

Teorías y narraciones sobre la educación moral *

Jaime Yáñez Canal¹ y Maria Angélica Fonseca²

Resumen

La variedad de modelos pedagógicos que proponen estrategias educativas para el desarrollo del juicio moral y los valores es innumerable, por ello este artículo tiene el propósito de ofrecer una guía para entender tal oferta pedagógica, categorizando en tres grupos las diferentes estrategias educativas según la concepción ética que asumen y la forma como entienden el desarrollo. El primer grupo está conformado por aquellas estrategias que observan lo moral según una serie de valores independientes que podrían variar según la situación, la época histórica o la concepción ideológica que se busque difundir (se presentan allí los modelos de “clarificación de valores”, “transmisión de valores” y “análisis de valores”); la segunda categoría está compuesta por aquellas estrategias que conciben lo ético como procedimientos cognitivos universales que posibilitan la evaluación de situaciones dilemáticas (en particular el modelo progresivo de Kohlberg y modelo discursivo realista de Oser); y por último, la tercera categoría está conformada por los modelos que observan lo ético como parte de un mundo presuposicional comunitario que determina nuestros juicios y nuestros actos de reconocimiento y de pertenencia (aquí se incluyen el modelo de Puka y los modelos ético-narrativos de Nussbaum y Rorty).

Palabras clave

Modelos pedagógicos, estrategias pedagógicas, educación moral, valores, ética, narrativas.

Abstract

The variety of pedagogic models that propose educational strategies for the development of moral judgment and values is enormous, for it, this article has the purpose to give a guide to understand such pedagogic offer, categorizing –in three groups– the different educational strategies according to the ethical conception that they assume and the way like understand the development. The first group is conformed by those strategies that observe the moral thing according to a series of independent values that could vary depending on the situation, the historical age or the ideological or religious conception which it's looked to diffuse (models of 'clarification of values', 'transmission of values' and 'analysis of values'); the second category is composed by those strategies that conceive the ethical thing as universal cognitives procedures that facilitate the evaluation of dilemmatic situations (model progressive of Kohlberg and discursive realist model of Oser); lastly, the third category is defined by the models that observe the ethical thing as a part of a presuppositional world that determines our judgments and our recognition and ownership acts (the model of Puka and the ethical-narrative models of Nussbaum and Rorty).

* Artículo recibido el 10 de septiembre de 2003 y arbitrado el 25 de octubre de 2003.

¹ Profesor departamento de Psicología Universidad Nacional de Colombia, correo : jyanezca@hotmail.com

² Estudiante de Psicología Universidad Nacional de Colombia, correo : mariet70@hotmail.com

Key words

Pedagogic models, pedagogic strategies, moral education, values, ethic, narratives.

La educación moral tiene tantas caras como aproximaciones para entenderla, son muchos los modelos pedagógicos sobre los que se han fundado las numerosas estrategias educativas encaminadas a desarrollar el juicio moral y los valores. Una manera de ofrecer una guía para entender la enorme oferta pedagógica existente es clasificar estas distintas propuestas de intervención de acuerdo con la concepción ética que asumen y la forma en como entienden el desarrollo del individuo.

Las discusiones sobre cómo entender lo ético pueden postularse de forma esquemática de acuerdo a la manera en como los sujetos elaboran y organizan sus justificaciones morales³. Por ésta razón, presentaremos aquí varias de estas diferentes posturas de intervención pedagógica organizándolas dentro de las siguientes categorías:

I. Lo moral como el conjunto de valores independientes

Lo moral, bajo esta concepción, habrá de ser entendido según una serie independiente de valores que podrían variar según la situación, la época histórica, o la concepción ideológica o religiosa que se busque difundir. A pesar de que en el establecimiento de jerarquías, en esta concepción ética, se proponga la flexibilidad o la prudencia para juzgar la adecuabilidad contextual de un determinado valor, no se especifica un procedimiento para juzgar de manera apropiada la variable jerarquía del mundo valorativo. En la Grecia antigua, por ejemplo, podrían encontrarse variadas clasificaciones de los valores más importantes para la comunidad, desde la primacía de la intrepidez y la lealtad en la antigua Esparta, donde el espíritu guerrero ocupaba un lugar central, hasta la búsqueda de la verdad y la belleza como valores supremos en los filósofos socráticos. Igualmente, los valores propios de comunidades religiosas y políticas pueden ser tan variados como sean los intereses en divulgar sus creencias, generar obediencia, u ofrecer paraísos en este u otros mundos posibles.

Sin desconocer que muchas de las reflexiones éticas y políticas que posibilitaron una preocupación por la dignidad y la libertad humanas tuvieron su origen en ideas religiosas e ideológicas, estas propuestas no desarrollaron una manera clara de proceder que permitiera diferenciar los valores y decidir sobre la primacía de alguno de ellos en situaciones de

³ En este artículo nos referiremos a las éticas normativas. Es decir, contemplaremos las propuestas éticas que abordan preguntas sobre el criterio central para pensar los juicios morales. Estas posturas pueden variar dependiendo de la forma en como se proponga la discusión sobre cómo entender la justicia, la igualdad, la solidaridad o la dignidad humanas. La discusión metaética no va a ser contemplada en este artículo. Es decir, no abordaremos las discusiones sobre como diferenciar un juicio ético de uno que no lo es, a pesar de que sea igualmente una norma universal, o que refiera al bienestar o a las interacciones humanas. En este tipo de discusión, por ejemplo, se diferencian de las normas éticas (que buscan establecer la primacía de la seguridad y el respeto a la dignidad) de aquellas que no pueden tener primacía en situaciones de conflicto valorativo. Por ejemplo, el comer con cubiertos en la mesa, el usar el pelo corto (o largo), el conducir el carro por la derecha de la vía, el que se deban establecer tipos de vestido diferentes según la ocasión o según el género, etc. pueden ser reglas universales, o muy valoradas dentro de una determinada comunidad que propende por convertirlas en universales, pero deben diferenciarse de aquellas que, por ser morales tendrían prioridad en una situación de conflicto.

conflicto, además que evitara caer en el uso indiscriminado de medios para la consecución de algunos fines reconocidos como loables.

II. Lo ético como procedimientos cognitivos

En las éticas cognitivas lo ético sólo puede fundamentarse en procedimientos universales que posibilitarían la evaluación de las situaciones dilemáticas. En este tipo de posturas todo procedimiento debe estar acompañado de cierto tipo de principios que permitirán orientar la valoración de los intereses en conflicto en una situación moral, a la vez que permitirán deslindar los problemas que –siendo morales– afecten al ser humano en su conjunto. Los principios sugeridos no son valores generalizables que deberían seguirse de manera obediente a pesar de los variables intereses contextuales. Los principios son pautas generales que orientarán el juicio, reconociendo éste según una capacidad de interpretación y una flexibilidad cuando determinadas situaciones presenten conflicto entre intereses o entre valores particulares.

El no robar, no mentir, no jurar en vano, son ejemplos de valores que nunca podrían interpretarse de manera rígida, ni alejados de toda flexibilidad propia de las interacciones y conflictos humanos. Cualquier persona podría ser eximida de culpa si se ve obligada a mentir para salvar una vida, o para evitar un mal mayor que podría traer graves consecuencias. El evaluar la obligatoriedad del valor de la verdad dependerá de con cuáles otros valores o en que conflicto de intereses se demande su cumplimiento. Si somos abordados por un asesino que nos demanda le informemos sobre el paradero de la persona que habrá de convertirse en su siguiente víctima, estaremos obligados a mentir sin que se nos reclame por haber violado un valor moral. En cambio, si ocultamos a un criminal con el que podríamos tener algún tipo de vínculo personal o social, a sabiendas de que habrá de cometer un acto que afectará la vida de muchos inocentes, se nos condenará moralmente por nuestro silencio y por la omisión de nuestra denuncia.

El conflicto de valores sólo puede ser resuelto si se dispone de un principio universal que posibilitará evaluar la adecuabilidad de ciertas conductas en contextos particulares. Los siguientes pueden ser algunos ejemplos de principios morales: “ama a tu prójimo como a ti mismo”, “considera al ser humano, tanto en tu persona como en cualquier otra, siempre como un fin en sí mismo y jamás como un medio”, “busca siempre la máxima felicidad para el mayor número de personas”, “obra de la manera más neutral posible sin atender a diferencias de género, raza, o credo religioso o político”, “posibilita el mayor enriquecimiento de las personas que gozan de mayores beneficios en una sociedad siempre y cuando este mayor desarrollo posibilite también un mayor desarrollo y enriquecimiento de las personas menos favorecidas”⁴.

Al proponerse cualquiera de estos principios se ofrece una pauta de acción o un criterio que permitirá evaluar las situaciones dilemáticas según el propósito ético de garantizar la dignidad o la igualdad de los seres humanos. Bajo esta conceptualización lo ético es sólo un

⁴ Los principios ejemplificados tienen diferentes orígenes y variados intereses o campos de aplicación. En algunos casos se sugieren sólo como criterio para evaluar y legislar sobre las instituciones sociales y en otros casos se sugieren para evaluar las conductas de las personas en sus interacciones sociales. Sea el principio sugerido desde una perspectiva cristiana, kantiana, utilitarista, o rawlsiana se sugiere como guía que permitirá evaluar los componentes de cada situación y orientar el juicio en la consideración de aspectos necesariamente éticos.

espacio de reflexión que ofrece sugerencias para la evaluación de situaciones o instituciones desarrolladas en pro del bienestar humano y del desarrollo de una vida comunitaria dentro del respeto y la consideración. La reflexión ética no busca establecer manuales de buen comportamiento, ni catálogos de buenas conductas, sino orientaciones generales que sería deseable que las personas tuviesen en cuenta cuando de evaluar acciones que afectan la convivencia y la dignidad del ser humano se trate.

La preocupación ética, bajo esta postura, está orientada a sugerir pautas que podrían considerarse cuando actuamos en pro de garantizar la vida social y el desarrollo humano. La libertad y la igualdad entre los seres humanos son los más importantes intereses que guían la reflexión ética y con ella, la postulación de los principios morales que más arriba, a manera de ejemplo, hemos presentado.

III. Lo ético como parte de un mundo presuposicional comunitario

Coincidiendo con la anterior posición en la idea de que la función de la ética es proponer una tarea que facilite el desarrollo humano y una más armoniosa vida social, esta posición aboga por la ampliación del mundo presuposicional que determina nuestros juicios y nuestros actos de reconocimiento y de pertenencia.

Compartiendo la tarea asignada a la reflexión ética, como espacio que posibilita mejorar nuestras formas de relación y funcionamiento institucional, esta posición se diferencia de la anterior por la no consideración de un procedimiento cognitivo que permitiría evaluar los juicios según el seguimiento de una serie de principios propuestos como guía de pensamiento. Los juicios morales serían la expresión de una tradición que ha creado un trasfondo de entendimiento donde las sensaciones de semejanza, de racionalidad y de reconocimiento determinan qué tipo de juicio sería adecuado o cuál habría de considerarse novedoso o más adecuado moralmente.

La pertenencia a una tradición nos ha hecho susceptibles a una serie de situaciones, que nos posibilitan, sin mucha reflexión, reconocer a aquellos a quienes consideramos semejantes, y nos impulsa a defender cierto tipo de símbolos, personajes, narraciones o instituciones con los que nos identificamos y sobre los que constituimos no sólo nuestro sentido de adecuabilidad sino también nuestra propia identidad.

Los símbolos, las narraciones históricas, los acontecimientos y los múltiples discursos contruidos sobre ellos, crean o transforman un mundo de acuerdos y determinan nuevas valoraciones y posibilidades para que una comunidad se piense a sí misma. Los iconos de la Revolución Francesa, los grandes pensadores y artistas, las atrocidades de las dos guerras mundiales del siglo pasado, los extremismos propios de las posturas ideologizadas, y los abusos de cualquier postura de poder que no posea mecanismos de control, son ya parte de las narraciones que las sociedades europeas permanentemente reactualizan cuando de evitar un nuevo conflicto en sus propias tierras se trata. Igualmente, estos símbolos son los que posibilitan el constante debate político a través de los medios, y la participación colectiva en los mecanismos de control del poder o en la creación de una empresa colectiva de generación de riqueza, bienestar y seguridad.

En contraposición con los países desarrollados, muchos países del tercer mundo –y entre ellos Colombia–, han construido narraciones y recuerdos que recuerdan una tragedia

eternamente reeditada, donde el poder y la riqueza son motivos de desconfianza e incredulidad. En estas tradiciones la supervivencia individual se determina en elogios al rebusque, a la intrepidez en los negocios, a la trampa y al ingenio en el engaño. La desconfianza colectiva convive con fanatismos de todo tipo, con movimientos mesiánicos que se atribuyen la tarea megalomaniaca de transformar un pueblo y toda su historia, con formas extremas de racismo, clasismo y discriminaciones de todo tipo. La impotencia y desesperanza crean símbolos de orgullo en antihéroes, construyen religiones mágicas o utilitarias, crean lazos de corrupción donde sólo los más cercanos habrían de beneficiarse, y generan sentimientos que varían desde la fe ciega hasta el más rápido y repentino desencanto.

Bajo esta concepción las propuestas encaminadas a repensar nuestras formas de convivencia y nuestras formas de manejar nuestros conflictos y nuestros proyectos de bienestar y convivencia deben ser trabajados a partir de un ejercicio narrativo donde se reconstruyan otros símbolos, donde cada acontecimiento social sea un ejemplo en el que se ilustre nuestra manera de repetir la historia y de reproducir nuestros fatalistas y desesperanzadores sentimientos. Sólo ampliando nuestras maneras de pensarnos, de asumir nuestra vida colectiva y nuestros compromisos con nuestra historia y nuestros semejantes, es que podremos construir nuevos iconos y nuevas narraciones que nos hagan sentir orgullosos de una historia de esperanza y desarrollo.

Estas distintas maneras de entender los juicios éticos y su desarrollo nos permitirán comprender las diferentes propuestas pedagógicas formuladas para incentivar su desarrollo. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente las propuestas pedagógicas en el campo del desarrollo moral son las siguientes:

1. Modelos de Trabajo Pedagógico que buscan desarrollar Valores Independientes

Dentro de esta línea de trabajo pedagógico existen varias propuestas que habremos de considerar independientemente:

1.1. *El modelo de clarificación de valores* gira sobre la creencia de que el estudiante, en condiciones favorables de cuidado, entorno y atención, puede captar –a través de sus sentidos– la cultura y los valores de su sociedad, tal como lo planteó Rousseau hace más de dos siglos. El fin de ésta aproximación consiste en evaluar el proceso de toma de conciencia de los estudiantes en cuanto a los valores representativos de su grupo social, o dicho en otras palabras, comprobar si producto de la interacción social y cultural, el estudiante ha adquirido el criterio para identificar y decidir sobre contenidos valorativos.

Los autores representativos de este modelo son Fröbels, Montessori, Kay, McNeill, Simon, Howe y Kirschenbaum, quienes coinciden en que la estrategia educativa más adecuada para enseñar valores y comportamiento moral consiste en el ejercicio de aplicación de dinámicas grupales en el aula, de las que se puedan derivar discusiones, foros o mesas redondas guiadas por el maestro, quien, al actuar como modelo, enseñe el proceso reflexivo de clarificación de los valores que están en juego en la situación específica, la manera de ordenarlos en jerarquías (con base en su representatividad cultural) y el modo de conducirlos a una decisión de actuación moral (Oser, 2001).

Pese a que este modelo tiene cierta acogida en algunos países, también levanta numerosos detractores que le objetan el hecho de querer homogenizar el pensamiento moral, estético y social de los estudiantes, subestimando su autonomía y su natural proceso de auto-realización. Igualmente se le critica el que se funde siempre en una jerarquía de valores que no sólo es relativa al maestro o grupo docente, sino que además es por completo inestable, ya que como varios estudios lo han comprobado, las personas suelen trastocar frecuentemente el ordenamiento de su jerarquía de valores bajo circunstancias de conflicto (Oser, 1995).

Las posturas cognitivas de la ética y la psicología afirman que esta propuesta no permite que el estudiante lleve a cabo la experimentación subjetiva de considerar los argumentos en pro y en contra de determinado juicio o actuación con el fin lograr un posicionamiento moral consciente respecto a ello, y además, porque claramente le resta la capacidad para reconocer la existencia de principios universales que se anteponen a patrones culturales.

Independientemente de esta crítica, consideramos que esta perspectiva de educación moral conduce a una lista de valores poco sensibles a las variaciones contextuales o al múltiple juego de intereses y necesidades propio de las interacciones sociales. El estudiante puede ser llevado, bajo este modelo educativo, a desarrollar una jerarquía valorativa rígida y estrecha que le impediría juzgar de manera adecuada y flexible el juego dinámico de constitución social y de identificación de los intereses y necesidades humanas, que en su reconocimiento garantizan la defensa de su dignidad.

1.2. Modelo de transmisión de valores. El fin del modelo de “*transmisión de valores*” consiste, según Kohlberg (1997), en “enseñar a los estudiantes conductas y actitudes que reflejen los valores tradicionales de su sociedad... ciertas técnicas que les permitan vivir de manera más eficaz y acertada como miembros de su sociedad”. Para ello, este modelo se vale de múltiples estrategias, entre las que se cuentan la utilización de biografías de personajes morales ejemplares (héroes) con el fin de transmitir valores de manera indirecta, y aquellas que se concentran en la transmisión de valores tradicionales y reglas a través de la instrucción directa en el aula.

Por medio de la aplicación de las teorías conductuales del aprendizaje, este modelo busca que los estudiantes aprendan aquello que se considera moralmente correcto dentro de su cultura específica, así como un número grande de valores morales que permitan moldear positivamente su carácter y aptitudes de manera eficaz. Siendo quizá ésta la razón por la que el modelo de transmisión de valores sea el modelo de educación moral más ampliamente difundido e implementado en el mundo y por la que la mayoría de los programas pedagógicos y los libros de texto⁵ lo asumen, ya que resulta muy sencillo para los educadores limitar su trabajo a compensar los comportamientos moralmente “correctos” y castigar las violaciones a las normas⁶.

⁵ Véase por ejemplo, un texto escolar finlandés: “En el centro comercial muchos jóvenes han sentido la tentación de robar. Un alumno puede sentir la tentación de escapar de clases. Hay ocasiones en que se siente el deseo de mentirle al profesor o a otra persona para que se piense lo mejor de nosotros. Si obramos mal nos sentimos mal con nosotros mismos. Vale la pena ser honestos. La vida es más fácil si la vivimos honestamente. Si la tentación es demasiado grande, debemos remediar la falta. (Merenkylät, Lehtinen, Kaukonen, Pperuskoulun Uskontokirja 2, Valistus, Helsinki s. 58-59)”, en Mehlinger (1982).

⁶ De allí programas como por ejemplo, “*educación por la puntualidad, el orden y la amabilidad*” y los numerosos manuales de urbanidad y civismo.

Pese a su enorme difusión, este modelo también ha sido blanco de múltiples críticas como lo señala Oser (2001). No sólo ha sido calificado como una forma de evadir la discusión activa sobre los valores, sino que además se le considera como un modelo pedagógico agresivo hacia el estudiante, ya que asume una serie de conceptos y valores dados como “correctos”, vulnerando su autonomía y capacidad para construir sentido, razón por la que sus detractores lo consideran como una postura moral que además de egocéntrica, insegura e inestable, es sumamente adoctrinadora⁷.

Desde la psicología cognitiva le llueven también muchas críticas a este modelo. Para los autores de esta vertiente resulta dudoso el hecho de que se pueda generar aprendizaje moral sin crear disonancia cognitiva a través de la contrastación de puntos de vista, ya que como se ha comprobado, es a través de las relaciones activas con los objetos y problemas como las personas adquieren conocimiento, y en particular, conocimiento moral. La mayoría de los psicólogos cognitivos afirman que si se considera que una postura moral es más que el simple saber moral; es decir, que ésta constituye un esquema complejo de intersecciones, es obvio que una aproximación como la de la transmisión de valores no resulta satisfactoria para los fines de la educación moral, dada su incapacidad para generar estructuras de razonamiento.

Otra más de las críticas que recoge Oser es aquella que se le hace al presupuesto fundamental del que parte este modelo de transmisión (el consenso social sobre los comportamientos y virtudes deseadas), ya que para muchos éste resulta por completo inalcanzable, sumamente relativo y, como lo afirma Terhart, supone que los jóvenes no tienen derecho a criticar los valores existentes y a crear nuevos a través de sus relaciones con los otros.

Sin embargo, son varios los autores (entre ellos Oser) quienes piensan que no se debe desdeñar por completo el valor de ésta estrategia educativa, sino más bien solucionar sus deficiencias, buscando que los educadores no se queden únicamente en la tarea de inhibir los errores que sus estudiantes pudiesen cometer, protegiéndoles siempre del peligro de realizar alguna acción errónea, sino que se den a la tarea de generarles una toma de conciencia sobre las equivocaciones, puesto que, según Oser la conciencia sobre los propios errores y sus respectivas consecuencias es tan importante para actuar de manera correcta como el “conocimiento correcto” referido a la conducta apropiada. Para él, “las escuelas deberían desarrollar una “cultura de los errores” en la cual se usan las transgresiones morales para cambiar la estructura de pensamiento y las tendencias de la conducta” (Oser, 1995)

1.3. Para algunos autores como Hall (1979), existe un modelo de educación moral que encaja entre el de clarificación y el de transmisión de valores, el modelo de “*análisis de valores*”. Según él, la aproximación del análisis de valores morales es una postura independiente dentro de la educación moral, que supera los problemas de relativismo e indoctrinación de los dos modelos anteriores en la medida en los supuestos y las

⁷ Según Peters (1973), un enfoque adoctrinador es “un tipo especial de instrucción [que] consiste en lograr que los niños acepten un cuerpo fijo de reglas de tal manera que queden incapacitados para adoptar una actitud crítica respecto de ellas” (Kohlberg, 1997).

consecuencias de los juicios morales y decisiones valorativas se analizan directa y pormenorizadamente en la situación de conflicto.

Para Oser (2001), éste modelo es una especie de metaética que se funda sobre las bases de un análisis racional en el que el pensamiento socrático y la discusión son los ejes centrales. Según este modelo, a los estudiantes no se les debe enseñar sobre valores, ni ofrecerles metodologías para solucionar los conflictos, lo que se les debe enseñar es a analizar los problemas desde diferentes perspectivas, siempre a través del debate y el cuestionamiento, puesto que su objetivo no es generar altos niveles de sensibilidad por la justicia, de inclinación por el cuidado o de estrategias para la acción, ni su interés es la transmisión de juicios y acciones como elemento esencial del proceso de fomento del juicio moral y de la disposición para actuar de acuerdo a éste, sino promover la *reflexión iluminadora*, basada en el desarrollo de un pensamiento lógico sobre los conflictos. De modo que en la práctica, lo que se hace es instaurar en el aula discusiones sobre conceptos como norma, regla, democracia, y temas como falacias naturalistas, ética del cuidado, deontología, etc.

Es claro que el problema de este modelo es que convierte lo moral en una materia donde se habrían de adquirir una serie de contenidos e informaciones sin un impacto directo en las actitudes del estudiante, ni una necesidad de contemplar algunos aspectos éticos en su actuar cotidiano.

Lo común a los tres modelos presentados en este apartado, independientemente de las técnicas específicas con que intenten realizar sus objetivos, es la consideración de lo moral como contenido informativo que refiere a valores particulares que no pueden justificarse como propósitos universales o no pueden defenderse como necesarios para garantizar la consideración y el respeto a los ideales ajenos de realización política, religiosa o personal.

2. Modelos que buscan desarrollar las Formas Cognitivas o Procedimientos Argumentativos del Juicio Moral

Ningún investigador en el campo de la moral de las últimas dos décadas ha desconocido la considerable influencia en ésta área de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Su modelo ha tenido enorme resonancia mundial, interesando a grandes filósofos, educadores e investigadores, quienes coinciden con él en que la educación debe ser aquella que proporcione las condiciones necesarias que permitan el desarrollo de las funciones psicológicas del niño (Kohlberg, 1980).

Según Kohlberg, el fin de la educación moral no es hacer a los niños “buenos” sino ayudarlos a desarrollar sus juicios morales e intuiciones para que puedan ponerlos en práctica en la interpretación y solución de problemas morales. Por ello, Kohlberg construye su teoría del desarrollo bajo la idea de que niños y jóvenes —a través de sus experiencias de vida— adoptan posiciones morales que pueden validarse y conceptualizarse, y así, con base en datos empíricos sobre ello, logra demostrar el progreso del desarrollo moral en un modelo de estadios, que se basa en el paradigma psicológico del *desarrollo cognoscitivo*.

Este paradigma fue postulado inicialmente por John Dewey, quien aseguró que el desarrollo intelectual, tanto como el moral, se produce a través de la estimulación del pensamiento activo del niño, y que ambos atraviesan una serie de fases o estadios reconocibles. Dewey planteó de manera teórica tres niveles de desarrollo moral: el *premoral* o *preconvencional* (en

donde la conducta está motivada por impulsos biológicos y sociales), el de *comportamiento convencional* (en el que el individuo acepta con poca reflexión crítica las normas del grupo) y el de *comportamiento autónomo* (en el que la conducta es guiada por el pensamiento y el juicio individual, de modo que es el individuo quien juzga para sí si un propósito es bueno, y no quien simplemente acata irreflexivamente lo que determine su grupo social) (Kohlberg, 1980).

Pero fue Jean Piaget quien, en 1935, quiso definir de manera empírica los estadios del pensamiento moral. A través de entrevistas directas con niños, Piaget analizaba con base en qué razonamientos éstos emitían sus juicios, llegando así a describir tres niveles de desarrollo moral: el *nivel premoral*, en el que no hay sentido de obligación con la norma; el *nivel heterónomo*, en donde hay un sentido literal de obligación con las normas debido al temor al castigo; y, el *nivel autónomo*, en el que el sentido de obligación con la ley está basado en la reciprocidad y en la reflexión sobre ésta y sus consecuencias (Kohlberg, 1980).

Es pues, con base en estos planteamientos de Dewey y Piaget, que Kohlberg consigue plantear lo que hoy por hoy representa la más importante definición de los estadios que constituyen el desarrollo moral⁸, lo que resulta siendo un tremendo aporte no sólo al desarrollo de la psicología evolutiva, sino además a la educación, ya que su modelo cognitivo-evolutivo del desarrollo moral se convirtió en la fuente de numerosas investigaciones en múltiples campos.

A finales de los años sesenta, Kohlberg se propuso aplicar su teoría del desarrollo a la práctica educativa debido al interés que le suscitaron los resultados obtenidos por uno de

⁸ **Nivel Preconvencional:** Se es sensible a las reglas culturales y a lo que es etiquetado como bueno o malo socialmente hablando. Se evita transgredir aquellas normas sancionadas con castigos, debido a que se teme el poder superior de la autoridad y las consecuencias negativas de la infracción. Este nivel se subdivide en dos estadios: *Estadio 1: Orientación al castigo y a la obediencia.* Las consecuencias físicas de la acción (aún sobre el valor de la vida o el de estas mismas consecuencias) determinan si ésta es buena o mala. La evitación del castigo resulta la motivación para la acción. *Estadio 2: Orientación instrumental-relativista.* La razón para la acción es la satisfacción de las propias necesidades e intereses, en un mundo en donde se reconoce que cada persona tiene intereses personales. Las relaciones humanas se ven en términos de intereses negociables. La reciprocidad aquí no sería en términos de lealtad, gratitud o justicia, sino de provecho. **Nivel Convencional:** Predomina aquí una perspectiva de miembro de la sociedad, esto es, que la persona que se encuentra en este nivel, se ha identificado con las reglas y las expectativas de otros, y las ha interiorizado, en especial las de la autoridad. Ya no se tienen tan en cuenta las consecuencias inmediatas u obvias de las acciones, y la actitud que se mantiene no es sólo de búsqueda de satisfacción personal, sino de lucha por mantener, apoyar y justificar el orden social. Este nivel está conformado por dos estadios: *Estadio 3: Orientación de concordancia personal (o del buen chico o buena chica).* Lo que está bien es vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas a cada quien (ser un buen hijo, un buen amigo, etc.) Existe conformidad con las imágenes estereotípicas de buen comportamiento. La conducta frecuentemente es juzgada por su intención. *Estadio 4: Orientación de la ley y el orden.* Aquí el fin último es mantener la institución en su conjunto, evitando con ello cualquier ruptura del sistema. Se debe cumplir con los deberes actuales con los que se está de acuerdo. Las leyes deben ser respetadas y defendidas, excepto en los casos en que entran en conflicto con deberes sociales establecidos. **Nivel Posconvencional:** En este nivel predominan los principios morales que tienen validez fuera de los grupos o de personas particulares. La persona define sus valores como principios autoimpuestos. Se subdivide en dos estadios: *Estadio 5: Orientación legalista-contractual.* Aquí se es consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, y de que la mayoría de éstos son relativos a los grupos, sin embargo, se entiende que algunos de estos valores no son relativos, como la vida y la libertad. Se cree en la validez de los principios morales universales y se tiene un sentido de compromiso personal con ellos. *Estadio 6: Orientación de los principios éticos universales.* Los derechos son definidos por decisiones de conciencia de acuerdo con principios éticos. Se defienden los principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y respeto a la dignidad del otro como ser humano individual, racional y valioso (Kohlberg, 1997).

sus estudiantes graduados, Moshe Blatt, en un proyecto piloto llevado a cabo en una clase de jóvenes de sexto grado de una escuela dominical judía, en el que a través de la discusión de dilemas morales hipotéticos controversiales⁹ en grupos heterogéneos de desarrollo moral (cuyos miembros se encuentran en diferentes estadios de desarrollo), logró que más del 40% de los estudiantes avanzara una etapa completa en su razonamiento moral.

Es así que de la teoría de Kohlberg empezó a desprenderse un modelo pedagógico innovador basado en la idea de que la educación moral se consigue más como resultado de un proceso natural de diálogo entre pares, que como el efecto de un proceso de instrucción catedrática (Kohlberg, 1980). Kohlberg comprobó que este tipo de programas de discusión de dilemas entre pares de estadios adyacentes que Blatt empezó a aplicar con éxito en algunas escuelas, es una de las mejores formas de estimular el desequilibrio cognitivo, esto es, el mecanismo principal en virtud del cual se logra la transformación del juicio (paso de un estadio a otro), ya que la crisis cognitiva permite la inclusión de nuevos elementos en la estructura anterior y a su vez una nueva interpretación del mundo (Oser, 1995).

Así pues, la teoría de Kohlberg dio paso a un modelo pedagógico en el cual los maestros se valen de la presentación didáctica de dilemas (cotidianos, hipotéticos, de la escuela, provenientes de áreas especializadas, etc.) en los que dos o más valores se encuentran en conflicto, para que al someterlos a una discusión de grupo en la que puedan contrastarse las alternativas de acción y sus fundamentaciones, se consiga que los estudiantes avancen de una etapa a la siguiente en su proceso de razonamiento moral. Según autores como Rest (1982), estos programas de discusión moral basados en dilemas, logran no sólo familiarizar a los estudiantes con los dilemas morales más frecuentes e importantes que afrontarán en el curso de su vida, sino además suministrarles práctica para imaginar los posibles cursos de acción en respuesta a una situación dilemática, y sobre todo concientizarlos de que existen siempre consecuencias de las acciones y múltiples puntos de vista de los problemas.

Este modelo pedagógico ha sido implementado en numerosas instituciones educativas y tanto Kohlberg como sus seguidores y colegas se han dado a la tarea de complementarla y perfeccionarla. Es necesario aclarar que el fin de estas discusiones, no es encontrar la mejor solución (o *la correcta*) a la situación conflictiva, sino que producto de la reflexión de la pregunta ¿cómo podría yo solucionar tal problema?, los estudiantes desarrollen estructuras de comprensión y logren encontrar cada vez argumentos más universales y reversibles en los que se funden sus juicios (Oser, 2001).

Según Kohlberg (1980), el maestro logra mejores resultados cuando exige al estudiante una justificación racional de su posición ante un dilema o situación, lo confronta de manera socrática y le presenta las formas de razonar de los estadios más elevados. De allí que el modelo sea llamado neosocrático, puesto que el maestro, al igual que Sócrates, debe defender formas universales de justicia, promover un diálogo *transactivo* para que el estudiante amplíe el panorama de métodos de solución posible, y sobre todo propiciar la comparación de argumentos inductivos, ordenando –según la complejidad– los argumentos que los estudiantes formulan en contra o a favor de X solución al dilema, de modo que para ellos resulten fáciles de analizar y sopesar (por ejemplo, ordenados en dos columnas en el tablero). Esto no con el fin de hacer valoraciones en términos de normas morales, sino de

⁹ Por ejemplo, el “dilema de Blatt”: ¿qué es peor, robar una pequeña tienda o robar al gobierno? (Kohlberg, 1980).

facilitar la confrontación de posiciones para permitir el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para manejar argumentos reversibles.

Es importante aquí señalar que este modelo requiere una alta participación del maestro, razón por la que autores como Mehlinger (1982), no cesan de recalcar insistentemente a los educadores su importante papel en el éxito de la aplicación de los programas de discusión moral, sugiriéndoles que cuando conduzcan la discusión sometan el juicio de los estudiantes a cuatro “pruebas”: (1) *La prueba del nuevo caso* (en la que luego de establecer el principio valorativo que orientó la decisión del estudiante, le pidan que aplique ese mismo principio a otros casos para los que parezca lógico aplicarlo, y que sólo acepten su principio valorativo si sus subsecuentes aplicaciones parecen justificadas); (2) *La prueba de inclusión* (en la que le soliciten al estudiante que busque un principio más general que sea aceptable y que incluya a su principio valorativo); (3) *La prueba de intercambio de roles* (en la que el estudiante debe tratar de asumir el rol de la otra persona afectada por el principio y luego considerar si puede o no aceptarlo todavía); y (4) *La prueba de consecuencias universales* (en la que le piden al estudiante que imagine qué consecuencias acarrearía si *todos* en circunstancias similares hicieran lo que él recomienda, y que luego decida si puede o no aceptar tales consecuencias).

Como afirma Oser (2001), para garantizar el desarrollo moral como efecto de la educación, este modelo kohlberiano debe complementarse con toda una suerte de estrategias, en tanto que en la escuela es necesario estimular al estudiante para que se haga consciente de que sus métodos de solución no son suficientes, y por tanto, de que existen muchas perspectivas del mismo problema que puede y debe contemplar, lo que se consigue sólo a través de la estimulación del contacto con el otro, de la búsqueda colectiva de soluciones a dilemas y del ejercicio de construcción de situaciones problema.

Pero al igual que los modelos expuestos anteriormente, éste también ha recibido algunas críticas, dos de ellas, señaladas por Oser (2001) consisten (a) en su falta de atención en los aspectos emocionales del discurso, y (b) en su falta de conexión de los juicios con la acción. Sin embargo, tanto Kohlberg como sus defensores han respondido a ellas planteando el modelo de “*comunidad justa escolar*”, una nueva estrategia educativa que planteó Kohlberg hacia los años setenta pensando que las discusiones sobre dilemas morales reales deberían ser más efectivas sobre el desarrollo moral, que aquellas sobre dilemas hipotéticos; que los maestros deberían tratar con el contenido de los juicios morales y no sólo con su forma; que la igualdad formal entre maestros y alumnos dentro del marco democrático lograría impedir el adoctrinamiento, si se conseguía que el maestro no impusiera sus juicios, sino que los defendiera de manera racional (Kohlberg, 1980).

El modelo de comunidad justa surge en cuanto Kohlberg reconoce la grave limitación del enfoque de discusión moral que venía desarrollando: sólo tiene una relación limitada con la ‘vida real’ de la escuela y el niño (Kohlberg, 1997). Razón por la que decide extender los tipos de discusión moral empleados por Blatt a las normas, los reglamentos y las relaciones sociales que definen el proceso de enseñanza, en otras palabras, extender las discusiones de justicia en el aula a la vida real. Así que desde entonces, para él la meta de la educación moral se convirtió en lograr un cambio en la vida de la escuela tanto como en el desarrollo de cada estudiante, ya que la escuela no sólo es lo que los sociólogos funcionalistas¹⁰ llaman

¹⁰ Como Durkheim o Parsons.

“un puente entre el individuo y la sociedad, sino porque además tiene un efecto moderador sobre lo que los estudiantes aprenden, y porque es deber suyo conducir a los estudiantes si no a un quinto, por lo menos a un cuarto estadio de desarrollo moral¹¹ .

El modelo de comunidad justa escolar parte de la pregunta: “¿Cómo se pueden reestructurar las instituciones educativas para permitir, e incluso promover, la participación de los estudiantes, de manera que éstos puedan aprender a conciliar sus intereses con los intereses de la sociedad y sus instituciones?” (Kohlberg, 1997), y sus principales fines pueden enunciarse de la siguiente manera (1) crear y adaptar reglas justificadas y compartidas por todos los participantes de la comunidad escolar; (2) estimular la competencia sobre el juicio moral; (3) conseguir que los estudiantes mantengan congruencia entre el juicio moral y la acción moral; (4) formar a los estudiantes en la empatía moral, potenciando a su vez el compromiso prosocial; y (5) desarrollar un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras (Oser, 1995)

La comunidad justa es pues una propuesta de escuela, en la que prima la noción de democracia educacional ¹² (en donde la justicia entre el profesor y el alumno significa participar de una comunidad en que se toman decisiones en forma compartida y equitativa) cuyo fin es que los estudiantes sean tratados y exhortados a actuar con justicia, para que ellos entiendan, pero sobre todo sientan, lo que este principio significa. Lo que busca este modelo es crear una comunidad escolar con la cohesión y el carisma moral correspondientes al cuarto estadio de desarrollo moral, pero que opere según principios del quinto estadio como un contrato social abierto y una persistente preocupación por la equidad (Kohlberg, 1997). Es de aclarar que la implementación de esta noción de democracia en la escuela no se restringe en ninguna forma únicamente a los estudiantes, por el contrario, se extiende al cuerpo docente y administrativo, ya que no se les puede pedir a los estudiantes que se desempeñen en democracia (y que crean en ella), cuando saben que los profesores o las directivas son quienes en últimas terminan tomando las decisiones reales. Aquí “los profesores tienen la responsabilidad moral no sólo de ayudar a los estudiantes a entender la

¹¹ Kohlberg varió constantemente sus formulaciones teóricas así como los objetivos de una educación para el desarrollo moral. Después de sus iniciales formulaciones sobre el estadio 6 (máximo nivel de desarrollo) reconoció que este estadio era más un estadio ideal donde casi nadie habría de encontrarse (salvo Cristo, mahatma Gandhi, o Martín Luther King). Posteriormente puso en duda igualmente el estadio quinto (5), al reconocer, como alguno de sus críticos lo había formulado, que los dos estadios del periodo posconvencional eran desarrollos propios de concepciones personales de tipo político y que no tenían que ver con una descripción estructural. Esta variación sobre el orden y dirección del desarrollo lo llevó a reconocer que el objetivo de la educación sería que el niño aprendiera a reconocer las normas sociales y a respetar la ley y los mecanismos existentes en el sistema jurídico para cambiarlas o denunciar alguna dificultad en ellas. Es decir, la educación debería procurar que el niño alcanzara el estadio 4 del desarrollo moral.

¹² Puesto que según Kohlberg y Reimer, las discusiones democráticas que se ponen a la tarea de solucionar problemas de la vida real, son una forma eficaz para el desarrollo moral que aquellas que lo hacen en torno a situaciones hipotéticas, y porque la democracia, al equiparar las relaciones de poder, estimula a los estudiantes a pensar por sí mismos. De igual forma, porque si se acepta el principio de Dewey de “aprender haciendo”, el modo más eficaz en el que los estudiantes pueden aprender valores democráticos, es obviamente practicándolos. Y porque consideran que, siguiendo a Mill, es más probable que directivos y profesores tomen decisiones más prudentes si incluyen a los estudiantes en este proceso. Esto sumado a que la democracia, al crear un sentimiento compartido de propiedad de las reglas escolares y de responsabilidad por ellas, puede no sólo ayudar a superar la grieta entre la cultura adulta y la de los estudiantes, sino también a estimular a los jóvenes a seguir las normas de la escuela ya que les exige coherencia entre sus decisiones y sus acciones (Kohlberg, 1997).

base lógica que subyace en lo que se les enseña, sino también de desarrollar su capacidad para evaluarla críticamente” (Kohlberg, 1997).

Este modelo de democracia educacional tampoco se ha hecho invisible a la crítica, son muchos los debates académicos que se han generado entre sus defensores y opositores sobre la pregunta de que si los niños y adolescentes tienen una pretensión o un derecho a la participación democrática. Kohlberg, responde a esta controversia partiendo de una afirmación que desde la teoría evolutivo-cognitiva da cuenta de por qué no se debe considerar a los niños y adolescentes como moralmente incompetentes para la participación democrática. Kohlberg afirma que son dos las razones por las que se puede considerar el *estadio 3* como un punto de referencia a la hora de establecer lo que se entendería por juicio moral maduro. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la mayoría de las personas de dieciocho años razonan bien en el tercer estadio o en una transición entre éste y el cuarto, o en otras palabras, que pocos de ellos se encuentran puramente en un segundo o un cuarto estadio de razonamiento. Y en segundo lugar, es necesario considerar que el tránsito entre los estadios dos y tres resulta siendo quizá la transición más importante en la secuencia completa de estadios morales, ya que significa un desplazamiento de un punto de vista premoral a uno *moral genuino* en el que la justicia ya no se basa en un intercambio recíproco, sino en la conciencia de la *regla de oro*. Ahora bien, dado que a la edad de diez años muchos niños razonan dentro del tercer estadio y que la mayoría de ellos se encuentran por lo menos en transición hacia ese estadio cuando entran a secundaria, desde un punto de vista como este (puramente cognitivo), resultaría muy difícil dar pie a la crítica sobre la “incompetencia moral” de los adolescentes (Kohlberg, 1997).

Además, Kohlberg plantea que si se retoma el punto de vista de Rawls (1971) acerca del paternalismo (“el paternalismo se justifica sólo cuando hay defectos de razón o voluntad *evidentes*”) es claro que se debe presumir la capacidad para emitir juicios morales hasta que pueda probarse lo contrario, y tanto Kohlberg como sus seguidores saben –a razón de su experiencia– que los adolescentes no sufren ningún defecto serio de la razón o de la voluntad que les haga *incapaces* de una participación democrática racional. Con estas razones Kohlberg se defiende de la crítica y responde a aquellos que consideran que su enfoque representa una forma de irrespeto por la autonomía de los estudiantes, demostrando que la escuela justa no es un establecimiento sino un proceso de construcción y cooperación interactiva.

Son muchos los modelos educativos que se han derivado de estas distintas propuestas kohlberianas, uno de ellos es el planteado por Fritz Oser (1995, 2001), quien, desde su teoría de la moralidad del discurso, creó una estrategia para la educación moral que se centra en la importancia de los procesos comunicativos subjetivos. Este modelo llamado “discursivo realista” adopta en parte del modelo de Kohlberg su metodología de debate intragrupal sobre situaciones que se ofrecen como problemas morales.

El tipo de debate sobre el que se funda esta aproximación, debe ser conducido por los maestros, quienes tienen la tarea no sólo de participar como un contendor más en la discusión sino también de valorar los aportes de los estudiantes, así como mostrar sus puntos débiles y contrastar todos los argumentos planteados, para que de este modo el grupo pueda cada vez ir acercándose más a un punto de vista de la situación y a la consideración de la mejor solución posible. El objetivo final de estas discusiones es llegar a lo que podría describirse como una especie de universalismo restringido; es decir, a un

acuerdo general para la solución del problema o pregunta, sin que ésta se asuma como una estrategia general para solucionar problemas morales. El fin es desarrollar estructuras de pensamiento, pero siempre bajo la idea de que esas estructuras son flexibles y variables (Oser, 2001).

Como se observa, el desempeño del maestro es de importancia vital para el desarrollo eficaz de las discusiones dentro del enfoque discursivo, razón por la que Oser llama a los educadores a generar siempre discursos realistas¹³; es decir, a procurar que en su discurso se evidencien formas de equilibrio entre la ética del cuidado, la justicia y la veracidad, respetando los argumentos y la autonomía de los estudiantes.

Este modelo es ya conocido en muchos sectores, y ha servido de complemento al modelo de comunidad justa de Kohlberg, sin embargo, no se ha aplicado en muchas escuelas debido al temor de los estudiantes a desafiar la autoridad de los educadores, su falta de confianza en ellos, y a que todavía asumen la mesa de debate como un tribunal de calificación. Igualmente, este tipo de propuesta opera sobre una serie de implícitos que nunca son tematizados y que son los que determinan las maneras en que se llega a los acuerdos y que tipo de conclusión o argumento debe ser positivamente valorado.

3. Modelos de Desarrollo que consideran lo moral como la Expresión Narrativa de una Tradición

Puka (1990), plantea un tipo de estrategia para la educación moral que se basa en la presentación y análisis de modelos extraordinarios de pensamiento o comportamiento, ya que él cree que el maestro no debe ser el principal modelo de comportamiento para los estudiantes, debido no sólo a su falta de neutralidad valorativa ante éstos, sino porque su rol le impide ceder ante sus argumentos, o presentarles formas extraordinarias (lejos de la deseabilidad social) de resolver los conflictos. Razones por las que Puka considera muy valioso para el desarrollo del razonamiento moral de niños y jóvenes, el hecho de que dialoguen o compartan con personas que se hayan visto confrontadas moralmente, o que hayan experimentado dificultades que les hayan puesto a reconsiderar sus valores, puesto que lo que busca este modelo es lograr que la juventud desarrolle una especie de “coraje moral” que les permita aprender a resolver sus propios conflictos.

¹³ Oser (1995, 2001), plantea que existen 5 tipos cualitativamente distintos y jerárquicos de discurso: (1) El de tipo evitativo (*vermeidungstyp*), que es aquel en el que “el profesor trata de evitar el considerar la acción como necesaria para solucionar el conflicto”; (2) El de delegación o búsqueda de seguridad (*delegierungstyp*), en el que el profesor reconoce su responsabilidad de actuar sobre la situación y “cree implícitamente que debe establecerse un equilibrio entre ética del cuidado, justicia y veracidad, aunque tiende a desviar la responsabilidad de tomar la decisión final hacia alguna otra autoridad”; (3) El de toma de decisiones unilateral (*alleinentscheidungstyp*), en el que el profesor actúa solo poniendo en práctica todas as estrategias posibles que él considere justificadas con el fin de minimizar las consecuencias negativas del conflicto y de afirmarse como líder del grupo; (4) El discurso incompleto (*unvollständigendiskurstyp*), que se caracteriza por la aceptación e inclusión de varios puntos de vista en la resolución de una situación problemática específica; sin embargo, de nuevo aquí es el profesor quien toma la decisión final, justificando ello en su experiencia profesional y en que los niños no dejan de ser niños, y por tal, es su responsabilidad procurar su bienestar. Y por último, (5) El discurso realista (*vollständigen diskurstyp*).

Esto también se puede conseguir a través de la presentación de las historias de vida de los modelos (positivos y negativos) que han protagonizado la historia, la literatura y la política¹⁴, ya que ello le permite al estudiante ampliar sus puntos de vista y examinar sus propias debilidades y fortalezas, conduciendo así a la autorreflexión y autocrítica (Oser, 1995). Esta estrategia de presentar maneras de pensar o de actuar moralmente extraordinarias es bastante común en muchas escuelas norteamericanas, en las que la presentación biográfica de la vida de Sócrates, César, Galileo o el análisis de historias como Hucklberry Finn de Mark Twain hacen parte del currículum obligatorio (Mehlinger, 1982)

Aunque de este modelo no se ha hecho una evaluación empírica aún, en algunas escuelas en donde ha sido implementado se han visto interesantes resultados tales como la formulación de valiosas iniciativas en contra el racismo y otras formas de segregación. Pero no por ello esta aproximación se ha escapado a la crítica. Para muchos autores resulta dudosa la influencia real que las narrativas e historias de vida de ciertas personas puedan tener en el carácter, pensamiento y juicio de los estudiantes, ya que es difícil saber qué tanto pueden niños y jóvenes sensibilizarse y entender situaciones tales como la escasez, la presión externa, la desinformación, etc. Además, del hecho de que se ha comprobado que con este tipo de pedagogías morales de corte narrativo se corre el riesgo de generar posiciones parcializadas, ya que así como promueven sentimientos morales de tipo positivo (admiración), también lo hacen de tipo negativo (aborrecimiento), lo que resulta contraproducente para el proceso educativo.

Martha Nussbaum y Richard Rorty sugieren igualmente la utilización de la literatura y otras formas de arte en los propósitos pedagógicos de desarrollar los juicios y sentidos morales. La literatura posibilita crear nuevos mundos de significación a través de historias y narraciones que de manera extensa construyen o amplían un trasfondo presuposicional que nos permitirá ver bajo otra mirada nuestra cotidianidad o descubrir algunos aspectos de otros mundos que han estado alejados de nuestras habituales maneras de interacción.

Martha Nussbaum propone el uso de la literatura para ejemplificar ciertas conductas delictivas y cierto tipo de comportamientos en donde un crimen o una conducta antisocial se ilustre en su génesis y en los efectos sobre la dignidad de otros seres. Rorty se preocupa por la literatura porque cree con ella ampliar la sensibilidad de las personas y los parámetros con que las personas juzgan las tradiciones o comportamientos de culturas diferentes a la propia. El arte sería la estrategia ideal para ampliar nuestras concepciones de semejante y nos posibilitaría incluir a otras poblaciones en nuestro estrecho círculo de los merecedores de respeto y dignos de gozar todas las ventajas y derechos de la ciudadanía.

Si lo moral es considerado como parte de un universo presuposicional propio de una tradición que no puede dilucidarse a través de procedimientos generales, la propuesta coherente con esta concepción sería igualmente aquella que considera el sentido moral como parte de discursos narrativos. La ampliación del círculo de aquellos merecedores de nuestro respeto y de todos los derechos que valoramos para garantizar una vida digna sólo

¹⁴ En la Unión Soviética era común encontrar museos de hazañas militares en las escuelas, puesto que el gobierno considera que en cuanto a la guerra “nadie ni nada es olvidado”, por lo tanto en cada escuela los niños tienen la labor de crear el museo, de hacer entrevistas a quienes participaron de la guerra, y en fin de recuperar toda clase de datos que les puedan ser útiles para cumplir con tal objetivo (Mehlinger, 1982).

es posible con narraciones que nos sensibilicen a ver aquello que una tradición cerrada y discriminadora nos impide contemplar.

Igualmente nuestros juicios y la aceptación de ciertas evaluaciones morales no se debe al cumplimiento de procedimientos generales, sean de tipo individual o comunicativos, sino al hecho de pertenecer a una tradición que ha llegado a valorar como razonables, sensatos o justos determinada manera de proceder o de considerar ciertos aspectos de las situaciones de conflicto moral. La cultura moderna y con ella la tradición occidental ha construido una serie de acuerdos que nos llevan a valorar la libertad, la justicia y el trato equitativo de las personas independientemente de su procedencia, *raza* o creencia religiosa o política. Esta tradición se fortalece en el ejemplo, en el análisis de casos, en la necesidad de robustecer ciertas formas de control que impidan los abusos del poder, las discriminaciones de aquellos más débiles y que nos generan la necesidad de la permanente participación en el proceso de construcción de un proyecto colectivo de ciudadanía.

Los discursos narrativos expresados en el arte y la literatura sirven para ilustrar más claramente esos supuestos que constituyen nuestra manera de interactuar y valorar las instituciones sociales. Lo narrativo igualmente sirve para ampliar nuestras maneras estrechas de asumir los conflictos, de evaluar las acciones sociales y de reconocer los comportamientos y proyectos diferentes. Lo moral sólo es comprensible como discurso narrativo e igualmente su desarrollo debe ser implementado a través de todas las formas narrativas.

Usualmente todas las posturas expuestas se han propuesto para implementarse en las aulas de clase donde parece que se circunscribiera el discurso pedagógico. Los maestros y los psicólogos han limitado su reflexión y sus propuestas de intervención para espacios cerrados con una población objetivo delimitada y donde éstas puedan ser claramente evaluadas¹⁵. Sin embargo, muchas veces estos métodos resultan efectivos no por sus propias bondades sino porque se ejecutan en culturas que tienen una serie de pautas y hábitos comunicativos que hacen abonable cualquier intervención realizada en el ámbito escolar.

Los mitos¹⁶ propios de ciertas culturas sensibilizan a sus habitantes e igualmente a la población infantil ante ciertos tipos de discurso que se valoran como razonables, adecuados, correctos o justos. Muchos de esos implícitos acuerdos sobre el comportamiento, sobre lo adecuado, gracioso, tosco, hermoso, y sobre ciertas formas de censura, crean cierto universo de entendimiento que determina las expresiones y las verbalizaciones que han de ser percibidas como adecuadas.

En las pautas de crianza, en el establecimiento de los límites para la expresión de las emociones positivas o negativas, en el manejo del humor, en las conductas esperadas en el espacio público, en el tipo de discurso permitido en las relaciones con la autoridad y entre iguales, en la valoración de la responsabilidad, en las travesuras infantiles soportables, en las

¹⁵ Obviamente excluimos las políticas públicas de manejo educativo, o de manejo comunitario y de apoyo a la familia, niñez o población desfavorecida. Estas intervenciones establecen lineamientos generales sobre políticas o maneras de implementar programas masivos, pero poco contemplan metodologías que lleven a cuestionar nuestras maneras de constitución simbólica.

¹⁶ Utilizamos este término en un sentido amplio para referirnos a la serie de concepciones, creencias o acuerdos implícitos de una cultura que llevan a valorar ciertas posturas morales, ciertas concepciones de justicia y de institucionalidad.

percepciones sobre el espacio público, en la serie de rituales establecidos para no traspasar los espacios íntimos, en los orgullos sobre el pasado y las esperanzas sobre el futuro y en infinidad de otras situaciones cotidianas se reflejan las posibilidades para hacer de todo discurso sobre la moral y la ciudadanía un discurso válido.

Cuando una cultura se ha sensibilizado sobre la consideración de su semejante y ha hecho de la cotidianeidad un espacio para construir el respeto y la necesidad de crear formas de control, de censura y de confianza social es cuando el discurso sobre las obligaciones y responsabilidades ciudadanas se hace posible. La ciudadanía y el discurso sobre el respeto de los derechos del otro, al igual que la posibilidad de desarrollar un discurso político que deje de considerar el poder como figura de abuso, donde todos se puedan sentir comprometidos, es sólo la manifestación explícita de una cultura que se ha propuesto en su cotidianeidad instaurar la preocupación por el otro en todos los intercambios humanos.

Independientemente de la formulación obvia que se pudiera hacer al reclamar condiciones de justicia social como condición del desarrollo moral y de los discursos que abogan sobre precedencias de gallinas sobre huevos, o viceversa, es importante recomendar un nuevo papel de ciertos mecanismos culturales.

Sin desconocer un debate público sobre políticas sociales, o sobre legislación y reconocimiento de derechos fundamentales, los educadores debemos reclamar mayor presencia en espacios abiertos de educación ciudadana. El discurso educativo debe explorar campos más amplios que el salón de clase y que tengan un impacto más allá de los procesos formales de instrucción. Los medios masivos de comunicación, los espacios de distribución o creación artística y las campañas publicitarias deben ser espacios donde las personas preocupadas por nuestro desarrollo ciudadano tengan su voz.

Al igual que la Alemania de la posguerra, deberíamos crear espacios en la televisión, en las aulas de clase o en los encuentros comunitarios para pensar sobre las atrocidades de la guerra, sobre nuestras maneras de interactuar en la cotidianeidad, sobre nuestras maneras de asumir las responsabilidades, nuestros compromisos laborales y nuestras obligaciones ante la comunidad.

Las atrocidades de la guerra deben tematizarse a través de audiovisuales, películas, documentales, o entrevistas a personajes particulares, tanto en espacios permanentes en la televisión o cine foros o clubes que tengan por tarea hacer invitaciones periódicas para ampliar con análisis las visiones anecdóticas y escandalizadoras del mundo de la guerra. Por ejemplo, debería ser tema de análisis público las paranoias que genera la lucha permanente, los fanatismos y rigideces que se crean en la mente de un guerrero, las deslealtades y los abusos de poder de los mandos medios y de todos que respaldan sus ideas en los ruidos posibles de un fusil. Los círculos de corrupción que se generan en las agrupaciones que por su carácter clandestino y por su preocupación guerrera no pueden disponer de mecanismos de control, la confusión entre medios y fines que se instauran en todo proyecto de combate que se envejece con el tiempo, los estragos sobre la población indefensa, las consecuencias destructivas de una guerra de plazos indefinidos, los atentados contra la verdad y la justicia que imponen la dinámica de la guerra, el fundamentalismo en la interpretación de salidas de cambio y la labilidad sobre los códigos de honor y de respeto al combatiente, la variabilidad en los propósitos políticos y el anquilosamiento en los juicios a las disidencias, el desvanecimiento de ideales de sacrificio en la mente del guerrero y el

endurecimiento de sentimientos contruidos sobre miles de amigos muertos y sobre entierros de vínculos traicionados. Las apatías políticas y la indiferencia del transcurrir nacional en la población civil al igual que la incredulidad ante las formas legítimas de agremiación y protesta.

La guerra y su lógica debe ser tema de reflexión en un país como el nuestro que exige que este proceso sea pensado tanto en sus consecuencias, como en las necesidades que se generan de construir formas de control y espacios donde los abusos de grupos o personas sean controlados o denunciados.

Igualmente, los parámetros de evaluación de los comportamientos posibles y el reconocimiento, y desconocimiento de algunas poblaciones debe ser igualmente presentado a la población en general. Las culturas de pueblos distantes, las religiones minoritarias o propias de pueblos extraños, la situación de la mujer, homosexuales, inválidos, y otras minorías sociales, deben ser reconocidas tanto en sus demandas particulares como en sus maneras de formular sus proyectos de vida. El descubrir poblaciones y costumbres invisibles permitiría ampliar los criterios de aquello que se considera semejante y digno de respeto al igual que merecedor de similares derechos ciudadanos. Este proceso de descubrimiento de lo diferente permitirá a su vez flexibilizar las pautas de comprensión de nuestras propias formas de interacción y las rigideces que al establecerse en nuestra sensibilidad nos impiden tomar conciencia de nuestras maneras de valoración e interacción social.

En estas nuestras pautas de interacción se han establecido una serie de hábitos y rituales que se nos aparecen como obvios, como normales a pesar de las consecuencias negativas que puedan visualizarse. Al igual que en los batallones e instituciones donde las decisiones son parte de ajenas instancias de poder y donde los rituales de iniciación se acercan a las más odiosas prácticas de humillación, nuestra cultura ha creado ciertos espacios de encuentro que impiden el diálogo abierto y el florecimiento de formas mínimas de confianza. En los batallones los novatos son humillados por los más antiguos y son sometidos a rituales que se mantienen por la esperanza que con los próximos por llegar se habrá de expresar el sentimiento de impotencia e indignación. En la vida social practicamos similares prácticas con la diferencia que en ellas no tomamos conciencia, ni se desarrollan necesariamente en períodos o espacios precisos.

El orgullo por el rebusque, la admiración por el artista de la trampa, la ley de la papaya, la entronización de antihéroes y hampones como iconos de admiración, como paradigmas de la malicia indígena, de la recursividad del colombiano ejemplifican nuestras oscuras maneras de percibir el respeto por la ley, la indiferencia por el bien común y la incapacidad de cuidar nuestros bienes y espacios públicos.

La humillación del débil, la ridiculización del respetuoso de la norma, la depreciación por las responsabilidades tanto en nuestro trabajo, como con los otros, el humor como un ritual de ofensa y de dominio, la conquista amorosa como un acto de desencuentro, conducen a un acuerdo implícito para descalificar todo esfuerzo colectivo que busque los nudos desatados de toda nuestra desesperanza y desconfianza de futuro.

La desconfianza en formas de organización, el odio por el éxito, el fastidio por el diferente, por el responsable y exitoso, la presión para equipararse por lo bajo, el clasismo y la desconfianza con lo extraño, lo nuevo o el perteneciente a otra clase social, a otro barrio, a

otro culto nos lleva a oponernos a cualquier intento por señalarnos los pantanos que entierran nuestras posibilidades de construir sueños colectivos.

Un ejemplo extremo donde pueden visualizarse en grado extremo muchas de nuestras ya maltrechas pautas de interacción social es el funcionamiento de pandilla. La ley de la pandilla, donde prima el más fuerte, el más habilidoso con las artes de la trampa y el engaño, donde impera la ley del silencio, la alcahuetería y la lealtad con el cómplice por encima de derechos y seguridades ajenas, donde se admira a aquel que prefiere todos los atajos, donde se respeta a aquel que puede carecer de escrúpulos, donde se imita a aquel que solo ejerce su poder con la fuerza de las armas, donde se crean los espacios para que muchas formas del abuso puedan presumir de su sentido pragmático, de la depreciación de su pareja, de su capacidad para no someterse a las mínimas normas de respeto y de convivencia social.

En los colegios, en los grupos informales de amigos, en nuestra indiferencia con los daños a terceros, en nuestra siempre justificación de la desgracia y muerte violenta de un vecino o de un personaje de cuya existencia nos enteramos a través de titulares de la prensa, se reflejan las similitudes con esos grupos que se mantienen por tareas precisas y con reglas rígidas nacidos por la fuerza de un gatillo, o defendidas por múltiples temores que ninguno de sus miembros se atreva a confesar.

La representación narrativa de muchas de nuestras formas de interacción cotidiana a través de los medios, y de muchas formas de expresión artística debe ser otra posibilidad que tenemos que pensar cuando hablemos del desarrollo moral y la educación ciudadana. En estos medios deben presentarse narraciones sobre la guerra, sobre nuestra manera de vivir la cotidianidad, las maneras en como asumimos y discutimos de política, nuestras maneras en que gozamos de la rumba, nuestro comportamiento en una fila, en los espacios de circulación pública, nuestra actitud hacia la desgracia ajena, nuestra valoración de los atentados contra cualquier bien público, nuestro vandalismo, nuestra justificación de los actos de venganza, nuestra despreocupación por la tranquilidad y derechos del vecino, nuestras maneras de alardear por el engaño, por el abuso cometido sobre algún incauto, o por nuestras destrezas varoniles.

La televisión, los cineclubes, los espacios comunitarios y la misma escuela deben ser espacio donde se presenten muchos de los documentales, narraciones históricas o entrevistas de las últimas guerras del mundo. Igualmente, en esos espacios deben abordarse, sin sentido apologético, las historias de los Pablos Escobares, de Al Capones, de personajes que ejemplifiquen el abuso del poder, la trampa y la total ausencia de justicia. Igualmente, deberían presentarse las historias de los personajes anónimos que podrían representar ese colombiano que vive en la desesperanza, en la incredulidad, en la desconfianza y sólo espera tener su golpe de suerte o sus posibilidades de desquite. Ese colombiano que ya no creyendo en muchas cosas vibra con los éxitos de sus figuras deportivas, con las humillaciones de aquel que percibe como poderoso, que llora y confirma su reiterado halo de derrota con cada evento que lo enfrenta a su trágica impotencia. El caso opuesto debería igualmente ser representado, aquel que ante su miedo de futuro se permite ser *racista*, y disfruta humillando a todos aquellos que el considera no pertenecen a su clase o muestran permanentes signos de torpeza y adolecen de elegancia. Aquel que se permite contar con toda la sevicia chistes donde su empleado es humillado, donde su pareja es sólo una excusa para el alarde y sus muestras de desprendimiento.

Las historias, documentales, obras de teatro, parodias, cuentos deben ser una guía para la discusión en múltiples espacios y para motivar a la realización de similares intentos de pensarnos a nosotros mismos y a nuestras implícitas maneras de asumirnos. Estos documentales y demás formas narrativas deben igualmente propiciar la realización de concursos nacionales, distritales, o locales en donde los artistas, documentalistas, ensayistas, cuenteros o los miles de espontáneos intenten pensar nuestras maneras de vivir la ciudadanía y nuestro sentido de comunidad, nación y justicia.

Las escuelas deben ser otro espacio donde ese proceso colectivo de reflexión, de dilucidación de nosotros mismos, de construcción de unas reglas colectivas de convivencia pueda realizarse. Las escuelas al igual que las familias deben sentirse motivadas a participar en ese proceso de construcción de nuevas maneras de vida ciudadana, de convivencia y de respeto a la justicia.

Referencias

BLATT, Moshe, *Studies on the Effects of Classroom Discussion upon Children's Moral Development. Ph.D. dissertation, University of Chicago*, Ann Arbor, Michigan, University Microfilms, 1969.

DEWEY, John, *Democracy and education*, New York, Macmillan, 1916.

DURKHEIM, Emile, *Moral Education*, New York, The Free Press, 1961.

KOHLBERG, Lawrence; POWER, Clark y HIGGINS, Ann, *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa Editorial.

KOHLBERG, Lawrence, "High school democracy and educating for a just society", en MOSHER, Ralph. (Ed.) *Moral Education. A first generation of research and development*, New York. Praeger Publishers, 1980.

MEHLINGER, Howard, "School practices in moral education", traducido en CAÑÓN, Carlos, *El sentido de los valores. Teoría, investigación, y sus aplicaciones a la psicología y a la educación*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1985.

NUSSBAUM, Martha, *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature*, New York, Oxford University Press, 1992.

OSER, Fritz, "Futuras perspectivas de la educación mora", en *Revista Iberoamericana de Educación N° 8* Educación y Democracia, Mayo-Agosto de 1995, pp. 9-39.

_____, "Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung", en EDELSTEIN, Wolfgang; OSER, Fritz y SHUSTER, Peter, *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim, Beltz Verlag, 2001.

PIAGET, Jean, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.

PUKA, Bill, *Be your own hero. Careers in commitment*, New York, Rensselaer Polytechnic Institute, 1990.

RAWLS, John, *A theory of justice*, Cambridge, MA. Harvard University Press, 1971.

REST, James, "An interdisciplinary approach to moral education", traducido en CAÑON, Carlos, *El sentido de los valores. Teoría, investigación, y sus aplicaciones a la psicología y a la educación*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1985.

RORTY, Richard, *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona, Paidós, 1989.