

La construcción del razonamiento moral: el sentimiento de culpa

Genoveva Sastre
Montserrat Moreno Marimon
Seminari Interdisciplinar d'Estudis de Gènere
Universitat de Barcelona
Teodosia Pavón
Universitat Ramon Llull

Exploramos las intenciones de operar de sujetos de 6 a 21 años de edad para resolver un conflicto en el que las consecuencias afectivas de una trasgresión moral desempeñan una función importante. Investigamos la secuencia de los modelos organizadores aplicados por los sujetos en el momento de pensar cómo ayudarían a una amiga/o que ha cometido una trasgresión moral. A los seis y ocho años de edad se preocupan por la recuperación del bienestar emocional; a los diez y doce años el temor al castigo es un factor importante pudiendo desembocar en la reparación del daño causado, o reafirmando en la trasgresión; a los catorce recurren espontáneamente a los valores morales, y a los veintiún años se opta o por mantenerse en la trasgresión, neutralizando el sentimiento de culpa, o por los valores morales y la autoimagen positiva. El temor al castigo está más presente en los chicos y los valores morales en las chicas. La secuencia de modelos detectada indica que las interacciones entre los valores sociales y el comportamiento individual son extremadamente complejas.

Palabras clave: valores, juicio/acción, complejidad, afectividad; género.

We explored the evolution of the organisational models that individuals apply to resolve an event in which the affective consequences of a moral transgression play an important role. The sample comprised subjects aged between 6 and 21. They were asked to imagine a situation in which a friend of theirs had committed a transgression, and to describe how they would help. The object was to investigate the principles that guide their behaviour in this situation. The six- and eight-year-olds were concerned with recovering emotional well-being. A large proportion of ten- and twelve-year olds considered fear of punishment to be a relevant element; they did not mention moral concepts. Seventy percent of fourteen-year-olds took moral values into consideration. Among the twenty-one-year-olds two different ways of resolving the conflict are found: a) reaffir-

ming the trasgression, neutralising its negative emotional consequences; b) redressing the moral and material harm done to others and to oneself. Finally, our research showed that females were more concerned about moral principles and males about fear of punishment. The results indicate that the interaction between social values and individual behaviour is extremely complex.

Key words: Values, judgement/action, complexity, affectivity, gender.

La elaboración de la experiencia humana es compleja. No percibimos su complejidad porque podemos transferirle, de forma casi inmediata, significados elaborados a partir de categorizaciones y operaciones previas a los acontecimientos. Las estructuras sociales en las que hemos formado nuestra mente nos deslizan más fácilmente hacia yuxtaposiciones y exclusiones que hacia la coordinación de los distintos factores implicados en los hechos. Consecuentemente solemos habitar en un mundo mental reglado por oposiciones jerárquicas que reducen la riqueza de las experiencias por las que transcurre nuestra vida cotidiana y nuestro quehacer científico.

La teoría feminista ve el sistema sexo/género como una de las oposiciones más potentes de nuestras estructuras sociales que impregnan de significado la experiencia de los varones y la de las mujeres. «La polaridad masculino-femenino es una categorización muy poderosa que contiene y arrastra un variado repertorio normativo y emocional, que impregna tanto las relaciones sociales como la identidad de los sujetos» (Pastor, 1998, p. 225) En el seno de esta bipolaridad, nos han enseñado a creer en la igualdad y a vivir en un mundo que trata las diferencias como elementos de poder y de dominio; se nos ha dado una formación que da por supuesto que las creencias, las teorías y las prácticas sociales no deben ser necesariamente coincidente (Leal, 2002; Cortina, 1999; Fernández, 1998).

Afortunadamente la falta de encaje entre las distintas realidades por las que transcurre actualmente la vida de las mujeres ha puesto de manifiesto los límites del androcentrismo. Negar las diferencias conlleva el riesgo de tratar una de sus partes (prioritariamente la masculina) por el todo con la consiguiente eliminación de la parte no considerada; mientras que la centración en las diferencias despoja a los seres humanos de los valores derivados de su diversidad.

En el dominio del razonamiento moral, encontramos un claro ejemplo de los errores y de las limitaciones del androcentrismo. En los años treinta, Piaget llegó a la conclusión de que los juicios morales expresados por las niñas eran difíciles de interpretar, lo cual le condujo a eliminarlas de su muestra y a sustentar su modelo evolutivo sólo en los varones. Años más tarde, Kohlberg realizó y validó nuevos instrumentos experimentales con una muestra formada exclusivamente por varones y cuando finalmente hizo extensivos sus trabajos a las mujeres, éstas mostraron una serie de características que, si Kohlberg las hubiera analizado sin prejuicios de género, le hubieran alertado del desajuste de su teoría con la realidad, y de la conveniencia de modificar la primera, adecuándola al objeto de estudio. Pero frente a la bifurcación "teoría-realidad", Kohlberg optó por mantener intacta su visión teórica a costa de reducir la realidad a una sola de sus manifestaciones, la de los varones, y medir a las mujeres con el patrón masculino. (Gilligan, 1982, 1988, 1990; Benhabib, 1987, 1992; Sastre y Moreno Marimón, 2000)

Carol Gilligan, con su doble «anomalía» de ser mujer y de dedicarse a la investigación, decidió revisar la teoría de base, situando las raíces del razonamiento moral en las relaciones interpersonales y utilizando situaciones experimentales que permi-

tieran a los sujetos exponer sus propias ideas sin someterlas a patrones predeterminados. He aquí que el supuesto «subdesarrollo moral» de la mujer respecto al hombre estaba ocultando un tipo de razonamiento, «el contextualismo postconvencional», capaz de tener en cuenta un gran número de variables contextuales que sobrepasan los límites del pensamiento masculino convencional.

La exclusión de las mujeres en las primeras elaboraciones de un paradigma, que se pretendió universal, trajo como consecuencia una visión lineal, monolítica, uniforme, de un tipo de razonamiento humano cuya riqueza, complejidad y diversidad empezamos sólo a entrever. Si tal y como dice E. Morin «todo está en todo y recíprocamente» (1998, p. 422), la construcción científica de sociedades regladas por un orden de género debe considerar la presencia del todo en cada una de sus partes y la de las partes en el todo. La construcción de la ciencia desde un lugar particular, desde una sola cara del prisma, ya no es sostenible, aunque el lugar elegido goce de las ventajas y desventajas de ostentar el poder.

En este artículo nos proponemos presentar una parte de una investigación más amplia realizada con el objetivo de explorar la influencia de la cultura de género en el desarrollo del razonamiento moral (Pavón, 2002). Pero antes, quisiéramos presentar, aunque sea muy brevemente, las líneas teóricas de algunos trabajos que dejaron su impronta en nuestra investigación.

Dimensiones cognitivo-emocionales

Los primeros estudiosos sobre el desarrollo moral estuvieron fundamentalmente preocupados por analizar el significado que el sujeto concede a la normativa social y enfatizaron la vertiente externa del conflicto en detrimento de la vivencia interna. Al final de los setenta Gilligan cambió el punto de mira del desarrollo moral, enfocándolo hacia la función de los vínculos interpersonales. Sus trabajos están entre los primeros que abrieron las compuertas de lo interpersonal y lo afectivo y esta apertura ha tenido importantes repercusiones sobre distintas corrientes teóricas centradas en las emociones morales.

Actualmente se están elaborando nuevos modelos teóricos que conceden igual o más importancia a la significación y organización del conflicto socioemocional que a la reestructuración del significado dado por Kohlberg y Piaget a la normativa social (Hoffman, 2000; Nunner-Winkler y Sodian, 1988; Asendorpf y Nunner-Winkler, 1992; Arsenio, 1988, 1992, 1995, 1996; Araujo, 1999; La Taille, 2000; Lourenço, 1997; Sastre y Moreno, 1994, 1998a, 1998b; Amorim, 2000).

Más allá del enfoque estrictamente constructivista, se ha constatado que las emociones morales motivan diferentes comportamientos relacionales (Lindsay-Hartz, 1984; Ferguson, Stegge y Damhuis, 1991; Weiss, 1993; Baumeister, Stillwell y Hearterton, 1994, 1995b; Barrett, 1995; Fischer y Tangney, 1995; Miller, 1995a; Tangney *et al.*, 1996b; véase Tangney, 1999 para una discusión). Sabemos, por ejemplo, que el sentimiento de vergüenza se da en los mismos tipos de trasgresiones que el sentimiento de culpa y que, sin embargo, la vergüenza produce una inhibición y retraimiento personal, mientras que la culpa incita a la reparación del daño causado. La literatura psicológica cuenta con estudios experimentales que muestran que sujetos de diferente sexo viven de forma diferente el sentimiento de culpa (para una revisión véase Bybee, 1998).

Los resultados de los trabajos comparativos entre juicio, atribución de emociones y comportamiento, realizados por Asendorpf y Nunner-Winkler (1992), nos estimularon a diseñar procedimientos experimentales orientados hacia la posible detección de las «dimensiones racionales de lo afectivo y de las dimensiones afectivas de lo racional» (Fox Kéller, 1998) que guían los comportamientos en contextos de acción. Planteamos nuestra investigación como una búsqueda metodológica dirigida a explorar el entronque entre los hechos observables, lo cognitivo y lo afectivo, considerando la combinación de estas tres dimensiones como una unidad que confiere significado a cada una de las partes.

Método

Muestra

La muestra está formada por 350 sujetos, divididos en seis grupos de seis, ocho, diez, doce, catorce y veintiún años de edad. Los grupos de seis a catorce años incluyen 25 chicos y 25 chicas cada uno, procedentes de familias de un nivel cultural medio-alto; el grupo de veintiún años está formado por 50 chicos y 50 chicas, estudiantes de Psicología.

Instrumento

Utilizamos un conflicto hipotético como instrumento experimental. El texto utilizado para representar el conflicto fue el siguiente¹:

«Hacía tiempo que Sonia (o Ricardo) quería tener un bolígrafo que le gustaba mucho pero que era de una marca demasiado cara para ella. Hoy, cuando no había nadie en clase, ha visto uno igual al que ella quería encima de una mesa, lo ha cogido y se lo ha quedado. Ahora Sonia está encantada de tener el bolígrafo pero al mismo tiempo se siente culpable de haber robado y está intranquila; por esta razón Sonia explica su problema a un/a buen/a amigo/a, Laura (o Sergio). Laura quiere ayudar a su amigo/a y, después de pensar un buen rato, se le ocurren dos maneras diferentes de solucionar el problema de Sonia».

Sobre este texto planteábamos varias preguntas. En este artículo presentaremos los resultados obtenidos a dos de ellas: «¿qué harías tú si fueras el amigo de Sonia?»; «¿por qué harías esto y no otra cosa?».

Recogida de material

La recogida de material de los sujetos de diez, doce y catorce años se realizó en pequeños grupos de diez sujetos. A los estudiantes universitarios, el primer día de clase se les entregó una adaptación del mismo conflicto pidiéndoles que lo contestaran de forma anónima. Con los sujetos de seis años realizamos entrevistas individuales siguiendo el método propio de la entrevista clínica.

1. Se modificaba el sexo de los personajes del conflicto en función del sexo de los sujetos experimentales.

Codificación de resultados

El análisis de los resultados se hizo teniendo en cuenta los consejos y las razones que los sustentaban.

Empezamos haciendo un banco de datos con los elementos que cada sujeto consideró relevantes, los significados a ellos atribuidos y las relaciones e implicaciones elaboradas a partir de los datos y sus significados. Este primer análisis nos permitió diseñar seis modelos organizadores cuyo esquema reproducimos a continuación:

Modelo	Datos significativos	Significación del robo	Implicaciones
M. A.	Hurto; sentimiento de culpa.	Provoca malestar.	Devolver el objeto para sentirse bien.
M. B.	Hurto; sentimiento de culpa; figuras de autoridad; miedo al castigo.	Acto punible.	Devolver el objeto para evitar el castigo.
M. C.	Hurto; deseo de poseer el objeto; figuras de autoridad; miedo al castigo.	Acto punible; satisfacción del deseo.	Quedarse el objeto y evitar el castigo.
M. D.	Hurto; sentimiento de culpa; valores y normas.	Valoración moral negativa.	Devolver el objeto para actuar correctamente.
M. E.	Hurto; dominio del sentimiento de culpa; deseo de poseer el objeto; prácticas colectivas transgresoras.	Satisfacción del deseo.	Quedarse el objeto para satisfacer el deseo y neutralizar el sentimiento de culpa.
M. F.	Hurto; sentimiento de culpa; valores y normas; autoimagen.	Valoración moral negativa; autoimagen negativa	Devolver el objeto para actuar correctamente y tener una autoimagen positiva.

Presentación de resultados

Hemos analizado los resultados en función de las variables edad y sexo. Empezamos su presentación con la variable edad.

Edad y modelos

Los resultados obtenidos muestran que los sujetos de diferente edad organizan sus intenciones de actuar de forma diferente. Véase Tabla 1.

Las respuestas de los sujetos han sido codificadas por dos observadores independientes, el porcentaje de acuerdo ha sido de 94% a 98%.

Modelo A. Su aplicación sólo se dio en sujetos de seis y ocho años de edad. La casi totalidad de los sujetos de seis y ocho años consideraron como datos significativos el hurto y el sentimiento de culpa; atribuyeron al robo un significado emocional negativo, y desde la amistad y el deseo de ayudar a su amigo/a optaron por devolver el objeto robado para recuperar el bienestar personal.

El elemento organizador de las respuestas de estos sujetos fue el malestar e inquietud del trasgresor/a; la importancia dada a este dato les llevó a prescindir del deseo de poseer el bolígrafo; a valorar el hurto como un comportamiento generador

TABLA 1. PORCENTAJE DE SUJETOS EN CADA MODELO SEGÚN LA EDAD

Modelos	6 años	8 años	10 años	12 años	14 años	21 años
M. A	100	90				
M. B			30	30		
M. C		10	50	30	30	
M. D			20	40	70	15
M. E						45
M. F						40

de malestar emocional y, consecuentemente, a recomendar la restitución del objeto robado. A título ilustrativo reproducimos fragmentos de algunas respuestas dadas por los sujetos que aplicaron este modelo: «Que devuelva el boli a donde estaba antes, para estar contenta como antes y no sentirse mal, ni culpable». «Cuando vayan al patio devolverlo, porque si no aún se sentiría peor».

Modelo B. Este modelo lo aplicaron sujetos de diez y doce años, obteniendo en ambas edades el 30% de las respuestas.

El elemento organizador de sus respuestas fue la conveniencia de evitar un posible castigo; consideraron como elementos significativos: el hurto, el sentimiento de culpa y la posibilidad de recibir un castigo; atribuyeron a la trasgresión el significado de acto punible y consecuentemente optaron por restituir el objeto para, de esa forma, evitar cualquier punición. Recuérdese que en el texto del conflicto no se hacía ninguna referencia al castigo. Ejemplos: «Devolverlo a donde estaba, porque así podría 'escaparse' y hacer ver que no ha pasado nada». «Que vuelva a dejar el bolígrafo sobre la mesa, porque así hace lo que es mejor para no tener 'bronca'».

Modelo C. Su aplicación abarcó desde los ocho hasta los catorce años, alcanzando su porcentaje más elevado a los diez (50%).

En sus respuestas tuvieron en cuenta el deseo de poseer el objeto robado y los elementos del Modelo B; el hurto recibió dos significados emocionales opuestos, uno positivo derivado de la consecución del deseo y otro negativo debido a su punibilidad. Las implicaciones surgidas de esta contraposición de significados emocionales dieron lugar a que decidieran conservar el bolígrafo, tomando las precauciones necesarias para evitar el castigo. Ejemplos: «Que se quede el bolígrafo, pero que se lo deje en casa, porque si lo lleva a clase pueden 'engancharlo'». «Que se quede el bolígrafo, y no diga nada a nadie para no tener problemas».

Modelo D. Detectamos la presencia de este modelo entre los diez y los veintidós años de edad, situándose su mayor porcentaje a los catorce años (70%).

El elemento organizador de este modelo es el sistema de valores morales; los otros elementos relevantes son el hurto, y el sentimiento de culpa; quienes lo aplicaron interpretaron el hurto como una trasgresión moral y propusieron la devolución del objeto para reparar el daño causado. Ejemplos: «Devolverlo y pedir disculpas, porque es la más sincera y la que me parece más correcta». «Dejar el bolígrafo a donde estaba, porque es lo que yo haría y creo que es lo mejor que se puede hacer».

Modelo E. Se detectó sólo entre el alumnado universitario (45%).

Los elementos relevantes de sus respuestas fueron: el sentimiento de culpa, el hurto, el deseo de conservar el objeto, la necesidad de autocontrolar el malestar y el hábito de transgredir por parte de la mayoría de la gente (este elemento no está presente en el texto de la historia); atribuyeron al hurto un doble significado: por una parte la creación de sentimientos de culpa y la satisfacción del deseo, por la otra. Las relaciones e implicaciones establecidas por los sujetos entre los distintos elementos les llevaron a recomendar que escondiera el bolígrafo y controlara sus sentimientos de culpa. Ejemplos: «Quédate el bolígrafo, es estrictamente la mejor solución, los remordimientos siempre los podrás controlar y mientras tendrás el bolígrafo que te gusta». «Quédate el bolígrafo, la culpa no te quitará el sueño, no digas nada a nadie además seguramente el dueño del bolígrafo tiene dinero».

Modelo F. Al igual que el anterior modelo, se dio sólo entre el alumnado universitario (40%).

Los elementos relevantes fueron el hurto, el sentimiento de culpa, los valores y normas morales y la necesidad de desplegar comportamientos productores de una autoimagen positiva; el hurto recibió la significación de acción trasgresora que conlleva una autoimagen negativa. Consecuentemente, motivados por los deseos de respetar las normas y de tener una autoimagen satisfactoria, se inclinaron por restituir el objeto robado. Ejemplos: «Devuélvelo, te sentirás satisfecho de ti mismo, tienes que superar el miedo a que te acusen de robar». «Devuélvelo, demostrarás más honradez y valentía y te sentirás mejor contigo misma».

Secuencia de modelos

Siguiendo el hilo conductor de las edades correspondientes a los distintos modelos se observa la siguiente secuencia²: se empieza dando especial relevancia a la recuperación de la tranquilidad emocional, este aspecto del conflicto coloca a los demás elementos en segundo término y encauza a los sujetos hacia la restitución del objeto. Más adelante, el temor al castigo es el dato más relevante y desemboca o en la recomendación de soslayar el castigo devolviendo el objeto (M. B), o en la de esconderlo, pudiendo de esta forma disfrutar del bolígrafo sin riesgos de ser sancionada/o (M. C). Posteriormente el deseo de respetar los valores morales ocupa el lugar central con la consiguiente propuesta de restituir el objeto (M. D). Finalmente, el alumnado universitario se divide en dos grupos, uno da por supuesto que la mayoría de la gente realiza prácticas trasgresoras, lo cual les permite interpretar el hurto como un comportamiento habitual y los sentimientos de culpa como intrascendentes y pasajeros (M. E), el otro grupo, por el contrario, se centra en los valores morales y en la autoimagen y recomiendan la restitución del objeto indebidamente apropiado (M. F).

Estas dos vías distintas de organizar la historia, por parte de los sujetos de mayor edad, cierran una secuencia de modelos en los que el interés por ayudar a una amiga/o va configurando diferentes intenciones de actuar. Se aconseja reparar el hurto cometido, o perseverar en él y, en ambos casos, la opción elegida puede obedecer a razones e intereses distintos tales como: recuperar la tranquilidad emocional, evitar el castigo, neutralizar el sentimiento de culpa, comportarse correctamente y tener una autoimagen positiva. Es decir que bajo la manifestación externa de dos comportamientos, devolver el objeto o quedarse con él, subyace una diversidad mental no directamente observable.

2. Sin que ello implique una intención de establecer estadios evolutivos.

Modelos y género

Al llegar a este punto sin duda nos preguntaremos si existen o no diferencias entre las respuestas dadas por las chicas y las dadas por los chicos y, caso de existir, cuál es su naturaleza. La respuesta es afirmativa, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Veamos en qué consisten estas diferencias.

TABLA 2. PORCENTAJE DE SUJETOS SEGÚN MODELOS Y SEXO

Modelos Sexo	M.A	M.B	M.C	M.D	M.E	M.F
Femenino	28	12	3	35	11	11
Masculino	26	6	32	11	14	11

Un porcentaje mayor de chicos (32% versus 3%) aplican el Modelo C. Reafirmarse en el incumplimiento de las obligaciones morales, tomando las precauciones necesarias para evitar el castigo, parece ser más propio de los chicos que de las chicas, lo cual lleva a pensar que ellos más que ellas actúan según una moral heterónoma. En cuanto a los sujetos que consideran que la mejor manera de actuar es devolver el objeto sustraído por razones morales, es decir, los que se sitúan en el Modelo D., el porcentaje de respuestas de las chicas (35%) es superior al de los chicos (11%).

TABLA 3. PORCENTAJE DE SUJETOS SEGÚN EDAD, MODELO Y SEXO

Edad	M. A		M. B		M. C		M. D		M. E		M. F	
	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño
6 años	50	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 años	50	40	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-
10 años	-	-	20	10	10	40	20	-	-	-	-	-
12 años	-	-	20	10	-	30	30	10	-	-	-	-
14 años	-	-	-	-	-	30	50	20	-	-	-	-
21 años	-	-	-	-	-	-	10	5	20	25	20	20

Pese a las diferencias detectadas durante la infancia y adolescencia, no se han hallado diferencias significativas entre el alumnado universitario.

Discusión

El modelo de Kohlberg postula que el razonamiento moral avanza linealmente y en un sólo sentido hacia un acuerdo cada vez mayor con la moral establecida. En

nuestra investigación encontramos resultados distintos. La casi totalidad de niñas y niños de menor edad proponen la devolución del objeto, mientras que a los diez, doce y catorce años un número nada despreciable de sujetos se reafirman en la violación de las normas, y el alumnado universitario se reparte casi equitativamente entre el respeto y el incumplimiento de la norma.

También encontramos resultados inesperados en el análisis comparativo de las producciones de sujetos de diferente sexo. No hemos detectado diferencias por razones de género, ni entre el alumnado universitario, ni entre las niñas y niños más jóvenes. Pero sí hemos encontrado diferencias importantes en las edades intermedias, inclinándose la muestra masculina con mayor frecuencia a favor de la trasgresión y prefiriendo las chicas no causar daño a terceras personas.

Las diferencias entre nuestros resultados y la línea evolutiva del modelo de Kohlberg son una muestra de que los resultados de una investigación dependen, en gran medida, de los supuestos de partida. Kohlberg parte de la existencia de regularidades universales susceptibles de explicar, en su totalidad, el desarrollo del razonamiento moral. Nosotras partimos del supuesto de que los diversos contextos de la vida cotidiana, con sus múltiples y diversos entrelazamientos de componentes, tienen que dejar su impronta en la construcción del razonamiento moral y postulamos que los juicios impregnados de connotaciones de acción («juicios/acción») pueden o no coincidir con los juicios que se emiten separados de connotaciones de praxis.

Si a los sujetos de nuestra experiencia que optaron por proponer acciones trasgresoras, les hubiéramos preguntado si el hecho de quedarse con el bolígrafo era correcto o incorrecto, la inmensa mayoría hubiera dado una valoración negativa. Pero, consciente o no conscientemente, apoyaron sus previsiones de actuar en otra escala de valores. Los «juicio/acción» de los sujetos trasgresores señalan la pertinencia de realizar investigaciones multidimensionales susceptibles de reflejar la diversidad de elaboraciones mentales correspondientes a distintas combinaciones de «hechos, pensamientos y sentimientos».

Para nosotras, el razonamiento moral no es una cuestión abstracta, es sobre todo un asunto de seres humanos que se relacionan, sienten, hablan, piensan y actúan en situaciones y contexto diversos. Este postulado nos llevó a presentar una historia en la que están entrelazados datos relativos a comportamientos observables, intenciones de operar en una determinada realidad, pensamientos, deseos y sentimientos. La confluencia de estos diferentes elementos plantea, simultáneamente, el conflicto a dos niveles:

a. La desavenencia entre el interés de cuidar y ayudar a la persona amiga, por una parte, y el deber de rechazar la violación de la propiedad de una tercera persona, por la otra.

b. La escisión emocional entre el deseo de quedarse con el objeto sustraído y el sentimiento de culpa producido por la satisfacción de dicho deseo.

Por otro lado, no les interrogamos directa y explícitamente sobre valores morales, sino que les pedimos sus intenciones de actuar de forma concreta en el conflicto presentado.

Nuestra investigación, sustentada en el supuesto de que el razonamiento moral se va desarrollando en los espacios de múltiples y discordantes agendas (Haraway, 1995), nos ha permitido detectar seis modelos organizadores. Sus similitudes y diferencias muestran que los acontecimientos, por simples que parezcan, pueden ser interpretados desde múltiples puntos de vista. Cada modelo ilustra un proceso subjetivo de apropiación de una experiencia, en la que unas determinadas combinaciones de ele-

mentos aparecen articuladas de una forma particular. La secuencia de modelos presentada señala que la resonancia subjetiva de unos «mismos» acontecimientos impregna la selección de elementos, la atribución de significado y la manera en que estos significados se combinan formando un sistema que a su vez confiere nuevos significados al todo (Moreno Marimón, 1998; Moreno Marimón, Sastre; Bovet y Leal, 1998). En síntesis, nuestros sujetos organizaron sus pensamientos y sentimientos en seis proyectos distintos de actuación, dándonos con ello argumentos a favor de la diversidad mental.

En el campo del razonamiento moral, el androcentrismo ha operado con una lógica disyuntiva (teoría-práctica; objetividad-subjetividad; público-privado; racionalidad-afectividad, etc.) que ha llevado a un pensamiento uniforme, lineal. Pero cuando investigamos el razonamiento moral desde una perspectiva cercana a las decisiones que vamos tomando en la vida cotidiana, y contemplamos lo que es en lugar de lo que debería ser, se entrevé un desarrollo dispar, con progresiones paralelas, convergentes y divergentes que se escapan de la uniformidad y linealidad postulada por Kohlberg.

Los modelos lineales sólo dan explicaciones correspondientes a la contraposición de principios morales, desprovistos de los contextos de relaciones interpersonales que les son subyacentes. La idea de que el pensamiento moral va avanzando uniformemente, en una sola dirección y sentido, hasta llegar a la apropiación individual de los valores sociales es más un reflejo de los postulados y procedimientos androcéntricos que una representación de nuestra forma de razonar en la resolución práctica de los problemas de la vida cotidiana.

En relación a este último aspecto, los resultados de nuestra investigación señalan la necesidad de elaborar diseños de intervención que encaucen la educación moral de los varones hacia el establecimiento de relaciones interpersonales equitativas.

REFERENCIAS

- Amorim, V. (2000). *Estados de ánimo e os modelos organizadores do pensamento*. Tesis doctoral no publicada. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas.
- Arsenio, W. F. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Arsenio, W. F. & Kramer, R. (1992). Victimization and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W. F. & Lovera, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and others expectancies. In M. Killen & D. Hart, *Morality in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Arsenio, W. F. & Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Asendorpf, J. B. & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223-1235.
- Barrett, K. C. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal Approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1995b). Personal narratives about guilt: Role in action control and interpersonal relationships. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 173-198.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6.
- Benhabib, S. y Cornell, D. (1987-90). El otro generalizado y el otro concreto, la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabib y D. Cornell (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pp. 119-149). Valencia: Alfons El Magnànim.
- Bybee, J. (1998). *Guilt and Children*. San Diego, California: Academic Press.
- Cortina, A. (1999). *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.

- Fernández, J. (Coord.) (1998). *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.
- Ferguson, T., Stegg, H. & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and Shame. *Child Development*, 62, 827-839.
- Fischer, K. W. & Tangney, J. P. (1995). *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York: Guilford.
- Fox Keller, E. (1994-98). La paradoja de la subjetividad científica. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp.143-174). Barcelona: Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C., Ward, J. & McLean, J. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., Lyons, N. P. & Hanmer, T. J. (1990). *Making Connections*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Haraway, D. J. (1991-1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- La Taille, Y. de (2000). *Vergonha, a ferida moral*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP.
- Lindsay-Hartz, J. (1984). Contrasting experiences of shame and guilt.. *American Behavioral Scientist*, 27, 689-704.
- Miller, R. S. (1995a). Embarrassment and social behaviour. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 322-339). New York: Guilford.
- Moreno Marimon, M. y Sastre, G. (1998). Monográfico: Cognición y afectividad. *Cuadernos de pedagogía*, 171.
- Moreno Marimon, M., Sastre, G., Bovet, M. y Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Moreno Marimon, M., Sastre, G. y Pavón, T. (1999). La complexitat en el desenvolupament moral: la mirada feminista. *El femení cam a mirall de l'escola*, 39-44. Col·lecció Monografies 4. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Moreno Marimon, M. y Sastre, G. (2000). Repensar la ética desde una perspectiva de género. *Intervención psicosocial*, 9 (1), 35-48.
- Morín, E. (1994-98). La noción de sujeto. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 67-86). Barcelona: Paidós.
- Nunner-Winkler, I. G. & Sodian, B. (1988). Children's Understanding of Moral Emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Pastor, R. (1998). Asimetría genérica y representación del género. En J. Fernández (Coord.), *Género y Sociedad* (pp. 207-236). Madrid: Pirámide.
- Pavón, T. (2002). *Modelos Organizadores y razonamiento moral. El sentimiento de culpa*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.
- Sastre, G., Moreno Marimon, M. y Fernández Nistal, T. (1994). El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos representacionales en la adolescencia. *Infancia y sociedad*, 28, 128-148. Monográfico: Educación, desarrollo y derechos de la infancia. Edit. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. .
- Sastre, G., Moreno Marimon, M. y Pavón, T. (1998). Cultura de género y diversidad en el desarrollo moral. *Educar*, 22-23, 141-153.
- Sastre, G., Moreno Marimon, M. y Timón, M. (1998). Educación y razonamiento moral. *Educar*, 22-23, 155-170.
- Sastre, G. y Moreno Marimon, M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa. São Paulo*, 26 (2), 123-135.
- Sastre, G. y Moreno Marimon, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa.
- Tangney, J. P. (1999). The self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment and pride. In T. Daigleish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 541-568). Chichester: John Wiley & Sons.
- Tangnet et al. (1996b). Are shame, guilt and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.
- Weiss, J. (1993). *How Psychotherapy Works*. New York: Guilford.

