2005:81).

Otra posibilidad que propician las neuronas espejo es ayudar a las personas en la comunicación entre sí, “facilitándonos el reconocimiento y la comprensión de los gestos que utilizamos al hablar” (id:81). Sobre esto puede preguntarse ¿por qué las personas gesticulan cuando hablan por celular, si el receptor no las ve?. Incluso los ciegos de nacimiento también gesticulan no obstante que nunca vieron gesticular a

otra persona. Iacoboni nos recuerda: “las neuronas espejo son neuronas críticas en el desarrollo y en la evolución del lenguaje” (id:90). Al respecto es importante considerar que los gestos aparecen antes que las palabras, lo que sugiere que la expresión corporal, en tanto expresión prelingüística, es un lenguaje primal que subyace al lenguaje verbal.

Una explicación de lo señalado más arriba nos la aporta la teoría conocida como “conocimiento corporizado”. Según esta alternativa, los procesos mentales se expresan a través del cuerpo, a la vez que adquieren forma a través de experiencias perceptivas y motoras “que son producto del movimiento del cuerpo en el mundo circundante y de su interacción con él” (id:95). Dentro de esta forma de lenguaje surge la llamada *semántica corporizada*. Hay ejemplos cotidianos que expresan conceptos de semántica corporizada: dar el *puntapié* inicial; echar una *mano* (por ayudar); dar un *beso* de despedida; esto me costó un *ojo* de la cara. De acuerdo con la semántica corporizada, “cuando decimos, oímos o leemos estas expresiones, activamos en concreto las áreas motoras del cerebro que participan en las acciones que se realizan con esas partes del cuerpo” (id:96).

De lo anterior puede conjeturarse que las neuronas espejo asocian a nuestro cuerpo y nuestros movimientos, la comprensión del material lingüístico. Esta idea de asociar la comprensión con la acción recuerda el planteamiento de Piaget, en relación a que toda estructura cognitiva es una acción internalizada. En relación a esto, Iacoboni enfatiza el papel de las neuronas espejo en el lenguaje, respecto a que dichas neuronas traducen las acciones corporales de una experiencia privada “en una experiencia social que se comparte con los otros seres humanos a través del lenguaje” (id:p98).

Capítulo 5.- Los procesos de autorregulación de la conducta

Este capítulo contiene reflexiones sobre los temas expuestos hasta aquí. Son reflexiones y no alguna forma de conclusiones, porque, coherente con lo señalado en la Introducción, la idea central que enmarca al trabajo ha sido presentar los hitos a través de los cuales la psicología ha trabajado los temas de ética y filosofía moral. Este camino tiene como objetivo inmediato proponer una primera aproximación al estado del arte respecto al tema en referencia. Como objetivo mediato, incentivar la gestación de otros trabajos que complementen y enriquezcan al presente. De esta manera, en un horizonte más amplio, tener una base para invitar a los que estén trabajando en la reflexión filosófica de la ética, a un diálogo de mutuo enriquecimiento y desarrollo respecto a este apasionante tema.

Las reflexiones de este capítulo recogerán ideas claves de los temas tratados, siguiendo una línea de pensamiento en torno al acto moral. Para tal efecto, en primer lugar, se discutirá el tema del libre albedrío a la luz de las investigaciones del tipo Libet y la perspectiva de los fenómenos que nos presenta la neuropsicología, relativos a la alteración de la relación conciencia-cerebro-conducta. En segundo lugar, se analizará el tema de la autorregulación de la conducta moral y de los procesos involucrados en el quiebre entre los valores y principios y la conducta moral. Esta última reflexión se enmarca dentro de la problemática presentada por Kohlberg, cuando en su teoría plantea que puede darse una inconsistencia entre el razonamiento moral y la conducta moral.

5.1.- Libertad y conducta moral.

La primera reflexión se detendrá en la idea de la libertad y su relación con el acto moral. El concepto de libertad, tal como lo señala Ferrater Mora, “ha sido entendido y usado de muy diversas maneras y en muy diversos contextos en la literatura filosófica y parafilosófica desde los griegos hasta el presente” (Ferrater Mora 2004:2135). Escapa, pues, extenderse en el tema más allá de los objetivos del presente trabajo. A este respecto, lo que interesa en este acápite es el debate que la idea de libertad genera en el estudio del acto moral.

Desde un punto de vista histórico, el concepto de libertad ha estado vinculado con el concepto de responsabilidad. En la Grecia clásica, la libertad se entendía como un atributo del ser humano, sobre la base de sus capacidades de razón y voluntad para actuar y tomar decisiones, de donde se sigue la condición de responsabilidad. Es decir, el deber de asumir las consecuencias de la acción humana. El ciudadano tenía ciertas libertades, pero, si violaba la ley, debía asumir el castigo correspondiente: debía ser responsable de sus actos.

Durante la Edad Media, el concepto griego de libertad cambia sustancialmente: el cristianismo impone la “ley divina” como mandato inapelable y restrictivo. Esto es, las normas que regulan la conducta humana, las normas morales, trasladan su génesis desde la voluntad de los seres humanos -en Grecia- a la voluntad de Dios en el medioevo. En esta condición, el concepto de libertad también cambia. No es fácil explicar el vínculo entre el mandato divino de la fe y la libertad. Kierkegaard, en su obra *Temor y temblor* presenta un ejemplo magnífico de esta antinomia. Describe la narración bíblica en la que Dios ordena a Abraham sacrificar a su hijo, Isaac, para probar su fe. Abraham lleva a Isaac al país de *Moriah*, prepara el altar de sacrificio y desenvaina su cuchillo, dispuesto a cumplir con el acto más doloroso que dicho padre podía consumir. Frente a esta situación, Kierkegaard señala: “Desde el punto de vista ético, podemos expresar lo que hizo Abraham diciendo que quiso matar a Isaac, y desde el punto de vista religioso, que quiso ofrecerlo en sacrificio”. Más adelante comenta ... “se presenta, pues, una contradicción ... una angustia capaz de condenar a una persona al insomnio perpetuo” (Kierkegaard,1997:22). La convicción irrevocable de Abraham por consumir el sacrificio era una exigencia para demostrar su fe, ¿era libre para decidir otra cosa?. Desde la “ley divina”, en estricto rigor, parece que no.

Con el advenimiento del período denominado la Modernidad, el concepto de libertad, y la génesis de las normas morales, vuelven a trasladar su centro. En efecto, los procesos como la Ilustración, la Revolución Francesa, el desarrollo de las ciencias, especialmente las teorías de Newton, condujeron al abandono de la “ley divina” como mandato universal. Vuelve a las manos del ser humano la

posibilidad de escribir su propia historia normativa. Desde ese momento la libertad vuelve a ser considerada como una capacidad para actuar, regulada por normas y principios surgidos en el común acuerdo de la voluntad humana. Esta perspectiva fue consolidada, podría decirse, por Nietzsche, en su famosa frase “dios ha muerto” (Nietzsche, 2003:269^(a)). Podría conjeturarse que con la muerte de dios muere también la “ley divina”, es decir, la norma heterónoma que condena al ser humano a una condición de sumisión bajo apercibimiento de la *salvación*. Desde esta perspectiva, Nietzsche aparece atacando al cristianismo en sus fundamentos, lo que podría considerarse como un ateísmo radical. Sin embargo, cuando Nietzsche ataca al cristianismo en realidad está atacando a toda la tradición metafísica de Occidente, que, de acuerdo al autor, entrega una “moral antinatural” porque va en contra de los “instintos vitales”. En sus palabras: “Cuando dice: <<Dios mira los corazones>>, dice que no a las aspiraciones internas y superiores de la vida y considera a Dios como el enemigo de la vida. El santo que agrada a Dios es el castrado ideal” (Nietzsche, 2003:1310^(b)). La muerte de la divinidad abre, nuevamente, la posibilidad de ser libre para generar las propias normas: ya no hay un ser superior a quien dirigirse por lo que a los humanos no les queda sino comunicarse mutuamente en la búsqueda de su propio desarrollo.

Contra viento y marea surge, entonces, una moral sin religión.

Sin embargo, hacia fines del S XX aparece algo que se ha dado en llamar postmodernidad. Entre los principales sustentos que la caracterizan aparece la desconfianza hacia toda utopía, que J.F. Lyotard (2008) conceptualiza como el descrédito de todo metarrelato, constituyéndose en un signo absoluto de un caleidoscópico modo de ser. Si las cosas han ido tomando este rumbo, entonces, la reflexión moral, como trabajo multiprofesional, se transforma en un llamado urgente. En todo caso, no es éste el momento ni lugar para discutir el tema de la llamada postmodernidad.

¿Cuál sería, hoy, la situación de la libertad?

La reflexión sobre esta pregunta se hará teniendo a la vista el tema presentado por las investigaciones de Libet. Desde esta perspectiva, entonces, surge el

requerimiento por discutir la relación entre libertad y acción moral. Un primer concepto que puede hacer alguna luz sobre el tema es delimitar los sentidos que puede adoptar el concepto de libertad. A este respecto, E. Fromm (2006:57) propone que el concepto de libertad puede ser concebido como “libertad de” y “libertad para”⁷⁷.

Por “libertad de” Fromm entiende la ausencia de cualquier impedimento externo, coacción, limitación física que impida a la persona llevar a cabo una acción posible (se descartan, por supuesto, los impedimentos biológicos del ser humano). Un ejemplo cotidiano de la falta de “libertad de” lo constituye la persona encarcelada. Por su parte, la “libertad para” se refiere a que, en ausencia de impedimentos externos, la persona tiene a su disposición la posibilidad para hacer según sus deseos, para realizar sus proyectos, para ejercer sus capacidades creativas. En el caso del recluso, cuando termina su condena y sale, su condición es: libre de los barrotes carcelarios y, ahora, responsable para ejercer su libertad de tomar su vida en sus manos. Esta es una situación existencial ante la cual los seres humanos suelen experimentar intensas emociones de ansiedad y vulnerabilidad que Fromm denomina “el miedo a la libertad”.

La “libertad de” puede asociarse a la condición de independencia; es decir, la capacidad de la persona para actuar, hacer y elegir sin coacción externa y valerse por sí mismo. La “libertad para”, por su parte, puede asociarse a la autonomía, entendida como la capacidad de la persona para decidir por sí mismo qué hacer o cómo enfrentar el hacer. Esto último se vincula con la flexibilidad de la conducta frente a una decisión tomada.

En el marco de lo anterior, podría decirse que el concepto de libertad está asociado con la independencia para actuar (“libertad de”) y la autonomía para decidir (“libertad para”). Si ésto caracteriza al “acto libre”, pareciera razonable asumir, entonces, que esta doble relación sería la condición necesaria y suficiente para validar la

⁷⁷ Algunos tratadistas, como I. Berlin, se refieren a la “libertad negativa”, entendida como limitación, impedimento externo, para llevar a cabo algo, y “libertad positiva”, entendida como capacidad, disposición, del ser humano para hacer según sus deseos.

responsabilidad del acto libre. Es necesario recordar que lo que se está discutiendo en este acápite es si el acto moral es un acto libre. ¿Qué dice la neurociencia en relación a la conjetura sobre el acto libre?. ¿Sería, entonces, posible hablar de libre albedrío?. ¿Tendría la razón el compatibilismo o el incompatibilismo?

Para comenzar la discusión sobre las preguntas formuladas, se hará un breve análisis respecto al autocontrol desde la perspectiva de la neurociencia y la neuropsicología.

De acuerdo a la neuropsicología, el cerebro recibe información proveniente de diferentes canales sensoriales. Incluso, dentro de un mismo canal la información puede acceder parcializada, como en el sistema visual. Smith y Kosslyn señalan: “las características visuales incluyen puntos y bordes, colores y formas, movimiento y textura. Todos estos son atributos que en sí mismos son objetos, pero que en combinación pueden definir los objetos que vemos”. (Smith y Kosslyn, 2008).

Sin embargo, en la experiencia la percepción de un objeto se vive como un fenómeno unitario: se ve el objeto y no sus partes. De esto se desprende que, de alguna forma, el cerebro unifica el proceso, posibilita la vivencia de coherencia que experimenta la persona en su conducta. Pero esto puede traducirse, también, como unidad de la conciencia, que hace alusión a “la cuestión de por qué nuestra experiencia mental es la de un torrente único singular de conciencia” (Levy, 2014:286)

Esto lleva a la pregunta ¿existe en el sistema neuropsicológico alguna forma de control?. La respuesta es sí, pero, siempre que por control se entienda el modo mediante el cual estructuras y procesos neuropsicológico integren la experiencia cognitiva⁷⁸

No obstante, en el lenguaje cotidiano pareciera que el control “de sí mismo” se refiere a otra cosa. La gente dice que una persona “perdió el control”, como una forma de aludir al autocontrol; es decir, cuando aquella persona se sale

⁷⁸ Ver *El cerebro moral*, P. Churchland, Neurociencia, Kendal et. al, *Proceso Cognitivos*, Smith y Kosslyn

abruptamente de sus comportamientos habituales y socialmente aceptables. Si alguien ha perdido el control de sí mismo (autocontrol) ¿quién controla su conducta desaforada?. Una respuesta razonable pareciera ser que procesos del propio agente son la causa subyacente a la conducta insólita. Entonces, ¿a qué se refiere, en definitiva, la expresión “perdió el control”? Levy señala que, al menos, pueden considerarse dos significados. Por una parte, se refiere a que la conducta que está mostrando la persona no es coherente con la imagen que nos ha revelado en su vida cotidiana. Por otra parte, también parece referirse a que, en el momento del comportamiento, tampoco es coherente con los valores, deseos, creencias y expectativas que dicha persona ha expresado frecuentemente. Respecto a esto último Levy enfatiza: “Parece probable, sin embargo, que por lo menos la mitad de mi conducta tiene que estar en concordancia con mis valores o, sino, estoy equivocado en pensar que esto son *mis* valores” (id:289).

El autocontrol parece necesario, entonces, para evaluar una conducta consistente. Y esta consistencia haría presumir que, cuando la persona actúa dentro del autocontrol, la persona es responsable moralmente en la medida que su conducta refleja sus valores, creencias, actitudes, expectativas, etc; en una palabra, es una persona conciente de sí misma y de su entorno y su conducta tiene como fundamento la historia de su vida.

Ser conciente de sí mismo abre una largo y antiguo tema de discusión: ¿cómo es que es conciente la persona?. ¿Qué nos proponen las investigaciones de la neurociencia respecto a las posibilidades del libre albedrío?. ¿Es necesaria la conciencia -y si lo es en qué forma- para fundamentar la responsabilidad moral?. En lo que sigue se discutirán las diferentes teorías que buscan dar respuestas a las preguntas anteriores. Para empezar el análisis es preciso plantear las siguientes interrogantes:

¿Está la conciencia determinada y entonces no puede hablarse de libre albedrío o, por el contrario, no tiene una razón causal, en cuyo caso puede actuar en plena libertad?, ¿puede ser compatible el libre albedrío con el determinismo?. La negación de esta posibilidad la sustentan los denominados “incompatibilistas”. De acuerdo a

la tesis de Levy, el incompatibilismo⁷⁹ “descansa en una confusión entre *causalidad* y *coerción o control*.” (Levy, 2014:321). La coerción es un impedimento externo a la persona que le obstaculiza realizar una acción, aunque ella lo desee. Distinto es el caso del determinismo que, en palabras de Levy, “si es verdadero, funciona a través de *mi* y de mis *deseos*” (id:321). Como puede observarse, la coacción es, causalmente, una fuerza externa a la persona y que le impide hacer algo. El determinismo, sin embargo, concebido como una cadena causal interna a la persona, no impide que ella pueda hacer algo, porque aquello se realiza desde y con la persona, es decir, de la forma que sus necesidades, deseos o expectativas le muevan a hacer algo. En este caso, la persona puede estar motivada a hacer algo y aunque esta motivación puede estar influida por alguien, esta persona, en definitiva, puede o no llevar a cabo ese algo: nadie la obliga, como en la situación de coacción. De esta manera, podría decirse que la persona está en condiciones de hacer lo que quiere hacer, idea que seduce a los compatibilistas.

Para mayor abundamiento, si se sostiene la tesis incompatibilista, en el sentido que la libertad no debe estar determinada en ningún aspecto, entonces tendría que suponerse que el acto libre sería aleatorio. Bajo esta suposición ¿cómo se vería afectada la libertad?. Si a veces, por razones aleatorias, las personas no hacen lo que desean hacer cuando quieren hacerlo, entonces, esta condición aleatoria - indeterminista- estaría restringiendo, aleatoriamente, la libertad de hacer.

Hay neurocientíficos que postulan otra línea de razonamiento. Argumentan que las personas se ven restringidas en su libertad porque no causan conscientemente su conducta; con esta premisa evitan la discusión sobre el determinismo/indeterminismo.

Esta posición se sostiene en estudios del tipo Libet que, como se trató anteriormente, la decisión de actuar aparece tardíamente en la conciencia como para ser causalmente eficaz.

⁷⁹ El incompatibilismo sostiene que el libre albedrío es inconciliable con el determinismo

No obstante, Libet no comparte la idea de que sus investigaciones muestren que no hay libre albedrío, pues señala que, aunque la conciencia no inicie las acciones⁸⁰, sí puede “vetar” dichas acciones; por lo tanto, desde esta perspectiva, la persona sería responsable de sus acciones ya que pueden decidir vetarlas o aceptarlas. Sin embargo, la objeción a este argumento señala que, si el potencial de preparación precede al inicio de la acción, también sería esperable que preceda al veto de dicha acción; por lo tanto, tampoco habría conciencia en el inicio del veto.

Como contrapropuesta a esta tesis la neurociencia ha planteado que la conciencia y los procesos neurofisiológicos -es decir, los denominados “procesos subpersonales”- constituyen una unidad con el ser del agente, tal como lo plantea la teoría de la mente corporizada (Varela, 2005). Entonces, diría Levy, “no somos *nosotros* quienes tomamos nuestras decisiones, sino que son tomadas *por nosotros* (id:326).

Levy se refiere a la posición de Haggard (Haggard y Libet, 2001), señalando que “aunque Libet está en lo cierto al pensar que no iniciamos conscientemente nuestras acciones, la intención consciente puede coincidir con la *especificación* de la acción” (id:327). De esto se sigue, entonces, que, aunque el inicio de la decisión sea no conciente, la forma cómo llevar a cabo la acción sí lo es. Es decir, aquí el foco del concepto “acción libre” se centra en la decisión. El acto de decidir consiste, en último término, en sopesar qué es lo que más importa para la persona, y esta acción se basa en los deseos, valores, expectativas y motivaciones de la persona. Por lo tanto, en los hechos importa que la conciencia disponga de la mejor calidad de información para la deliberación decisional. De esta forma, la decisión refleja la decisión de la persona.

En definitiva, considerando la teoría de la mente extendida (Clark y Chalmers, 2011) y la posición de Dennett, en relación a que no habría un momento preciso en el que pueda definirse cuándo un objeto accede a la conciencia, pareciera razonable pensar que la conciencia cumple un rol en la acción, pero no es una condición

⁸⁰ Recuérdese que el sistema neuropsicológico se *activa antes* de la toma de conciencia de dicha acción; esta activación previa se denomina “potencial de acción”

necesaria y suficiente para determinar si la persona es libre, o no, para decidir sus acciones.

Wegner, citado en Levy, hace una distinción entre lo que denomina voluntad fenoménica y voluntad empírica. La primera se refiere, según el autor, a la creencia que es la voluntad la causa de la acción; esta creencia surge en la experiencia de la persona, es decir cómo se le aparece en su conciencia. Por su parte, la voluntad empírica se refiere a los mecanismos (proceso subpersonales) causales reales que generan la conducta. Esta relación Wegner la describe en su libro *La ilusión de la voluntad consciente*, título que no es casual porque la “ilusión” se produce, según este autor, cuando se confunde voluntad fenoménica con la voluntad empírica. Es decir, la persona no puede dar cuenta de la voluntad empírica (está sujeta a procesos no conscientes), pero sí tiene la experiencia de su voluntad fenoménica, lo que le hace tener la ilusión de que es esta última la causa de su acción “Las personas sienten una voluntad consciente cuando interpretan sus propios pensamientos como causa de sus acciones” (Wegner (2002), cit. en Levy, 2014:329).

De acuerdo con los detractores a las posiciones de Libet y Wegner, la conciencia no inicia ni decide las acciones conscientes, requisito que sería necesario para evaluar a la acción como moralmente responsable.

Para discutir este tema pareciera necesario preguntar ¿es necesario la conciencia para calificar la responsabilidad moral?

Hay ámbitos en los cuales la conciencia y su relación con la responsabilidad moral se consideran decisivas para juzgar un acto: uno de estos ámbitos es el sistema jurídico. En efecto, alguien es culpable si, al momento de cometer el ilícito se encontraba en “pleno uso de razón”, lo que parece referirse al estado de conciencia. Es más, de acuerdo al tipo de relación entre el grado de conciencia y la acción punible, se establecen los grados de mayor o menor responsabilidad penal⁸¹. Al

⁸¹ Al ordenar de mayor a menor los grados de responsabilidad, se define si: ha habido intención, o sólo conocimiento, o fue un acto imprudente, o meramente fue un acto de negligencia, respectivamente.

respecto, en el derecho Anglo-Americano se ha incorporado la sentencia latina: *actus non facit reum nisi mens sit rea*, que puede traducirse como: “un acto no hace culpable a una persona a menos que su mente también sea culpable”. Esto es, para juzgar culpabilidad debe darse, en la misma acción, las condiciones de acto punible y mente culpable. En definitiva, para considerar la culpabilidad penal la mente culpable (*mens rea*) parece exigir un estado mental conciente.

Entonces, ¿cuál serían las razones para sostener que la conciencia es necesaria para la responsabilidad moral?

Esta es una pregunta atinente si se consideran, en términos generales, las dos posiciones hasta aquí planteadas.

Por un lado, las investigaciones de tipo Libet, Hayne, Chun Siong Soon, entre otras, que parecen demostrar que, si la toma de decisiones no se da dentro de la conciencia, entonces, los agentes no controlan ninguna acción derivada de las decisiones, por lo que podría suponerse que dichos agentes no son responsables por aquellas decisiones.

Por otro lado, aquellas posiciones, como la jurídica, que consideran el grado de presencia de la conciencia como criterio central para evaluar moralmente un acto.

Levy propone la tesis que puede resumirse como responsabilidad sin requisito de la decisión. Parte de la idea de que la información, esto es los contenidos de la conciencia, se encuentran accesibles en forma global. A la conciencia llega información desde distintas fuentes de los sistemas neurofisiológicos y, sin embargo, se unifican en la conciencia para quedar disponible como globalidad. Es la forma como se presenta a la experiencia de la conciencia fenoménica y, al mismo tiempo, como quedan disponibles para los mecanismos subpersonales que, como se señaló más arriba, son la causa efectiva de la conducta. Ahora bien, esta disposición de la conciencia posibilita la deliberación, función que, en definitiva, permite definir la responsabilidad del agente frente a sus actos. Mediante las deliberaciones los agentes pueden tomar decisiones basadas en sus creencias, valores y expectativas. En palabras de Levy: “cuanto más tiempo deliberemos, más

informadas, más inteligentes, serán nuestras acciones, y mayor el grado en que reflejen nuestros valores más profundos.” (id:347). Esta condición define el grado de responsabilidad moral porque, en la medida en que estas condiciones son de mejor calidad, las decisiones reflejan con mayor amplitud lo que la persona es: su historia, valores, creencias, aprendizajes, experiencias, su desarrollo físico, psicológico y social. Desde esta perspectiva, como comenta el autor, sea o no conciente el inicio de la toma de decisiones no parece relevante. Los mecanismos que toman las decisiones “son nuestros mecanismos, somos nosotros ... y cuando ellos deciden, *nosotros* decidimos” (id:350). Desde esta perspectiva poco importa si la toma de conciencia se retrasa o es precedida por un potencial de preparación, o si la acción sea causada o aleatoria.

En definitiva, en relación a lo que podría considerarse como la acción responsable, lo que importa es que la persona pueda deliberar y sopesar los contenidos de la decisión. La información, como se señaló más arriba, forma parte de los contenidos de la conciencia, y están “globalmente accesibles para el control de la conducta; esta es la razón por la que la conciencia es necesaria para la responsabilidad moral” (id:346)

5.2.- La autorregulación y la conducta

Lo que se tratará en el presente acápite es la relación entre la conducta moral y la autorregulación, a fin de discutir los modos que usan las personas para enfrentar los estados de disconfor emocional de las disonancias cognitivas⁸², que se generan cuando se produce un quiebre entre los principios de la persona y su conducta efectiva. Generalmente esto es resultado de una decisión de la persona.

Como se discutió en el capítulo dedicado a Kohlberg, la preocupación central del autor fue el razonamiento moral. Es decir, cómo las personas, desde un nivel de desarrollo cognitivo alcanzado, razonaban frente a una situación dilemática. También se señaló la persona frente a un problema moral, debía procesar

⁸² La disonancia cognitiva es un estado de malestar emocional (ansiedad, culpa, vergüenza, entre otros) que experimenta la persona cuando enfrenta incongruencias o inconsistencias entre sus cogniciones (actitudes, valores, opiniones, conocimiento, etc) y su conducta (implícitas o explícitas); esta disonancia se constituye en un factor motivacional poderoso que genera en la persona la necesidad de reestablecer su equilibrio interno, esto es, la consonancia cognitiva.

cognitivamente la situación de acuerdo a su nivel de desarrollo cognitivo y mostrar, consecuentemente, una conducta consistente con ello; no obstante, en el cotidiano vivir solía presentar un comportamiento distinto, inconsistente, frecuentemente en correspondencia con niveles de desarrollo cognitivo inferiores al nivel en que se encontraba. ¿Cómo se explica la persona esta incoherencia?; ¿cómo resuelve las disonancias cognitivas?; ¿cómo justifica frente a su comunidad moral estos quiebres entre principios y comportamiento?. Hágase la salvedad que lo anterior no es tema que inquiete a una personalidad psicótica. A continuación se reflexionará sobre algunas alternativas de respuestas.

¿Por qué se actúa moralmente?. Esta es una pregunta que parece referirse a todos los presupuestos que instigan a la persona a comportarse moralmente. Desde la psicología podría decirse “la motivación” de la acción moral. Este tema, a su manera, ha sido ampliamente debatido por la filosofía a través de su historia. Así, pueden observarse posiciones como la kantiana, que, a partir de los imperativos categóricos postula que la “motivación” fundamental de la acción moral es el deber: la persona, en cuanto ser racional, debe actuar de acuerdo a la ley moral. Por lo tanto, es “bueno” querer actuar moralmente; y actuar moralmente es actuar de acuerdo a la razón.

De otro lado se encuentran posiciones como la de Hume, quien, en contrario a las posiciones del tipo racionalismo kantiano, sostiene que la acción moral está impulsada desde los deseos o sentimientos de las personas, y no de la razón ni derivada de ningún razonamiento lógico. De esta forma, decir que “algo es malo” o “algo es bueno” sólo refiere a un estado psicológico de la persona, en el sentido de que la primera afirmación significa “no estar de acuerdo”; y respecto de la segunda, “yo apruebo aquello”. La posibilidad de tener una moral común estaría dada, según este autor, por el hecho de que todos tenemos sentimientos comunes frente a las mismas cosas.

Desde la filosofía, entonces, el ámbito de discusión de la ética puede considerar un rango que va desde la perspectiva de la racionalidad de Kant, por una parte, al emotivismo de Hume, por la otra. Dentro de este mismo rango debe incluirse,

también, el análisis que el pensamiento psicológico puede aportar a la discusión. Importa insistir que este entrecruzamiento busca enriquecer la indagación respecto a la conducta moral, tanto en sus conjeturas relativas a la construcción de lo moral en la persona, como a los factores que subyacen al acto moral como fenómeno de relación de la persona con su medio.

En todo caso, un hecho parece ser insoslayable: el vivir es un fenómeno enactivo y relacional, o, como señala Agazzi: “los hombres están impelidos a la acción por medio de una gran variedad de motivaciones –que consideran de por sí lícitas y en ciertos casos además obligatorias-, pero que de otra parte admiten espontáneamente que no todo está permitido en el seguimiento de dichas motivaciones, de tal modo que en cada ocasión son necesarios los juicios de valor para determinar el modo correcto de actuación” (Agazzi,1996:25).

5.2.1.- De los criterios internos de autorregulación

Las acciones que llevan a cabo las personas pueden ser de corto o largo alcance. Este alcance, como se verá a continuación, está determinado en función del tiempo que requiere la acción y el tiempo de proyección para la consumación de dicha acción

Una actividad puede tener un objetivo inmediato, un resultado para el cual esa acción es un medio que concluida la acción se logra lo propuesto. Esta relación de inmediatez, de comprender en un mismo momento la acción y su consecuencia, a veces induce a confusión. Al observar en su integridad la presencia del “medio-fin” -que supone lo que la persona explicita como su propuesta, por una parte, y el fin que espera lograr, por otra-, ha hecho pensar, especialmente a un enfoque conductual, que el comportamiento del ser humano está fuertemente determinado por el resultado de la acción. Así, el conductismo plantea que las conductas de las personas (e incluso de la mayoría de los animales) se orientan en función de los principios del refuerzo y el castigo.

Varias son las objeciones que podrían hacerse a la posición del conductismo y no es el caso entrar en detalles en la presente reflexión. Baste con destacar el concepto

de ser humano que se asume en esta postura, en cuanto lo considera sólo como ente reactivo, regulado por factores externos; en definitiva, como una “caja negra”. Sin duda que muchas de las conductas podrían interpretarse desde esa relación causal (y más aún la de la mayoría de los animales), aunque en muchas otras se hace difícil (o muy forzada) una explicación causal de este tipo.

En definitiva, este sesgo traduce el error de tomar el todo por una de sus partes. Mayor es la dificultad si se trata de explicar las acciones de largo alcance, en las que no sólo hay ausencia de recompensas o castigos inmediatos, sino, además, los fines propuestos muchas veces son expectativas futuras que no siempre involucran en su desarrollo un estado placentero para la persona.

Preguntarse por cómo los principios morales pueden poner límites o exigencias a las conductas posibles de las personas que actúan moralmente es, implícitamente, preguntarse por el mecanismo de control que opera sobre la conducta para que esta signifique un comportamiento moral.

Este es un punto crucial en el que filosofía y psicología pueden converger desde sus modos propios de reflexión. Comprender desde la persona cómo se aparece la conducta moral en el acto moral, es una forma de comprender al ser humano desde su realidad fenoménica, individual y concreta, como agente moral.

Desde la experiencia personal puede reconocerse que, constantemente, las personas están respondiendo a acciones que tienen significados para ellas. Esto es, frecuentemente sus acciones importan normas, ciertas reglas que permiten una suerte de planificación; es decir, expectativas que configura una proyección futura y da sentido a lo que hacen. Este sentido, que se refiere tanto al significado como a la dirección del acto, le proporciona al individuo una guía, un presupuesto que soporta el curso de la acción. En definitiva, puede decirse que el comportamiento es autorregulado.

Importa comprender cómo es el mecanismo de autorregulación, no sólo por la propuesta de comprender el acto moral desde lo individual sino, y principalmente,

para establecer una conjetura sobre su relación con la responsabilidad del acto moral.

Hablar de autorregulación (o autodirección) requiere asumir criterios internos que posibiliten la evaluación y la dirección de los propios actos. La pregunta es, entonces, ¿cómo es que el ser humano tiene estos criterios?. Una alternativa es que estos criterios sean dados, o formen parte de lo constitutivo del ser humano, como las bases que hacen viable la vida del organismo, y que pueden ser descritas en su estructura nativa. En este caso, sin duda, se está hablando del ser biológico.

Diferente es el caso del ser social, aquel que emerge como distinto a partir de la intersubjetividad y que le da pertenencia en el espacio común, que vive en un mundo que lo une y lo separa de los demás, que se hace visible hacia los otros y hacia sí mismo.

En este contexto, la alternativa es asumir que los criterios internos son adquiridos, se desarrollan a partir de varios procesos de influencia social, tal como las reacciones sociales que generan la propia conducta, que se traduce en el modelamiento de las formas de comportarse. En definitiva, los criterios internos son aprendidos. “Los criterios pueden adquirirse mediante enseñanza directa o a partir de las reacciones evaluativas de los demás hacia los propios actos” (Bandura, 1987:365).

Lo que sigue es, entonces, un análisis de los aspectos que involucra la fenomenología de la autorregulación, de lo que puede desprenderse, como corolario, la comprensión de los factores que subyacen a la operatoria de los criterios de autoevaluación del comportamiento y, en particular, de la autorregulación en el comportamiento moral.

Los adultos en general, y los padres por lo tanto, poseen criterios mediante los cuales juzgan lo bueno o lo malo, lo que es valioso de lo que no lo es, lo que debe hacerse y lo que no. Estos criterios constituyen, sin duda, los valores morales que están a la base del comportamiento moral. Sobre esta base, entonces, los padres muestran su complacencia cuando el niño se ajusta a los valores que se consideran

positivos, y muestran su decepción cuando el niño no se ajusta a aquellos. Por esta vía el niño internaliza esquemas aprobatorios o censurantes de su propia conducta. Puede observarse que aquí no se trata del refuerzo directo o el castigo contingente a la conducta, que es otro camino, aunque menor, por el cual el niño adquiere criterios de autorregulación. Se trata de una forma más sutil, el modelaje, y por tanto de una impronta de mayor profundidad. Como señala Bandura; “La enseñanza eficaz requiere cierta validación social mediante las consecuencias de la conducta” (Bandura, 1987:365). En todo caso, este aprendizaje por modelaje también opera en los adultos

Si bien es aceptado en psicología el postulado de que las normas y valores son transmitidos en la relación primaria padres-hijos (proceso de socialización), existen posturas teóricas que sostienen que este nivel de aprendizaje no explica adecuadamente el proceso de socialización. En efecto, Reiss sostiene que el cambio social resultaría extremadamente lento si aquel dependiera de la influencia de padres a hijos, puesto que para que la nueva influencia actuara en lo social habría que esperar el intervalo generacional de, al menos, veinte años. Por lo tanto, “la relación padres-hijos no puede ser el agente principal de transmisión cultural, sino que las normas de conducta están difundidas inicialmente por sistemas organizados institucionalmente (p.e., de tipo religioso, educativo, político y legal)” (Bandura 1987:370).

Las instituciones efectivamente tienen un incuestionable poder sancionador (castigos y recompensas), aplicables en forma colectiva y con el peso de la autoridad social que le es reconocida. Esto posibilita la generalización y la rapidez del cambio en el comportamiento social y en los autorreguladores subyacentes.

Sin embargo, por muy determinante que sea la fuerza de las instituciones como fuente de cambio, no se traduce necesaria ni inmediatamente en los cambios deseados (y a veces buscados a cualquier costo). Esta “lentificación” o morigeración de los cambios se debe, precisamente, a la acción de dos factores: por una parte, (como se analizó en capítulos anteriores) el desarrollo epigenético del ámbito cognitivo (Piaget), y la otra, la relación padres-hijos, incluyendo en este proceso,

además, a profesores, compañeros y otros adultos significativos para el niño, que se relaciona dialécticamente con la fuente institucional. Es necesario tomar en cuenta, también, el modelaje simbólico que proviene de comunicación multimedia que hoy invade nuestro espacio social.

En definitiva, los criterios internos que el sujeto emplea para autorregular y dirigir su propio comportamiento son internalizados tanto por la influencia del grupo primario como por el peso social de la normativa institucional, teniendo siempre presente que subyace a este proceso el desarrollo epigenético del pensamiento.

La relación dialéctica de ambas fuentes genera un amplio abanico de criterios internos de autorregulación. Parte de este abanico lo constituyen las normas morales, en tanto significan criterios internos de autorregulación -o más enfáticamente de autoevaluación-, que posibilita a la persona contar con modelos de valoración del comportamiento propio y ajeno.

Un punto importante es esclarecer qué es un criterio.

Desde la perspectiva cognitiva (Vega, 1984; Mahoney, 1983, 2005; Guidano, 1991), el desarrollo cognitivo del individuo pasa por la interacción de éste con su medio. Esta interacción genera una experiencia que es procesada, construyendo, a su vez, estructuras cognitivas llamadas “esquemas”. Mediante estos esquemas la experiencia pasa a formar parte del mundo subjetivo de la persona. Un esquema, dentro de esta teoría, es un constructo que comprende estructuras y contenidos. En este sentido, el esquema puede ser visto como una unidad multidimensional, que integra aspectos motores, ideacionales, icónicos y emocionales. Dentro de esta unidad, dichos elementos pueden estar distribuidos en distinta proporción, dependiendo de cuál haya sido la experiencia dominante que le ha dado origen. Así, un prejuicio, por ejemplo, es un esquema complejo que incorpora un aspecto ideacional (los presupuestos del prejuicio), icónico (imágenes del sujeto del prejuicio), emocionales (odio, desprecio) y motores (inductores de la acción). De acuerdo a condiciones contingentes, en una persona y en cierto momento, una de estas variables del prejuicio pueden encontrarse sobredimensionada. Ello se traduciría en que esa persona presente una conducta sesgada por dicha variable.

Dentro de esta concepción, los criterios son esquemas cognitivos referidos a la valoración de la conducta propia y ajena; es decir, esquemas cognitivos que permiten la evaluación y discriminación de lo bueno o lo malo (tanto en términos prácticos como morales), de lo adecuado o inadecuado, de lo prudente o lo desatinado, entre otros. Es fácil comprobar que en estas discriminaciones se mezclan términos aretáicos o deontológicos, tanto éticos como no éticos. Sin embargo, y no obstante que en ambos casos son aplicables los criterios de autorregulación, los casos que interesan para el presente trabajo son los términos aretáicos y deontológicos de tipo ético.

De esta manera, los criterios internos autoevaluativos, esto es, los esquemas cognitivos que subyacen al comportamiento moral, se comportan frente al proceso cognitivo -por ejemplo, en el juicio moral-, en su multidimensión. En un caso particular, estas dimensiones pueden adoptar distintos pesos relativos. En este sentido, entonces, la posición planteada en la presente discusión comprendería, por decirlo de algún modo, desde Kant a Hume.

En definitiva, y según lo propuesto por Bandura, la conducta transgresora de los criterios autoevaluativos es controlada por la anticipación de la sanción que provenga de los criterios institucionales tanto como de los criterios internalizados. De esta manera el mecanismo autorregulatorio constituye un modelo que este autor denomina “motivación moral” (Bandura 1987; Bandura 1991).

5.2.2.- De la autorregulación y el quiebre de la norma moral

En el apartado anterior se presentó, desde la perspectiva psicológica, el modo en que una conducta puede ser autorregulada, considerándose la conducta en términos generales, es decir, referida a cualquier modo de comportamiento de una persona.

Cabe, entonces, preguntarse ¿cómo se vincula la autorregulación con la conducta moral, específicamente?; o, si la moral es una forma de normar y, por tanto, regular el comportamiento, ¿cuáles son los vínculos y los requerimientos entre el modo de autorregulación de Bandura y la moral?; ¿cómo puede entenderse la denominada

“motivación moral” a la luz de la moral?; si los principio morales son los principios que subyacen al acto moral, ¿qué consecuencias psicológicas podrían tener para las personas un quiebre entre su conducta y dichos principios?

Las propuestas de respuesta que se estudiarán en este apartado serán, más bien, desde una consideración psicosocial y filosófica. En otra parte se discute este tema desde la perspectiva neuropsicológica.

En la vida cotidiana las personas están sujetas a múltiples y distintas reglas y normas. Así, cuando las personas conducen deben respetar las reglas del tránsito; si concurre a un evento formal, debe respetar las normas de protocolo respectivas; las relaciones interpersonales (ej. relaciones de amistad, relaciones laborales, entre otras) también están sujetas a ciertos códigos preestablecidos de comportamiento; y el respeto por la vida de las personas, también constituye una obligación para los miembros de esa comunidad, más allá de los preceptos legales que pudieren estar implicados. Una simple mirada a estas diversas formas de regulación del comportamiento, como se señaló más arriba, pareciera mostrar que pertenecen a diferentes órdenes aretáicos y deontológicos. Por ejemplo, algunas normas se encuentran escritas y recopiladas en textos legales; otras, que también están preestablecidas (pueden o no estar escritas), se aplican a un tipo de situación social; o, aquellas que se insertan en las maneras en que un grupo humano determinado define sus relaciones interpersonales. Parece razonable asumir que estas últimas pueden clasificarse en distinto orden de obligaciones que las primeras.

Al respecto, Tugendhat (1997) propone una forma de agrupar los distintos tipos de normas que pueden estar regulando el quehacer de las personas en su cotidianidad social. En este sentido, discute el concepto de normas sociales, distinguiéndola de las normas de razón en el sentido kantiano, señalando que quien viola una de aquellas normas se expone a recibir una sanción social. Y esto último es, precisamente, lo que distingue las normas sociales de otras, como las de la razón e, incluso, las que regulan los juegos. Al respecto este autor distingue tres tipos de normas: las normas legales, las normas o convenciones sociales y las normas morales.

Lo característico de las normas legales es que la sanción, establecida dentro del sistema jurídico, consiste en una pena externa; es decir, un “castigo” que se le aplica a una persona por haber violado la ley, independientemente de si esta persona está o no de acuerdo con la pena, e, incluso, de que la persona asuma la responsabilidad del acto de trasgresión a la norma⁸³.

Las normas o convenciones sociales, por su parte, se caracterizan porque la sanción, frente a un quiebre de la norma, consiste también en una presión social aunque frecuentemente no se la pueda identificar con claridad y, por lo tanto, dado lo difuso de sus precisiones, se hace muy difícil de sistematizarla en algún tipo de código. En este sentido, la sanción es más bien interna en la medida en que el rechazo social la persona lo vive como experiencia íntima (como sanción interna), a diferencia de la violación de la ley en la que la sanción es, como se dijo anteriormente, más bien externa.

Por su parte, en las ciencias sociales no se hace un distingo claro entre una norma social y una norma moral, por lo que en principio no es fácil delimitarlas. Ambas están sometidas a la “presión social difusa”. No obstante, en la experiencia cotidiana, las personas fácilmente pueden diferenciar cuándo alguien rompe una norma social de cuándo viola una norma moral. La posibilidad de discriminar entre conductas sujetas a una u otra norma, puede hacerse sobre la base de la manera en que se explica, o se fundamenta, el rechazo a la violación de la norma en cuestión. Para el caso de la transgresión de una convención social, el rechazo que esto genera en el grupo es, por si mismo, fundamento suficiente. Por su parte, cuando una persona viola una norma moral también genera rechazo; pero, en este caso, la explicación se fundamenta en el juicio que califica ese comportamiento como “malo” (viola el mandato divino), en relación con un código moral al que se adscribe el que juzga. En otras palabras, frente a la transgresión de una norma social, puede decirse “entre nosotros, aquello no es usual”; en cambio, frente a un quiebre de la norma moral, la expresión sancionadora es del tipo “aquello está mal”.

⁸³ Aunque no lo señala Tugendhat, podría agregarse el caso de que el castigo no se evita argumentando que no se conocía la norma

Sin embargo, hay que considerar que, en ocasiones, cuando se transgrede una norma moral la sanción no sólo puede ser interna sino, también, externa. Es el caso de aquellas religiones en las que la sanción interna puede ir acompañada de una sanción externa, como por ejemplo, la expulsión o pérdida de ciertos derechos en la comunidad religiosa (además del castigo “divino después de la muerte”)

Ampliando un poco más el análisis de las distinciones, las normas morales presentan otras características que la tipifican. Cuando una persona lleva a cabo una conducta moral, es decir, que se considera que cumple con algún principio moral, esta persona puede ser sujeto de elogios (no siempre es el caso cuando una persona cumple con una norma social). Más aún, podría pensarse que esta condición, la de ser susceptible de elogio, puede ser una instigación motivante. Del mismo modo, como se ha señalado, la conducta considerada como inmoral es censurada, lo que en sus efectos puede traducirse en una motivación por evitar la censura.

Profundizando un poco más en lo que significa la violación de una norma moral, varios autores (Tugendhat, 1998; Mahoney, 1997; Bunge, 1997; Kohlberg, 1992, entre otros) sostienen que las normas morales, en cuanto configuran la dimensión del “deber”, se traducen, en la experiencia del acto moral, en estándares mediante los cuales la persona se evalúa como persona. Es decir, las normas morales están, de alguna forma, íntimamente imbricadas en las estructuras de identidad de la persona, de tal manera que la violación de una norma moral significa un quiebre en la valoración personal.⁸⁴

El interjuego entre violación de una norma moral y la afectación de la identidad personal se traduce en una emoción: la vergüenza. La vergüenza, en la fenomenología de las emociones, es el sentir subjetivo que surge cuando la persona toma conciencia de haber sido lesionada su autovaloración frente a los demás; es decir, aquellos valores que son parte de su definición como persona “Y es la

⁸⁴ Las normas morales forman parte del sí mismo, por lo que constituyen esquemas nucleares de autoevaluación; por lo tanto, si se viola una norma se injuria al sí mismo lo que genera vergüenza, en este caso, vergüenza moral, indignación, culpa o rencor.

experiencia profunda de la pérdida de valor personal a los ojos de los otros (también de los otros virtuales) lo que se experimenta como vergüenza” (Tugendhat,1998:203). No obstante, según este autor, la vergüenza no sólo se experimenta frente a la pérdida de valor personal vinculado con los valores morales, propiamente, sino que también frente a otras circunstancias, por lo que presenta algunos criterios para distinguir entre vergüenza moral y la vergüenza general.

Un primer criterio es el que se refiere a una distinción lingüística. Como se ha señalado, la vergüenza moral se presenta toda vez que la persona asume que su acto significa una injuria a su valor personal. En esos casos, en español (así como en otros idiomas) a la persona se le llama “sinvergüenza”, aludiendo con ello a una suerte de cobarde traición a un valor personal que se considera fundamental. Se juzga, entonces, que la persona ha perdido su capacidad para tener vergüenza moral.

Pero, de acuerdo con Tugendhat, un criterio que permite una mejor definición es el surgimiento de una emoción que más propiamente se relaciona con el acto de quiebre moral: se refiere a la indignación. “Es característico de la indignación que sólo se refiere a la maldad moral, y solo cuando la vergüenza corresponde a la indignación, se trata de vergüenza moral” (Tugendhat, 1998:202). En otras palabras, una persona se siente indignada, es decir, experimenta un sentimiento negativo, cuando juzga que otra persona ha llevado a cabo una acción mala. Si esa maldad moral afecta a la propia persona directamente, ella sentirá rencor; y sentirá culpa cuando la mala acción la cometió ella y se siente juzgada por otros (aunque sea virtualmente). “Estos sentimiento quedarían suprimidos si dejáramos de juzgar de manera moral” (Tugendhat,1997:27).

5.3.- Mecanismos de autorregulación

“La autorregulación no se
consigue con un alarde
de fuerza de voluntad”
(Bandura, 1987)

En su libro *Pensamiento y Acción*, Albert Bandura presenta una teoría que busca dar cuenta de cómo, cuando las personas se generan un quiebre entre sus principio y su conducta pública, buscan formas para “desactivar” sus mecanismos de autorregulación y así no experimentar la autoinculpación. Este quiebre frecuentemente genera, en quien lo vive, una serie de desequilibrios cognitivos y psicosociales (ansiedad, vergüenza, indignación, culpa, disonancias cognitivas etc), razón por la cual moviliza estos mecanismos para desactivar, es decir justificar y justificarse, para preservar su Yo coherente y consistente.

Como se ha venido diciendo, el autor parte de la premisa que el comportamiento es autorregulado. Los criterios de autorregulación son internalizados desde la relación dialéctica entre la influencia de los sistemas sociales y la familia. No obstante, las personas tienen un rol activo frente a la asunción de estos criterios, como señala el autor: [el individuo] ... “extrae criterios genéricos a partir de las numerosas evaluaciones que son prescritas, modeladas y enseñadas ... Por tanto, el individuo ha de procesar toda la información discrepante para formar los criterios generales con qué juzgar su propia conducta” (id: 373).

En este contexto, la evaluación para determinar lo adecuado de un comportamiento asume tres fuentes: a) el nivel de su propia ejecución, es decir, las actividades en aquellas áreas que se refieren a su bienestar y autoestima; b) los criterios internos de autoevaluación, esto es, darán mayor importancia (tanto a los altos rendimientos como a los bajos rendimientos) a su ejecución en aquellas tareas que involucran creatividad, intelecto y adecuación personal, que a aquellas actividades no intelectuales; c) las evaluaciones prescritas, modeladas o enseñadas por terceras personas significativas. Sin embargo, en la contingencia cotidiana las personas pueden trastocar los criterios valóricos con que cuentan para evaluar su

comportamiento. En el siguiente epígrafe se expondrán las formas que las personas suelen usar para resolver, o enfrentar, estas discrepancias.

5.3.1.- Formas de desactivación de la autorregulación

A continuación, se expondrá brevemente las distintas formas que, de acuerdo a Bandura, las personas desarrollan prácticas que desactivan o tergiversan el control interno. En otras palabras, son estrategias de autoengaño que buscan disociar la conducta censurable de los criterios autoevaluativos y eludir, de ese modo, el costo emocional de la responsabilidad.

El autor divide en cuatro grupos las prácticas desactivadoras: 1.- “Para la conducta reprensible”; 2.- “Para la relación entre la conducta reprensible y el efecto perjudicial”; 3.- “En relación a los efectos perjudiciales”; y, 4.- “En relación a la víctima”.

1.- Para la conducta reprensible:

- ❖ **Justificación moral:** esta práctica consiste en transformar una conducta que viola algún principio moral, en una conducta que social y personalmente sea valorada como razonable y justa en sus fines morales. Como señala Bandura: “La transformación de personas socializadas en dedicados combatientes no se consigue modificando sus estructuras de personalidad, sus impulsos agresivos o sus rasgos, sino reestructurando el valor moral del crimen, de forma que éste pueda llevarse a cabo sin restricciones autocensuradoras” (id:401). Tal vez un buen ejemplo de esto sea el *dictum* creado por Goebbels: “la batalla del destino del pueblo alemán”, para referirse a la lucha emprendida por Alemania. Pero esta idea esconde el gran engaño al pueblo alemán. En efecto, para él la guerra no es tal guerra sino una batalla generada por el destino, que la justifica, porque en ello va la vida o la muerte del pueblo alemán. Esta es una lucha no iniciada por los hombres sino una misión que el destino encarga al pueblo alemán, y por lo tanto, toda acción, todo crimen, toda crueldad, empalidece ante la justificación del destino. Este es el contexto perverso para sesgar la capacidad de

cuestionarse y, como resultado, de obnubilar la conciencia en la gran mayoría de la población alemana.

- ❖ **Etiquetaje eufemístico:** se refiere a cómo cambiar el significado de una acción repudiable mediante el uso de etiquetas, o nombres, apropiados. Como señala Bandura: “El lenguaje eufemista, por ejemplo, proporciona el medio de enmascarar actividades reprensibles, o incluso de conferirles la calidad de respetable” (id:403)⁸⁵. Así por ejemplo, Eichmann aseguraba que no era un antisemita, sino, “un experto en asuntos judíos”. En el mundo del hampa, no se habla de haber consumado un asesinato, sino, de haber “cumplido el contrato”. En el ámbito militar, las muertes de civiles se consideran “daño colateral”. Con estos artilugios lingüísticos, el acto inmoral o delictivo cambia absolutamente su carga repudiable convirtiéndose, frecuentemente, en una acción valorada y digna.
- ❖ **Comparación ventajosa:** en general, se suele usar la comparación entre dos objetos, o bien para destacar las mayores cualidades de uno en desmedro del otro, o bien, para descalificar uno con respecto a las virtudes del otro. Cuando la comparación se refiere a las conductas “los actos autodeplorados pueden convertirse en buenos comparándolos con los más flagrantes actos de inhumanidad” (id:403). Hace un tiempo atrás un periódico de Santiago informaba que una mujer, mientras su cónyuge dormía, tomó una hacha y le dio muerte. Más adelante en dicho artículo, se hace una larga descripción respecto a las agresiones físicas, a veces con graves lesiones, humillaciones, un sinnúmero de vejámenes rayanos en la perversión, etc, que, durante más de 15 años, esta mujer fue víctima. Al final del artículo, y refiriéndose a ella, preguntaba ¿y que podía hacer?. Frente a esta comparación el crimen, perdiendo su repudiable significado, pareciera algo cercano a una solución (este es un caso claro de la falacia que dos malos hacen un bueno).

⁸⁵ En Chile, por ejemplo, dentro de la Iglesia católica se crearon cofradías de abusadores una de las cuales se denominó “la familia”, y sus miembros se clasificaban usando nombres como “la abuela”, “las tías”, “las hijas”, “las nietas”.

En relación a esta practica desactivadora de la conducta reprensible, y a manera de conclusión, Bandura señala: “La reestructuración cognitiva de la conducta ... no sólo elimina los disuasores autogenerados sino que activa las autorrecompensas por actividades perjudiciales”. (ib:404)

2.- Para la relación entre la *conducta reprensible* y el *efecto perjudicial*:

❖ **Desplazamiento de la responsabilidad:** esta es una práctica que busca distorsionar o minimizar la relación entre determinadas acciones y sus consecuencias (o sus efectos). En otras palabras, una persona podrá llevar a cabo una conducta repudiable, incluso para ella misma, si una autoridad asume la responsabilidad por las consecuencias de aquella conducta. Esto es un desplazamiento de la responsabilidad, en cuyo caso “el hombre ve sus actos como si emergieran de los dictados de una autoridad y no se siente responsable de ellos” (ib:404). Casos muy conocidos lo constituyen las investigaciones de Milgram et.al (1974). También se observaron en los campo de exterminio nazis, en los que los oficiales no se sentían responsables por cuanto “cumplían órdenes”. Cuando estos casos salen a la luz pública, las responsabilidades se desplazan a “chivos expiatorios”, o, aquellos actos repudiables son considerados “incidentes aislados” o “efectos colaterales”. Por último, es frecuente observar que los vencedores no suelen considerarse criminales.

Esta práctica tambien existe en las organizaciones civiles, tales como las empresas, administración pública, organizaciones religiosas, etc. En ellas las personas pueden autojustificar la no asunción de responsabilidades en las consecuencias de las acciones, en la medida en que estas acciones fueron ordenadas por la autoridad responsable. En estos casos, señala Bandura, “hay que distinguir entre dos niveles de responsabilidad: el deber para con los superiores y la responsabilidad de los efectos producidos por los propios actos.” (id:405).

❖ **Difusión de la responsabilidad:** estas son unas formas de prácticas que en la ejecución “distribuyen” la responsabilidad entre dos o más personas. En

otras palabras, la responsabilidad de la ejecución de los actos, y por tanto de las consecuencias de ellos, es asumida por más de una persona. Varias de estas prácticas son empleadas en el trabajo burocrático como una forma de hacer más eficiente una tarea, aunque, al estar realizada por varios sujetos, se corre el riesgo de descomponer la responsabilidad individual. Y es, precisamente, el hecho de contener este riesgo que dichas prácticas pueden utilizarse para enmascarar la responsabilidad de la conducta culpable. Un ejemplo de la literatura española grafica muy bien estas prácticas, es el caso de la obra teatral *Fuente Ovejuna* del dramaturgo español Lope de Vega. Como señala Bandura, “Cualquier daño producido por un grupo puede atribuirse siempre, en gran parte, a la conducta de los demás miembros” (id:405)

3.- En relación a los *efectos perjudiciales*:

- ❖ **Minimización o distorsión de las consecuencias:** en palabras de Bandura: “Mientras los resultados perjudiciales de la propia conducta son ignorados, minimizados o distorsionados, no hay razón para autocensurarse” (id p 405). Se trata de aquellas situaciones en las que alguien, con el fin de obtener beneficios personales, lleva a cabo acciones que perjudican a los demás. En esos caso, el responsable de aquellas acciones evita enfrentarse con los daños provocados o los minimiza. Esta práctica se ve facilitada cuando el sufrimiento o daño causado no es visible, o, cuando las acciones perjudiciales son causal y temporalmente remotas a sus efectos.

En el caso de las organizaciones, por ejemplo, los altos mando instruyen, a través de la cadena jerárquica, a los ejecutores de las acciones potencialmente dañinas. Esta distancia debilita o minimiza, en dichos mandos, cualquier sentido moral que le signifique una restricción frente a los efectos previsibles. Uno de los ejemplos más visible de esta práctica es el de las tabacaleras, quienes contratan médicos, especialistas e investigadores para que desmientan los argumentos sobre el daño del tabaco para la salud.

También en el mundo bélico se usan con frecuencia e intencionadamente estas prácticas. Particularmente en nuestro tiempo, en el que pueden asesinarse cientos de personas mediante armas a control remoto. En este caso, las consecuencias del daño son observadas a través de monitores que transmiten a gran distancia los hechos luctuosos.

Un tema interesante que destaca Bandura se refiere a las condiciones privilegiadas que los mandos intermedios tienen en una organización, respecto a su responsabilidad moral. En sus palabras: “son los intermediarios los elementos del sistema jerárquico que con más facilidad pueden disociar el control interno; éstos ni tienen la responsabilidad de las decisiones más importantes, ni intervienen en su ejecución” (id:406).

4.- En relación a la víctima

- ❖ **Deshumanización de la víctima:** de acuerdo a Bandura, el nivel de responsividad empática o vicaria aumenta en la medida en que una persona reconoce en los demás las mismas condiciones humanas que identifica en sí mismo. En la percepción se experimenta un acercamiento emocional que humaniza la figura de la otra persona. Lo opuesto sucede cuando se deshumaniza a alguien, cuando se los despoja de cualidades humanas y entonces se convierten en seres distintos, infrahumanos, estigmatizados por estereotipos (“drográdictos”, “criminales”, “violadores”, “maricas”, “negros”)⁸⁶. Privados de su condición de humanidad, estas personas quedan expuestas a la crueldad de los despojadores. Se asocia a su condición infrahumana características como ser “insensibles a los malos tratos”, cualidades “bestiales” que obedecen sólo al garrote, “objetos” que sólo tienen valor de cambio mientras estén vigentes. Agrega Bandura: “Cuando el castigo no consigue los resultados deseados, el hecho se interpreta como un dato más de la falta de valor de los sujetos despersonalizados, justificándose así un trato aún peor” (id:407).

⁸⁶ Resulta inquietante que parte de este tipo de lenguaje sea recurrente en el presidente Trump

Esta manera distorsionada de percibir bloquea en el perpetrador todo asomo de autocondena, facilita el flujo de “exquisitas” formas de razones autoexoneradoras y genera la distancia emocional necesaria para emplear cualquier método de crueldad y coacción.

Resultaría fácil señalar ejemplos aplicables a esclavos (antiguos y modernos), minorías étnicas, religiosas y sexuales, entre otros, porque aparecen como situaciones flagrantes y reprochables. Sin embargo, si se piensa en el mundo del deporte podrá observarse cómo se deshumaniza a los deportistas, convirtiéndolos en valores monetarios transables en el mercado, mientras “el recurso deportivo este vigente”. No parece deshumanización porque no se considera a la persona sino al éxito asociado, tan rutilante y valorado por nuestros actuales paradigmas sociales.

- ❖ **Atribución de culpabilidad a la víctima:** esta es otra práctica que se utiliza para evadir la culpa por la conducta perjudicial. Cuando se analiza, por ejemplo, un evento en el que una persona golpeó repetidamente a otra, es posible subdividir las acciones en una secuencia de acciones. Generalmente resulta posible elegir, dentro de la secuencia, una conducta que pueda ser defensiva por parte del golpeado y, de allí, argumentar que la víctima “instigó” y participó en igualdad de condiciones lo que obligó a su oponente a responder: en el mejor de los casos, no hay víctima ni victimario.

Esta práctica puede presentarse, también, bajo el argumento que la conducta reprensible fue inevitable, debido a ciertas circunstancias ajenas a la voluntad, por lo que no fue provocada por una decisión personal. En este sentido Bandura sentencia: “La inculpación a los demás o a las circunstancias no sólo hace que las propias acciones sean justificables, sino que en el proceso uno puede llegar a sentirse autojustificado” (id:409).

Otra forma de esta práctica es la siguiente: si el perpetrador, al observar el sufrimiento de la víctima deduce de ello que dicho sufrimiento es provocado por sentimientos de culpa de la víctima, esta interpretación le proporciona al victimario “razones” para desinhibir su conducta de agresión. Como señala Bandura: “La devaluación y la indignación activadas por la culpabilidad

atribuida proporciona, a su vez, la justificación moral para la aplicación de un trato todavía peor” (id:409).

CAPÍTULO 6: Discusión Final

Aún cuando los temas anteriores están lejos de ser zanjados, la reflexión filosófica y el desarrollo de la investigación en neurociencia, hoy, están entregando orientaciones y conocimientos relevantes para las preguntas formuladas en el presente trabajo. En estas reflexiones finales, por lo tanto, se mencionarán algunos temas relevantes que, en el contexto de lo estudiado, constituyen “tareas pendientes e ineludibles”.

Lo dicho hasta aquí ha tratado de seguir un hilo conductor propuesto en la Introducción del presente trabajo. Esto es, analizar los temas más relevantes que, en los últimos cuarenta a cincuenta años, se han venido investigando en la psicología moral. Este trabajo se circunscribió dentro de la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología y la Neuroética.

Hacia el final del acápite Introducción, se declaró una de las intenciones para el desarrollo de la Tesis, esto es: “proponer respuestas que instiguen al diálogo y la reflexión”. En este sentido, se planteó, como contextualización para el presente trabajo, los antecedentes filosóficos y principales hitos del desarrollo de la Psicología Cognitiva, la Neuropsicología y la Neuroética. El siguiente paso fue presentar una síntesis de la teoría cognitiva de Jean Piaget, expuesta en su libro *El criterio moral en el niño*. Siguiendo la propuesta de Piaget, Lawrence Kohlberg la profundizó con su teoría el desarrollo del juicio moral. En esta teoría, Kohlberg amplía la taxonomía dual de Piaget (heteronomía/autonomía), proponiendo seis estadios como definición de los niveles del desarrollo cognitivo-estructural del juicio moral. Desde la perspectiva de la epistemología genética piagetana, los estudios de Kohlberg ofrecen variadas evidencias que permiten conjeturar que el juicio moral presenta un desarrollo isomófico⁸⁷ con el desarrollo de la inteligencia. Estas ideas

⁸⁷ Dos sistemas son isomorfos si son autorreferenciales en su operar

constituyen el fundamento del concepto de estadio, concepto central en la teoría del autor.

Tal vez uno de los temas más fructíferos de los últimos decenios sea la irrupción de la neurociencia con, al menos, dos aportes que interesan para el presente trabajo. El primero, el enfoque multidisciplinario para el estudio e investigación de la moralidad, lo que podría dar cabida a nuevos paradigmas en esta área. El segundo, el desarrollo de metodologías y tecnologías, que posibilitan que los modelos teóricos de la moralidad pueden encontrar nuevas explicaciones en la investigación empírica. Con estas bases, en el capítulo 5 se reflexionó sobre algunos temas fundamentales en el debate ético y moral: el libre albedrío, la autorregulación de la conducta, el rol de la conciencia, por señalar algunos tópicos históricos. A su vez, desde la neurociencia, han surgido preguntas respecto a la relación mente-cerebro-conducta que exigen una mirada distinta en su discusión. No sólo son preguntas nuevas, sino que, además, están apareciendo en nuestro presente más inmediato, como señala Olivera-La Rosa:

“En los últimos diez años, los descubrimientos sobre las intuiciones, las emociones y las formas particulares en que los mecanismos automáticos interactúan con los procesos racionales han llevado a lo que parece ser el comienzo de una nueva era en el estudio de la moralidad. (A. Olivera-La Rosa et al. 2014)

En relación a los cuestionamientos que se han hecho a las teorías del juicio moral, podría decirse que se focalizan, principalmente, en dos improntas: un sesgo racionalista, por una parte, y la ausencia de perspectiva en relación a la identidad de género, por la otra. Ambos temas constituyen no sólo desafíos teóricos, sino que, también, metodológicos, en la medida que convocan a la reflexión interdisciplinaria, a lo menos, entre filosofía, psicología, neurociencia y sociología.

Lo que no se pudo tratar en esta Tesis ha sido la relación entre factor emocional y las decisiones morales, relación que en estos últimos años se ha convertido en un foco importante de investigaciones en neuropsicología.

Históricamente las emociones han ocupado un lugar subordinado e, incluso, muchas veces consideradas un epifenómeno. Por señalar sólo algunos hitos, esta

condición puede apreciarse en los pensadores estoicos, quienes hablando de pasiones humanas⁸⁸, prescribían que aquellas debían estar bajo el control de la razón. A principios del S XX, el conductismo relega la emoción a una condición de epifenómeno. Durante ese período (cerca de 40 años), la emoción, podría decirse, se mantiene en la clandestinidad.

Con la revolución cognitiva de la década de los setenta y, particularmente, con el desarrollo de los enfoques constructivistas y la aparición de la neurociencia, la emoción vuelve a ser integrada a la razón, conformando un proceso unitario del fenómeno cognitivo. En esta perspectiva, razón y emoción alternan su importancia causal en función de los procesos cognitivos estudiados.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, ¿cuál sería la función de las emociones en el fenómeno moral?; ¿tienen alguna participación (y si así fuera cuál) en el quiebre entre los principios morales y la respuesta concreta que da una persona en el momento en que está tomando una decisión moral?; ¿cuál es la mirada de la neuropsicología en relación a las emociones y las decisiones morales?

Tal vez lo que señala Olivera-La Rosa sintetiza lo que está ocurriendo hoy: “en el ámbito académico se impone (con diversos matices), la caracterización del juicio moral como una evaluación predominantemente automática, en la cual los procesos intuitivos y afectivos priman típicamente sobre los racionales” (id. 2014). Ésta, claro, no es una idea nueva. Hume sostenía que ante un evento emerge una respuesta emocional inconsciente o automática que conduce al juicio.

Por su parte, Joshua Greene⁸⁹ (2014) plantea la teoría dual de las emociones que responde a las características del funcionamiento del cerebro. Para explicar este funcionamiento el autor utiliza la metáfora de la cámara fotográfica. Una cámara posee un ajuste automático y un modo manual. El primero es muy eficiente pero poco flexible; por el contrario, el modo manual es poco eficiente pero muy flexible. La combinación reúne lo mejor de ambos. De acuerdo al autor,

⁸⁸ Lo que hoy se llaman emociones

⁸⁹ Joshua Greene es académico de psicología en la Universidad de Harvard y director del Laboratorio de Cognición Moral

“Nuestros cerebros tienen "ajustes automáticos" conocidos como emociones (y) también tienen un "modo manual", un conjunto integrado de sistemas neuronales que apoyan el razonamiento consciente, lo que nos permite responder a los desafíos de la vida de una manera más flexible, aprovechando el conocimiento específico de la situación” (Greene, 2014).

Los múltiples trabajos e investigaciones de Greene et al, están aportando muchas evidencias al respecto, lo que da fuerte apoyo a la idea que “el juicio moral depende en gran medida tanto de la configuración automática como del modo manual” (id. 2014).

Este doble funcionamiento está directamente relacionado con las teorías evolucionistas del desarrollo del cerebro (J. LeDoux, 1999; A. Damasio, 2010; A Olivera-La Rosa, 2014).

En síntesis, las evidencias neurofuncionales de las emociones apoyan fuertemente la teoría dual: del flujo “rápido” (automático, en el concepto de Olivera-La Rosa), que activa la vía neurológica tálamo-amígdala que induce a la acción automática; y del flujo “lento” (modo manual de acuerdo a Olivera- La Rosa), que moviliza la vía tálamo, corteza cerebral y amígdala. La primera vía genera la respuesta inmediata, la segunda, una respuesta en la que ha habido elaboración.

A pesar de que, especialmente en estos últimos diez años, se han ido acumulando gran cantidad de información, artículos e investigaciones, casi todos los científicos concuerdan que aún no están claras las respuestas a preguntas fundamentales respecto a las relaciones entre juicio moral, factores emocionales y cerebro.

Así mismo, quedó fuera del estudio del presente trabajo, lo que se señaló como la segunda impronta que se refiere a “la ausencia de la perspectiva en relación a la identidad de género”, en las teorías del desarrollo moral discutidas. Esta condición se observa en Piaget y Kohlberg, cuestión que puede observarse en las muestras sobre las que ambos autores realizaron sus estudios, que incluían, casi exclusivamente, sólo varones. La excepción se observa en una de las investigaciones de Kohlberg, *Un estudio longitudinal en Israel*, (Kohlberg et.al., 1992, cap 9:547-569), estudio en el que la muestra estaba constituida por 92 adolescentes, 69 varones (75%) y 23 mujeres (25%).

El objetivo de este estudio fue “evaluar la validez de corte cultural sobre mi afirmación de una universalidad en el desarrollo del juicio moral” (id. 1992:568). Kohlberg sostenía, desde la perspectiva del desarrollo moral, que no se encontrarían diferencias sexuales si a hombre y mujeres se les asignaba, culturalmente, los mismos derechos educativos y sociales. Por lo tanto, su hipótesis fue: “puesto que la ideología del kibbutz acentúa la igualdad de los roles sexuales, al menos en forma ideal, podríamos anticipar que no habrá diferencias sexuales en el desarrollo moral entre la gente del kibbutz”. (id. 1992:549).

En su análisis y discusión de los resultados, el estudio concluye que “no había diferencias significativas en cuanto al sexo en el razonamiento moral de sujetos masculinos y femeninos” (id. 1992:564). Por otra parte, el cambio de estadio era consecutivo, gradual y ascendente; ningún sujeto se saltó un estadio y la edad estaba en clara relación con el estadio correspondiente, lo que mostró que tampoco en estos aspectos se observaron diferencias entre hombres y mujeres.

Sin embargo, Carol Gilligan⁹⁰ en su libro *In a different voice (1982)* (“el pequeño libro que comenzó una revolución”, según el Harvard University Press), presentó un cuestionamiento frontal al sesgo masculino de las teorías de desarrollo moral, especialmente en Kohlberg y en Freud.

Su cuestionamiento a Freud se refirió a que en sus investigaciones no pudo llegar a una comprensión de la psicología de la mujer. La autora, en su libro, señala: “Esta dificultad para adaptar la lógica de su teoría a la experiencia de la mujer lo lleva al final a separar a las mujeres, marcando sus relaciones, como su vida sexual, como *un continente oscuro para la psicología*”⁹¹ (Gilligan, 1982)

En relación a Kohlberg, Gilligan sostiene que este autor, como se señaló más arriba, no distinguió las diferencias en el razonamiento moral que existen entre hombres y

⁹⁰ C. Gilligan fue académica por más de 30 años en la Universidad de Harvard; en 1997, se convirtió en la primera profesora de género de esa universidad; inició el Proyecto de Harvard sobre Psicología de la mujer y desarrollo de las niñas; ha sido una prolífera autora de libros y artículos como producto de su actividad de investigación y trabajos en el tema.

⁹¹ El énfasis es mío para destacar que la frase es cita textual del ensayo “*Sobre el narcisismo*”, Freud, 1926.

mujeres. Cuestiona los resultados de la investigación que llevó a cabo Kohlberg et.al. en los kibbutz de Israel, sugiriendo en aquella un sesgo de género. En efecto, Gilligan sostiene que los hombres suelen organizar jerárquicamente sus relaciones sociales, suscribiéndose, por lo tanto, a una moral de justicia y derecho. En cambio, en las mujeres, sus relaciones interpersonales están fuertemente determinadas por la sensibilización hacia el cuidado y la responsabilidad, por lo que la preocupación es, más bien, la búsqueda de alternativas de beneficio mutuo. En las investigaciones de la autora se observa que las mujeres presentan, con mayor claridad que en los hombres, los principios de “responsabilidad y cuidado”; por su parte, en los hombres se observa, preferentemente, una orientación hacia los principios de justicia y la regulación de la norma. Sin embargo, sostiene la autora, en hombres y en mujeres no están ausentes los principios de responsabilidad o de justicia, respectivamente.

En la obra ya indicada, Gilligan sugiere que el desarrollo de la ética del cuidado presenta una secuencia de tres momentos, que se van profundizando en el transcurso del desarrollo de la niña. Estos momentos son: a) una comprensión integrada de la reciprocidad; b) una diferenciación de sí mismo y del otro; b) una visión comprensiva de la dinámica psicosocial de las interrelaciones afectivas.

De lo anterior se desprende que el acto moral se evalúa en términos de sus intenciones y consecuencias; es decir, desde el principio de responsabilidad. Aceptar este principio, diría Gilligan, es asumir que, a lo largo de la vida, éste es un tema central en la medida que la responsabilidad es una conexión entre el yo y los otros significativos. De esta manera, los principios morales llegan a formar parte de una concepción de sí mismo.

Más allá de esta discusión, Gilligan propone que lo importante, en definitiva, es buscar modos de integración entre las perspectivas masculinas (de la justicia, el derecho y la regla), y las femeninas (del cuidado, de las relaciones interpersonales cercanas y de la responsabilidad). En el juicio moral, por lo tanto, debieran encontrarse ambas perspectivas, ya que: “iluminan dos visiones de la moralidad que son complementaria” (Gilligan, 1982). Se refiere a una complementación entre la orientación hacia las reglas y la justicia, más característica en la moralidad

masculina, y la comprensión de las responsabilidades y las relaciones sociales, más propia de la concepción femenina.

En definitiva, y de acuerdo a las reflexiones esbozadas más arriba, parece claro que uno de los trabajos pendientes para un equipo multidisciplinario es replantear una filosofía de la ética que incorpore, en un mismo continuo, el razonamiento moral de orientación a la justicia y la norma, con el razonamiento basado en los principios del cuidado y la responsabilidad hacia otros seres humanos y a sí mismo, incluyendo la perspectiva contextual como prerequisite para todos los juicios morales reales.

Por otro lado, temas que también están lejos de zanjarse son, entre otros, la discusión entre libre albedrío o determinismo, compatibilismo-incompatibilismo, la discusión sobre el sentido de agencia, etc. Los estudios e investigaciones a partir de los experimentos tipo Libet (por ejemplo, Haynes et al, 2008; Soon, et al, 2013; Lombardi, A. 2017, entre otros) han aportado información importante, tanto para conjeturar nuevas respuestas a preguntas antiguas como para plantear nuevas interrogantes. Importa esclarecer este tema por muchas razones. Debe considerarse que el libre albedrío no es sólo una preocupación filosófica sino, también lo es, en términos concretos, para la vida cotidiana; por ejemplo, en las decisiones jurídicas respecto al nivel de culpabilidad de acuerdo al grado de responsabilidad (es decir, si fue o no “libre” al llevar a cabo una acción). Al respecto Lavazza comenta: “en los sistemas morales y jurídicos, la responsabilidad del sujeto deriva de su libertad” (Lavazza 2015:37).

Como se ha visto en capítulos anteriores, un importante ámbito del debate gira, también, en torno a esclarecer la relación (si la hay) entre el libre albedrío, la conciencia, el vínculo con la responsabilidad, la decisión (en sus ámbitos deliberantes y automáticos) y el concepto de agencia. Este, podría decirse, pareciera un problema estrella: es decir, muchas puntas de inicio, pero con vínculo circular. Propuestas para continuar los debates hay varias. Algunos investigadores concuerdan en que el problema está en la ambigüedad del concepto libre albedrío, y sugieren comenzar por ese principio.

Lavazza, por ejemplo, sostiene que, usualmente, el libre albedrío se asocia a tres condiciones. Primera: “capacidad de hacer lo contrario”; al respecto señala que una condición de libertad es tener la posibilidad de decidir algo o lo contrario. Segunda: “tener control sobre nuestras acciones”; en breve, tenemos que ser únicamente nosotros quienes tomamos nuestras decisiones sobre qué hacer, ni otros ni mecanismo alguno podrían sustituir dicha mismidad. Tercera: “capacidad de dar respuestas a las razones”; tenemos que ser capaces para dar las razones o explicar las motivaciones que han impulsado a la acción (Lavazza et al 2015).

Generalmente se asume que la libertad, dentro de estas características, define nuestro ser libre, lo que también atribuiríamos a la experiencia de las otras personas. Sin embargo, no siempre se actúa desde decisiones racionalmente motivadas. Más bien se actúa en forma no conciente, lo cual no significa, de acuerdo a los autores, que el ser humano no sea capaz de actuar libremente. Pero, “comprender si las acciones humanas son libres es uno de los prerequisites de la ética y del derecho y es también uno de los objetivos de la búsqueda psicológica, que se ocupa de las acciones y de las actitudes del individuo” (id. 2015:38).

Como puede apreciarse, el libre albedrío, como otros temas vinculado a la ética, enfrenta hoy, como lo ha hecho en el largo camino de la reflexión filosófica, preguntas que no han perdido el vigor del debate. Pero en la actualidad se han abierto nuevas perspectivas científicas y tecnológicas, nuevas visiones de mundo y modos de enfrentar los problemas humanos, que obligan, como ya se ha señalado, a replantearlas a la luz del desarrollo del conocimiento y, a la vez, a hacerse cargo de nuevas preguntas que nunca antes se habrían imaginado. Pero hay, también, algo importante que es necesario considerar: el trabajo de la reflexión requiere, hoy, una acción multidisciplinaria y una producción coordinada de proyectos intelectuales.

Esperamos que esta Tesis contribuya, efectivamente, a impulsar aquella acción multidisciplinaria a fin de que la reflexión ética no sólo de las respuestas que necesitan las personas sino, y principalmente, sea un factor relevante en la discusión sobre la *humanidad* del ser humano en su historia.

Bibliografía

- Acero, Juan et.al. (1985) *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Ed. Catedra.
- Arendt, Hannah. (2012) *Eichmann en Jerusalén*. Ed. Lumen.
- Ayala, FJ y Dobzhansky, T (1983). *Estudios sobre la Filosofía de la Biología*. Ed. Ariel SA,
- Agazzi, Evandro. (1996) *El bien, el mal y la ciencia*. Ed. Tecnos.
- Ardila, Ruben. (1989) "Lawrence Kohlberg". Ed. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.21, número 1.
- Bandura, Albert. (1987) *Pensamiento y acción*. Ed. Martinez Roca.
- Bauman, Zigmunt. (2005) *Ética postmoderna*. Ed. Siglo XXI.
- Beorlegui, Carlos. (2009) *Ética y Neurociencia. Una relación necesitada de clarificación*. Ed. Revista Realidad 119, Universidad de Deusto.
- Bunge, Mario. (1997) *Ética, Ciencia y Tecnología*. Ed. Sudamericana.
- Bunge, Mario. (2002) *Filosofía de la Psicología*. Ed. Siglo XXI
- Canabal, Alfonso. (2013) "Origen y desarrollo de la Neuroética 2002-2012". Ed. *Revista de Bioética y Derecho*, num.28, mayo p.48-60
- Canto-Sperber, M et.al. (2001) *Diccionario de Ética y Filosofía Moral*. Ed. FCE.
- Canto-Sperber, M et.al. (2005) *La Filosofía Moral y la vida cotidiana*. Ed. Paidós.
- Capponi, Ricardo. (1987) *Psicopatología y semiología psiquiátrica*. Editorial Universitaria.
- Churchland, Patricia. (2012) *El cerebro moral*. Ed. Paidós.
- Churchland, Paul. (1999) *Materia y Conciencia*. Ed. Gedisa.
- Damasio, Antonio. (1997) *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Ed. Andrés Bello
- Eccles, John. (1970) *Observando la realidad*. Ed. Roche.
- Echeverría, Rafael. (2008) *Ontología del Lenguaje*. Ed. J.C Sáez editores,
- Epicteto. (2011) *Enquiridión o Manual de Epicteto*. Ed. LOM ediciones
- Feixa, G. y Villegas, M. (2000) *Constructivismo y Psicoterapia*. Ed. DDB
- Ferrater Mora, J. (2004) *Diccionario de Filosofía*. Ed. Ariel Filosofía

- Flavell, John. (1981) *La psicología evolutiva de Jean Piagete*. Ed. Paidos.
- Fromm, Erich. (2006) *El miedo a la libertad*. Ed. Paidos.
- Gazzaniga Michael. (1998) *El pasado de la mente*. Ed Andrés Bello.
- Gilligan, Carol. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 24-39.
- Greene, Joshua (2014) "Does moral action depend on reasoning ?". Ed *John Templeton Foundation*,
- Guidano, Vittorio. (1991) *El sí mismo en proceso*. Ed. Paidos.
- Hempel, Carl. (1979) *La Explicación Científica*. Ed. Paidos
- Herhs, Richrad et.al. (1979) *El crecimiento moral*. Ed. Narcea S.A.
- Iacoboni, Marco. (2011) *Las neuronas espejo*. Ed. Katz.
- Kandel, Eric, et al. (1997) *Neuriciencia y Conducta*. Ed. Prentice Hall.
- Keeney, Bradford. (1991) *Estética del Cambio*. Ed. Paidos.
- Kierkegaard, Soren. (1997) *Temor y temblor*. Ed. Atalaya S.A.
- Kohlberg, Lawrence. (2010) *De lo que es a lo que debe ser*. Ed. Prometeo.
- Kohlberg, Lowrence. (1992) *Psicología del Desarrollo Moral*. E. DDB.
- Kohlberg, L & De Vries, R. (1969) "Relations between Piaget an psychometric assessments of intelligence". *Conference of the Natural Curriculum*, Urbana, Illinois.
- Kohlberg, L.& Kramer, R. (1969) "Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. Human Development", 12, 93-120, en Kohlberg 2010.
- Kronmüller, E., Cornejo C. Eds. (2008) *Ciencias de la Mente*. Ed. J.C. Sáez.
- Kuh. D, Langer, J. y Kohlberg, L (2010). "Relations between logical and moral development", en Kohlberg 2010.
- Lavazza Andrea & Ingles Silvia (2015). "Operationalizing and Measuring (a Kind of) Free Will (and responsibility) Towards a New Framework for Psychology, Ethics, and Law". *Revista Internazionale di Filosofia e Psicologia*. Vol 6, n 1, pp 37-55
- Lecannalier, Felipe. (2012) *Conocimiento y Complejidad*. Ed. LOM.
- LeDoux Joseph. (1999). *El cerebro emocional*. Ed. Ariel Planeta
- Levy, Neil. (2007) *Neuroética, retos para el siglo XXI*. Avarigani Editores, S.A.U.

- Libet, Benjamin. "Do We Have Free Will?". *Journal of Consciousness Studies*, 6, No. 8-9, 1999, pp. 47-57.
- Lombardi, Agustina. (2017) "El experimento de Libet y sus replicaciones" (de 1983 a 2013); *Naturaleza y Libertad*, Número 8, 2017, ISSN. 2254-9668.
- Lyotard, Jean-François. (2008) *La condición postmoderna*. Ed. CATEDRA.
- Maestú, F., et. al. (2003) "Cognición y redes neurales: una nueva perspectiva de la Neuroimagen funcional". *Revista de Neurología*, 2003 37 (10): 962-966.
- MackIntyre, Alasdair. (1997) *Historia de la Ética*. Ed. Paidós.
- Mahoney, Michael. (1997) *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas*. Ed. Paidós.
- Morin, Edgar. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.
- Moya, Carlos. (2006) *Filosofía de la Mente*. Universitat de València.
- Núñez, Rafael. (2008) *Investigar la mente en America Latina*, en Kronmüller E. y Cornejo C. (Eds) *Ciencia de la Mente*, J.C, Sáez.
- Nietzsche, Friedrich. 2003:269 (a) *La Gaya ciencia*, sección 125, Obras Inmortales, tomo I, Ed. Edicomunicaciones S.A.
- Nietzsche, Friedrich. 2003:1310 (b) *El crepúsculo de los ídolos*, Obras Inmortales, tomo III, Ed. Edicomunicaciones S.A.
- Olivera-La Rosa, Antonio y Rossello, Jaume. (2014). "The new science of moral cognition: the state of art". *Anales de Psicología*, vol 30, núm 3, septiembre-diciembre 2014, pp 1122-1128
- Piaget, Jean (1964) *Seis estudios de psicología*. Ed. Seix Barral
- Piaget, Jean. (1978) *Introducción a la epistemología genética*. Ed. Paidós.
- Piaget, Jean. (1984) *El criterio moral en el niño*. Ed. Martínez Roca
- Piaget, Jean. (1985) *Psicología y Epistemología*. Ed. Planeta - De Agostini.
- Piaget, Jean. (1997) *Psicología del niño*. Ed. Morata.
- Piaget, Jean. (2000) *El origen de la inteligencia en el niño*. Ed. Crítica.
- Piaget, Jean. (2005) *Inteligencia y Afectividad*. Aique Grupo Editor.
- Pinedo, Ivan (2015). "El factor emocional de la moral". *Revista Interdisciplinaria. Filosofía y Psicología*
- Popper, Karl. (1972) *Conjeturas y Refutaciones*. Ed. Paidós.
- Popper, K y Eccles, J. (1993) *El Yo y su Cerebro*. Ed Labor SA.

- Portellano, José. (2005) *Introducción a la Neurociencia*. ed McGraw Hill.
- Rachels, James. (2007) *Introducción a la Filosofía Moral*. Ed.FCE.
- Rawls, John. (1995) *Teoría de la justicia*. Ed. FCE.
- Russell, Bertrand. (1968) *El conocimiento humano*. Ed. Taurus.
- Romo, Manuela. (2008) *Epistemología y Psicología*. Editorial Pirámide.
- Rosas, Ricardo et.al. (2008) *Piaget, Vigotski y Maturana*. Ed. Aique.
- Savater, Fernando. (2001) *Ética para Amador*. Ed. Ariel.
- Sciacca, Federico. (1954) *Historia de la Filosofía*. Ed. Luis Miracle.
- Searle, John. (1986) *Actos de Habla*. Ed. Cátedra.
- Searle, John. (2007) *La conciencia*. www.dialos.unam.mx
- Smith, E. y Kosslyn, S. (2008) *Procesos Cognitivos*. Ed. Pearson.
- Soler, Francisco José. (2009) "Relevancia de los experimentos de B. Libet y de J-D Haynes para el debate en torno a la libertad humana en los procesos de decisión". *Thémata. Revista de Filosofía*. Número 41, 2009, p 540-547
- Soon, Chun Siong et.al. (2013) "Predecir elecciones libres para intenciones abstractas". *Pro.Natl.Acad.Sci. USA*, abril 2013; 110 (15): 62122-6222
- Tugendhat, Ernst. (1997) *Lecciones de Ética*. Ed. Gedisa.
- Tugendhat, Ernst. (1998) *Ser, Verdad, Acción*. Ed. Gedisa.
- Varela, Francisco. (2000) *El Fenómeno de la Vida*. J.C Sáez editores.
- Varela, Francisco. (2003) *La habilidad ética*. Ed. Debate.
- Varela, Francisco. (2005) (a) *Conocer*. Gedisa editorial.
- Varela, F. et. al. (2005) (b) *De Cuerpo Presente*. Gedisa editorial.
- Vega, Manuel. (1984) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Ed. Alianza.
- Watson, John. (1913) "La Psicología tal como la ve el conductista". *Psychological Review*, 20, p 158-177
- Watzlawick, P. et. al. (1994) *El ojo del observador*. Ed. Gedisa.
- Watzlawick, P. et. al. (2000) *La Realidad Inventada*. Ed. Gedisa.
- Wegner, D. (2002) *The illusion of Conscious Will*. Cambridge, Mass: The MIT Press