

La Moralidad también se Construye

Autora: Graciela Viviana Baum

Resumen. Este artículo presenta una síntesis caracterológica del juicio moral y su desarrollo desde una perspectiva cognitivo-evolutiva para luego situarse en el ámbito de la educación o pedagogía moral. En este contexto se intenta mostrar la pertinencia, relevancia y viabilidad del trabajo pedagógico sobre y con valores tanto desde el punto de vista del profesorado como del alumnado. Se subraya la necesidad de incorporar el lenguaje de la ética al ámbito de la educación formal a través de estrategias constructivistas en sentido amplio, de naturaleza activa, cognitivamente conflictiva, y socio-afectivamente dilemática. Se invita también a evaluar reflexivamente las propias prácticas de enseñanza de modo de develar las teorías, creencias y supuestos valorativos que las informan.

Palabras Clave. Juicio moral, valores, pedagogía, conflicto.

**“Education makes people
easy to lead but difficult to drive,
easy to govern, but impossible to enslave.”
(Henry P. Brougham)**

El presente artículo pretende aproximarse descriptiva, explicativa y críticamente a un enfoque constructivista de la educación moral como espacio multidimensional y complejo.

Para abordar este análisis en el seno de la educación formal debemos situarnos primero en el marco socio-cultural inclusor en el que los valores se definen –en primera instancia- intra e intersubjetivamente. Así, los valores son construcciones personales, sociales y culturales que sintetizan nuestras concepciones y perspectivas individuales al tiempo que nos permiten insertarnos en un entramado social pluralista y democrático. Esto explica su alta dependencia contextual,

diversidad y provisionalidad, y sustenta la construcción de tradiciones –funcionales a cada sociedad- en la forma de reglas de acción reguladoras de las relaciones intra e interpersonales. Estas prácticas sedimentadas se enmarcan en sistemas valorativos que responden tanto a proyectos de vida individuales como a códigos comunitarios o grupales, permitiendo la articulación y convivencia de ambos planos. De otro modo, los límites del individuo se verían desdibujados ante la herencia cultural de sistemas valorativos acabados e instaurados. En cambio, lo que se produce es la reconstrucción personal de estos valores a partir de un sujeto activo cuyo nivel de desarrollo cognitivo e intercambio con la realidad conducen a una resignificación –y no a una mera reproducción- de los códigos morales del contexto en que se socializa. Sin embargo, en esta línea de pensamiento, podríamos aventurar una superdiversificación de las morales individuales hasta el punto de la disolución de la perspectiva común social. Como lo expresa Cortina (1999), “el pluralismo es totalmente incompatible con el subjetivismo moral”. La respuesta, desde la ética dialógica, es la de la construcción de una ética mínima que garantice la regulación de las situaciones de conflicto al tiempo que viabilice la consecución de los ideales de felicidad individuales o máximas morales (Cortina, 1999). Dados estos mínimos morales, el pluralismo social supone un ethos dialógico en cuya base se encuentra el compromiso con una ética discursiva argumentada. Desde la perspectiva filosófica racionalista y liberal kantiana la competencia moral, la capacidad de cada ser humano de usar la razón reflexiva, es condición necesaria y suficiente para comportarse moralmente –por la propia conciencia moral y la autodeterminación. Desde la perspectiva de la ética dialógica, la moralidad trasciende la reflexión monológica para situarse en la práctica comunicativa argumentada que coordina los diversos puntos de vista en la construcción de una moralidad mínima acordada, imparcial y universal.

Sin embargo, y como lo expresa Calvo (1999) “la insuficiencia de la moral habitual” nos deja a menudo argumentativamente desprotegidos. Ante conflictos morales que desestabilizan nuestras respuestas rutinarias y relativizan nuestra moral habitual, solemos encontrarnos en situaciones dilemáticas donde el dar razón de nuestras

decisiones y acciones supone complejos procesos de razonamiento y argumentación (Calvo, 1999).

Vemos entonces la centralidad que, en el ámbito de la educación formal, posee una pedagogía moral que provea del andamiaje necesario para la construcción de estos procesos de pensamiento y expresión. Vale subrayar que la educación moral consiste no sólo en el cultivo de valores mínimos sino en el advenimiento en estrategia y herramienta pedagógica de la reflexión y la comunicación. A partir del pensamiento crítico y la deliberación el alumno encuentra sentido a la ética mínima y construye su ética máxima .

El ámbito escolar encarna en sí mismo un sistema valorativo que informa sus actuaciones y comunicaciones y muchas veces manifiesta situaciones conflictivas de la vida cotidiana. Por ello, una pedagogía moral debe estimular la reflexión, comunicación y resolución de conflictos a partir del supuesto subyacente constructivista de que un sujeto será moralmente más competente cuanto más complejas sean sus estructuras cognitivas. Esta complejidad recorre tres capacidades de pensamiento –la toma y coordinación de perspectivas, el pensamiento sistemático, y el pensamiento crítico- cuyas formas de razonamiento subyacentes son altamente similares en las distintas personas aunque haya gran diversidad en el contenido de su pensamiento moral. Retomando esta similitud formal, Kohlberg (1981) desarrolla un modelo de desarrollo del juicio moral basándose en el principio de justicia –paradigma de las virtudes morales- como medio para la resolución de conflictos de perspectivas e intereses en pos de la igualdad, la reciprocidad y el respeto a la dignidad. Su planteo filosófico se complementa con una teoría psicológica de la justicia como estructura cognitiva de equilibración en nuestra representación mental de los conflictos sociales y morales. Su modelización incluye tres niveles: pre-convencional, convencional y pos-convencional, donde cada nivel retoma y sofisticada el anterior. Los conceptos clave de su teoría psicológica son: autonomía –entendida como autodeterminación kantiana-; coordinación de perspectivas –operación de pensamiento que evita juicios egocéntricos a través de la diferenciación y coordinación de los diversos puntos de

vista involucrados en un conflicto-; universalidad –refiere al grado de generalidad de los juicios morales, a su reversibilidad y validez independientemente de particularidades culturales para la construcción de acuerdos mínimos-; imparcialidad –concepto que permite situarse en una perspectiva objetiva y descontextualizada de las situaciones particulares, desde una óptica social en términos de pertenencia a una red social cuya moralidad se orienta por principios éticos generales (Kohlberg, 1981).

De retorno al ámbito pedagógico, el modelo de Kohlberg resulta pertinente y relevante a la hora de identificar y comprender el pensamiento de los alumnos y , por ende , sus actuaciones. Sin embargo, dada la carga valorativa implicada en las apreciaciones y actitudes del profesor, la ecología del salón de clase podrá construirse en al menos dos direcciones: la de un entorno casi exclusivamente evaluador donde se produce un intercambio formalizado de actuaciones por calificaciones (Perez Gomez, 1989) y donde priva la inculcación vertical de valores, o la de un espacio de co-construcción y negociación de significados morales de naturaleza verdaderamente reflexiva y dialogica.

¿Hacia dónde, entonces, orientamos nuestra búsqueda pedagógico-moral? Evidentemente, no podemos “tener un pié en cada campo”. Pero, si nos enmarcamos en un modelo constructivista de la educación, vemos que tanto el conflicto cognitivo y la acción del sujeto que motorizan el desarrollo y aprendizaje piagetianos como la ZDP Vigotskiana, nos proveen del marco pedagógico para promover el desarrollo de la competencia moral de los alumnos. Así, desde el modelo de Kohlberg, se propone la desestabilización de las formas de resolución de conflictos morales de los alumnos. A partir de la introducción –por parte del profesor/mediador- de argumentos morales una etapa por encima de la actual del alumno se favorece la transición hacia la etapa siguiente de desarrollo moral –estrategia conocida como “efecto Blatt” (Kohlberg, 1984,1985). Bajo iguales supuestos subyacentes funciona la articulación áulica de dilemas hipotéticos y reales –pertenecientes éstos últimos a la segunda etapa kohlberiana – y retomados por Jaramillo y Bermúdez (1999) para la estimulación del desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación formal. En

todos los casos se trata de una construcción dinámica y continua, con historia, actualidad, proyección y limitaciones.

En conclusión, y en el ámbito específico que me compete como profesora y formadora de profesores universitarios de Inglés para el nivel secundario de la educación, es sumamente frecuente encontrarse con el estereotipo de una enseñanza ritualizada, expositiva, “de transmisión”, al estilo conductista de premios y castigos. Encontrarse con un docente al resguardo de cualquier compromiso con la realidad del grupo etario, de cualquier contacto íntimo con los significados morales propios y códigos éticos del adolescente. Bajo este velo de neutralidad práctica, que revela una moral dogmática y vertical, se desmantelan las potencialidades comunicativas y formativas inherentes a la lengua, se coarta el desarrollo de la competencia moral y el cultivo de valores socialmente apreciados en el aula, y se reproducen morales heterónomas y antidemocráticas.

El docente que reduce al máximo el conflicto y la incertidumbre no sólo no expone ni compromete sus creencias e identidad sino que enseña a sus alumnos a no involucrarse, a no discernir, a no consensuar, a no reflexionar, a no pensar críticamente en el aula, en la sociedad, en la vida.

Referencias Bibliográficas

*Calvo, A. (1999), “Fundamentación ética para la evaluación de la sensibilidad y la comprensión ciudadana. En: R. Jaramillo y A. Bermudez, A. (1999), inédito.

*Cortina, A. (1986), *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.

*Cortina, A. (1996), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.

*Cortina, A. (1997a), *El mundo de los valores: ética y educación*, Santafé de Bogotá: El Buho.

*Dewey, J. (1951) *La Ciencia de la educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga en Mateo, F. (1977): *Teoría de la Educación y Sociedad*. Selección de textos de Natorp, Dewey y Durkheim, Bs As: CEAL.

*Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto D. (1984), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.

*Jaramillo, R. (1999), "El papel del maestro como formador de valores". En: *Vida de Maestro. Volver a la pedagogía*. Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa, IDEP, 1999.

*Jaramillo, R., & Bermudez, A. (1999), *El Análisis de Dilemas Morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Caja de Herramientas Vida de Maestro. IDEP (Instituto para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía). Secretaría de Educación de Bogotá. 1999. (Posteriormente publicado para acompañar un material didáctico para el análisis de dilemas morales en la educación primaria en la Serie Guías. Bogotá, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación, septiembre de 2000).

*Kohlberg (1984), *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper and Row, 1984.

*Kohlberg, L. (1984a) "The Six Stages of Moral Judgment". En: Kohlberg (1984) *Appendix A*. (pp. 624-639) San Francisco, Harper and Row, 1984. En español: *Los Seis Estadios del Razonamiento sobre la Justicia*. Traducción de Rosario Jaramillo.

*Perez Gomez, A. (1989) Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En Gimeno Sacristan y Perez Gomez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: AKAL/UNIVERSITARIA.

*Piaget, J. (1954) *Inteligencia y afectividad*. Colección dirigida por Mario Carretero. Introducción, revisión y notas de Mario Carretero (2001). Bs As: AIQUE.

*Richards, J. (1986) *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge language teaching library.

*Richards, J. and Lockhart, Ch. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.

*Selman, R. (1980), *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

*Selman, R. (2003), *The promotion of social awareness: Powerful Lessons from the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*. New York: Russell Sage Foundation.