

EL PAPEL DEL MAESTRO COMO FORMADOR EN VALORES

Rosario Jaramillo

INVESTIGADORA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN VALORES.

“Sólo si se tiene una concepción muy estrecha de la moral se llega a verla como un listado de prescripciones y no como una forma de inteligencia social: como capacidad de observar y comprender las situaciones sociales y como el poder social que entrena el control para ponerlo al servicio del interés y de los propósitos sociales”.

JOHN DEWEY

Educar moralmente *no* es transmitir valores morales. Quizás al lector esta aseveración le parezca un poco extraña, ya que con frecuencia las personas creen que están educando moralmente cuando dicen a los niños, a los compañeros, a sí mismos o a cualquier otra persona, cómo debieran comportarse. “Debes preocuparte por los demás”, “no debes decir mentiras”, “el respeto a la vida es uno de los principios fundamentales con los que debe regirse el comportamiento humano”. Todas estas frases, indudablemente importantes, sabias y laudables, tienen sin embargo el problema de ser eso: frases. El que las digamos, pensemos o prediquemos no garantiza que las entendamos, creamos, ni mucho menos que ellas guíen nuestra acción. Con el mero aprendizaje de prescripciones morales no se logra más que, en el mejor de los casos, un buen referente moral. Las investigaciones han mostrado una y otra vez que la repetición de un discurso ajeno no transforma

las convicciones profundas, la mentalidad, ni la acción de las personas (1).

Deseo desarrollar la idea de que para lograr una buena educación moral, el maestro, el padre de familia, el sacerdote o la monja, el comunicador social, incluso el político, deben hacer más que pronunciar buenos discursos u ofrecer buenas ideas.

De las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y social llevadas a cabo con mi colega Ángela Bermúdez (2), del desarrollo de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana para la Secretaría de Educación del Distrito, en conjunto

(1) Existen muchos estudios sobre las concepciones erróneas adquiridas tempranamente y su persistencia en la edad madura. Por ejemplo, en su libro *La Mente no Escolarizada*, Howard Gardner (1992) muestra cómo las convicciones profundas que hayan sido exitosamente adaptativas en la infancia, difícilmente son transformadas en la escuela si no se las atiende como es debido. Lawrence Kohlberg (1985) también mostró cómo lo que él llamó la enseñanza de *un conjunto de virtudes* o una *bolsa de virtudes* no conduce a ninguna transformación del juicio moral. Robert Selman (1986) y su equipo de investigadores han mostrado que atender seriamente las formas como los niños entienden sus relaciones con los demás, y ayudarlos a estar en el pellejo del otro, sí permite un progreso paulatino en la comprensión y en la acción hacia los demás.

(2) JARAMILLO Franco, Rosario y BERMÚDEZ Vélez, Ángela. **La Comprensión de las explicaciones históricas en la adolescencia**. COLCIENCIAS, Colegio Anexo San Francisco de Asís, Pontificia Universidad Javeriana, 1997. JARAMILLO, R. y BERMÚDEZ, A., “**El Desarrollo de las explicaciones Históricas en niños, adolescentes y adultos**” en MOCKUS, A. *et al*, **Educación para la Paz**, Cooperativa Colombia, Ed. Magisterio, Santafé de Bogotá 1999.

(3) La *Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana* ha sido desarrollada por Ángela Bermúdez, Ángela Calvo, Rose Mary Castro, Hernán Escobedo, Carlos Granés, Rosario Jaramillo, Germán Mejía, Beatriz Peña y Jaime Yáñez con la colaboración de algunos de los miembros del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y de Carlos Eduardo Vasco. Sin embargo, no hago responsable a ninguna de esas personas de las ideas contenidas en este artículo ya que muchas de ellas generaron controversia en el interior del grupo. Creo que lo importante no es el acuerdo sobre estos temas sino que le dediquemos tiempo a pensar en ellos, a lo que invito cordialmente al lector.

con un equipo interdisciplinario (3), así como de mi experiencia con los compañeros del proyecto de Enseñanza para la Comprensión, me atrevería a proponer que para lograr una educación moral verdadera lo que se requiere es *desarrollar la inteligencia social; desarrollar el juicio y las emociones morales, y la disposición para la acción justa*. Es decir, sugiero una educación que produzca personas con capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre alternativas de solución, con empatía hacia los demás como personas y como sociedad, dispuestas a actuar de forma coherente con sus ideas y a reflexionar éticamente sobre sus acciones. Creo que necesitamos gente con capacidad de soñar una sociedad justa, sociedad que les ayude a todos a alcanzar sus sueños; personas que tengan la sensibilidad para entender que los sueños individuales requieren del esfuerzo, del control y de la colaboración de todos, y que el esfuerzo por lograrlo va enalteciendo el alma humana y nos va haciendo seres humanos dignos.

Es indudable que el desarrollo de un proyecto de educación moral de esta envergadura requiere comprender a fondo el debate ético, pedagógico, psicológico y sociológico ya que ello nos permite conocer las formas como se van desarrollando moralmente las personas, como han ido evolucionando las ideas sobre la moral y la ética, y entender la interrelación necesaria entre estas disciplinas para la educación moral. Pero de esto hablaré más adelante. Por ahora quiero proponer que *no* creo que sea necesario, e incluso *no* creo que sea conveniente empezar por estudiar las diferentes teorías en juego. Pienso que lo importante es comenzar por aprender a *dudar* sobre las propias ideas que se tienen sobre la moral, y por *preguntarse* sobre la labor que estamos llevando a cabo en cuanto maestros que, de una u otra forma, educamos moralmente. Considero que la auténtica duda nos lleva a detenernos ante nuestras ideas y a no saltar precipitadamente hacia la



elaboración de respuestas inmediatas. La duda metódica y organizada nos abre las puertas para fascinarnos con el tema y hace necesario indagar, callar, y escuchar. Creo que los maestros necesitamos oír a nuestros alumnos, conocer sus maneras de pensar, descubrir sus conflictos y cómo los resuelven —si es que los resuelven—; en pocas palabras, saber cómo entienden y cómo se enfrentan al mundo en el que viven, en lugar de asumir que los conocemos y pensar que debemos decirles qué tienen que hacer y por qué lo tienen que hacer.

Los niños necesitan poder explorar no sólo el mundo físico que los rodea, sino el mundo social en que se encuentran; necesitan entender cómo sus acciones afectan a otros y cómo las acciones de los otros los afectan a ellos, y para eso se precisa que el maestro les dé el tiempo necesario y les prepare el ambiente en el aula para poder hablar y explorar ese mundo. Al enfrentarse a los inevitables conflictos que se presentan cotidianamente entre los seres humanos, no sólo los niños sino todas las personas vamos aprendiendo a entender mejor las relaciones entre el “yo” y el “otro”, y vamos comprendiendo qué cosas influyen en nuestras acciones. Pero si no damos tiempo para reflexionar, si sólo lo hacemos de manera desordenada y poco sistemática, y si abrumamos a los alumnos con prescripciones morales, les impedimos indagar auténticamente y les impedimos construir razones que los aten a una acción moral construida sobre sus propias convicciones, que son las que consideran verdaderas. Pienso que el aporte más importante que puede dar la escuela y el maestro a la educación moral es ofrecer a los niños la posibilidad de examinar los problemas que los afectan y realmente interesan. Debemos permitirles hablar con honestidad, enseñarles a escuchar con

empatía e interés a los compañeros y a que entre todos exploren su mundo con autenticidad, sin imponerles frases o discursos estereotipados y concluidos, que les impiden su propia búsqueda e indagación. Aun cuando el hogar educa moralmente, la escuela puede ser el lugar privilegiado para expresar las dudas, debatir y producir reflexión sobre los valores morales. En el aula de clase los alumnos pueden oírse y entre todos producir explicaciones y argumentos sobre por qué una acción les parece justa o correcta. En el aula pueden aprender a sustentar sus ideas y a reflexionar sobre sus acciones de la vida cotidiana de una forma ordenada y sistemática.

Para que el maestro pueda cumplir con esa tarea de formación moral, se necesita crear un clima cálido, amable, que permita la exploración auténtica. Está en sus manos crear un ambiente en el que no se enjuicie a la persona, sino que se reconozca su voz y se le permita comunicar sus ideas y sentimientos reales. Maestras y maestros tienen oportunidades privilegiadas para crear ese clima de confianza en el que los alumnos empiezan a escucharse los unos a los otros, porque entre todos están investigando un problema genuino.

Ahora bien, seguramente estaríamos de acuerdo con la aseveración de que la educación moral no es sólo un problema del profesor con sus alumnos, sino también un problema institucional que nos plantea nuevos retos. Aun cuando es cierto que con la Ley General de Educación se abrió el camino para que en las escuelas y colegios se debata y decida el proyecto con que debe regirse la institución, y que muchos maestros están seriamente preocupados por la formación de sus estudiantes, en la mayor parte del sistema educativo, privado y público, tanto en el nivel de primaria como en el de bachillerato o en el universitario, los valores

con los que se rige y se debe regir la institución son poco o nada *debatidos* y las decisiones, que casi siempre las toman unos pocos, raras veces están *fundamentadas*. Aun los profesores que se interesan por la formación en valores de sus estudiantes no suelen *discutir públicamente* o debatir con sus compañeros lo que está pasando o lo que están pensando. Asumen la formación de sus estudiantes más como una tarea personal del profesor, en monólogo consigo mismo o, en el mejor de los casos, en diálogo con los estudiantes o con otro profesor amigo, pero no como un problema que atañe a *toda la comunidad educativa*. En la escuela no suele haber tiempo ni lugar para discutir, debatir y pensar *entre todos* sobre los problemas morales que se presentan a diario, y sobre la mejor forma de resolverlos. La moral existe, ciertamente, en las instituciones; pero está por ahí, en la atmósfera de la institución o del aula de clase y en las relaciones que en ellas se dan, pero es una moral que está presente esencialmente de manera *implícita*. No suele estar en la *reflexión conjunta* de los miembros de la institución. Son escasos los intentos de analizar *explícitamente* los valores que subyacen la práctica educativa, y menos aún, de *apoyarlos en la reflexión y el diálogo social*. Es decir, en las instituciones no suele haber reflexión ética.

Con frecuencia hay acuerdos —dicho sea de paso, poco acordados y más bien impuestos o aceptados por la tradición—, sobre los valores, pero cuando aparece el desacuerdo o la diferencia son pocos los lugares donde existen *procedimientos* claros para afrontar la disparidad. Una de las preguntas más difíciles que debe resolver la institución se refiere a la validez de sus normas. ¿Deben establecerlas la autoridad o deben abrirse a la discusión? Es claro que una norma adquiere su validez cuando su cumplimiento representa lo mejor para todos. Pero para saber qué es “lo mejor para todos” se requiere de la participación de todos aquellos que

se verán afectados por la norma y que deben cumplirla. Podemos afirmar que una condición fundamental que nos hace sentir obligados a cumplir las normas tiene que ver con la manera como se llega a establecerlas. Hoy parece haber consenso sobre la idea de que para establecer esa norma, los *procedimientos* de discusión, fijación y promulgación de normas, que podríamos llamar “de la razón pública” y que caracterizan la manera democrática de pensar de muchas sociedades, se dan necesariamente en el diálogo. La práctica real de los procedimientos democráticos para llegar a normas acordadas públicamente, y la conciencia de que existen y se respetan las garantías para quienes las cumplen, son de fundamental importancia en cualquier institución educativa. Lo mismo ocurre con el debido proceso en caso de que alguien no cumpla las normas, así como la idea de que existen y se aplican las sanciones acordadas a quienes, al término de dicho proceso, sean hallados culpables (4). Considero que estos procedimientos reales educan mucho más que todos los cursos de ética, democracia o educación cívica que se puedan programar en cualquier institución educativa.



No obstante, hay que estar alertas porque estos procesos son difíciles y generan conflictos. Aprender a oír y considerar seriamente los deseos y necesidades del otro, no es tarea fácil. Aparecen innumerables dudas y dificultades. Y por eso, en este campo es necesario abrir las puertas a las experiencias de otros. Cuando aprendemos a dudar y a escuchar, aprendemos que nuestros aportes también son importantes y se abre así la

(4) Conversaciones con Ángela Calvo quien dirigió la sección ética del marco teórico de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana.

posibilidad de crear una comunidad de intercambios y experiencias más amplia. Los maestros y directivos docentes pueden relatar sus intentos, ensayos y aprendizajes para que todos podamos reflexionar sobre las teorías, desempeños y experiencias de cada uno de nosotros.

Cabe advertir que para que la reflexión no se quede en opinión, es necesario *escribir* para que el documento sirva de vehículo para el análisis y las soluciones colectivas.

El papel de las disciplinas

Una vez iniciado el proceso de duda, argumentación y fundamentación propios, se puede recurrir, ahora sí, a las teorías psicológicas y sociológicas, a las propuestas pedagógicas, y a los debates éticos. Cuando el proceso de indagación está en marcha, cuando éste nos ha permitido hacer explícitos nuestros saberes pedagógicos ganados en la experiencia, cuando nos hayamos planteado dudas que *necesitemos* resolver, los productos de otras personas adquieren sentido y se convierten en nuevas voces que se unen al diálogo. En ese momento dejan de ser voces que silencian las de los actores del conflicto con dictámenes preestablecidos y se convierten en voces que sugieren, que proponen, que invitan y, sobre todo, que cuestionan.

Volvamos entonces a la idea inicial: para educar moralmente, lo que se requiere es *desarrollar la inteligencia social, con los juicios y las emociones morales, y la disposición para la acción justa.*

Ya he señalado que la inteligencia social se educa cuando tenemos que buscar *razones públicas* que nos permitan dilucidar

la disyuntiva por el enfrentamiento de posiciones opuestas. La razón pública se aprende a través de la práctica, en el debate y en la toma de decisiones colectivas. Pero la inteligencia social también se desarrolla con los conocimientos y los métodos que ofrecen las disciplinas académicas (5). Éstas educan para que la mente piense con rigor y con sistematización, para poder superar el estereotipo y el lugar común. Enseñan a entender con finas diferencias los fenómenos sociales, para no caer en juicios simplistas o en soluciones ciegas a los problemas sociales y a sus consecuencias. Con la ayuda de las disciplinas se pueden desarrollar las diversas formas de comprender y razonar sobre los fenómenos sociales, para entender o explicar las situaciones y sus posibles procesos de forma más compleja y total.

Sin embargo, para desarrollar la inteligencia social no basta educar la razón. En la acción también están implicados los *sentimientos* hacia uno mismo y hacia los otros, que moldean la acción muchas veces de forma inconsciente y que escapan a la razón. Estos fenómenos también deben ser entendidos para educar la posibilidad de comprender nuestros sentimientos, poder verlos, expresarlos, reflexionar sobre ellos, y disciplinas como la psicología y la pedagogía nos dan muchas luces para su abordaje y comprensión. John Dewey afirmaba que la moralidad y la ética pueden verse como aquella parte de los saberes sociales que trata sobre la capacidad de *respuesta emocional* frente al otro, respuesta

(5) GARDNER, Howard, **La Mente no Escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo debieran enseñar las escuelas**, Paidós, Buenos Aires, 1991; PERKINS, David, **La Escuela Inteligente**, Aiqué, Buenos Aires, 1992; CARRETERO, M. Pozo, J. y Asencio M., **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Visor, Madrid, 1983, CAREY, Susan "Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual change" in: **Epigenesis of Mind: Studies in Biology and Cognition**, Edited by S. Carey and R. Gelman. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1991.

que, para que no se caiga en el mero sentimentalismo, debe ser capaz de actuar de una manera racional (6).

E incluso todo esto no es suficiente si no pasamos a la acción. También necesitamos educar la disposición a la acción justa ya que, en última instancia, sin la acción moral —con sus intenciones y consecuencias— no hay moral ni ética. Se trata entonces de formar una *mente empática capaz de preocupación por los demás*, que sepa discriminar ideas y sentimientos, evaluar, pesar y juzgar con agudeza, dispuesta a la acción justa.

Por eso en lo que sigue quiero describir los aportes de las disciplinas a los elementos de la formación moral, para ofrecer un mapa de componentes que es posible considerar, porque al empezar la indagación comienzan las incertidumbres y los titubeos, y para ello es útil un “mapa” que oriente la búsqueda.

El desarrollo del juicio moral

Es indudable que Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (7) ofrecen los aportes básicos que ayudan a entender cómo piensan los alumnos en el campo de la moral. Si bien ha habido muchas críticas importantes a estos dos autores, es necesario conocer sus ideas para entender las nuevas posiciones y cómo aproximarse a las ideas constructivistas en la educación moral. Sus teorías están basadas en observaciones metódicas sobre las formas de razonar de las personas en asuntos relacionados con la justicia, con la

(6) Véase: DEWEY, John, **Moral Principles in Education**, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1975, p. 14. Primera edición: 1909.

(7) PIAGET, Jean, **El Desarrollo del juicio moral en el niño**, Free Press, 1965; KOHLBERG Lawrence, “Essays on Moral Development” **The Philosophy of moral Development**, Vol. 1y Vol. 2, Harper and Row, Nueva York, 1981.

elaboración de las normas, con las razones para decidir ante dilemas de la vida.



Piaget estudió el juicio moral de los niños y los jóvenes y lo comparó con las formas de razonar ante el mundo físico y ante las matemáticas. Encontró que había similitudes en la FORMA de razonar. Esto quería decir que la *manera* como los niños establecen relaciones entre unos y otros hechos, y el *modo* en que explican por qué ocurren los hechos, es decir la estructura del pensamiento, es igual en todas las personas que se encuentran en un mismo nivel de desarrollo. También encontró que las estructuras del pensamiento no permanecen iguales todo el tiempo. Cuando se presentan conflictos, ya sean cognitivos o afectivos, las estructuras se desestabilizan porque ya no pueden resolver o explicar los problemas que se presentan y se van reorganizando hasta que se estabiliza una nueva estructura. Así, las estructuras se van desarrollando, volviéndose cada vez más complejas, permitiendo solucionar problemas más sofisticados y variados, que incluyen perspectivas más amplias o más puntos de vista. Kohlberg partió de estas ideas de Piaget y se puso a la tarea de entender con mayor detalle cuáles eran las características de las formas de pensar moralmente a medida que las personas se van desarrollando. A partir de sus estudios describió una secuencia de etapas que son muy útiles para el maestro, porque le permiten entender mejor por qué los alumnos están comprendiendo y razonando sobre las situaciones sociales de la forma en que lo hacen, y hacia dónde puede orientarse su desarrollo. Además, los desarrollos pedagógicos de estas teorías nos han mostrado que en la medida en que se le presente a los estudiantes problemas apenas un nivel —o máximo dos— por encima de la etapa de desarrollo del juicio en que se encuentran, se desestabilizan y así comienzan la transición

hacia la etapa siguiente. De esta manera, si el maestro puede identificar la estructura de pensamiento subyacente a las ideas de sus estudiantes y comprende cómo sería la estructura propia del nivel siguiente, puede planear su intervención de forma constructivista: comprensiva y respetuosa de las formas de pensar de los estudiantes, pero a la vez estimulante y retadora.

Kohlberg describió tres niveles del desarrollo moral: el nivel preconventional, es decir, anterior a las convenciones para la elaboración de las normas, el convencional y el posconvencional. Cada nivel tiene dos etapas. Las etapas y niveles tienen una secuencia que no varía. Cada nivel y etapa es mejor que el anterior, pues permite la solución que se presenta en cada etapa subsecuente es más adecuada que la anterior al poder abarcar más puntos de vista y poderlos coordinar en la solución del problema. Esto quiere decir que uno no puede saltarse etapas. Sin embargo, lo que sí puede suceder es que uno se quede anclado en alguna de ellas y que su desarrollo no siga progresando. Esta aseveración es importante, porque plantea que la meta fundamental de la educación debe ser contribuir a que las personas alcancen su máximo potencial, pasando por cada una de las etapas. En la medida en que los profesores aprenden a conocer las formas de razonamiento verdadero que tienen sus estudiantes (y no el de las prescripciones morales que aprenden a recitar), pueden promover su desarrollo hacia la siguiente etapa.

Las etapas y los niveles aparecen descritos al final de este trabajo, pero en síntesis se pueden describir de la siguiente manera:

La *primera etapa* se caracteriza por una persona centrada en sí misma que obedece porque busca una recompensa o por miedo al castigo. A los niños pequeños de esta etapa les cuesta

trabajo distinguir entre el pensamiento moral de la autoridad y el de ellos mismos. Poco a poco la persona va pasando a una segunda etapa de negociación concreta con un “otro” cercano. Esta *segunda etapa* se caracteriza porque aparece la conciencia de que el “otro” también tiene deseos y necesidades que busca satisfacer al igual que uno, y por eso se requiere de una negociación de la satisfacción personal frente a la satisfacción del otro; es un intercambio instrumental (el del ojo por ojo, diente por diente). Es la etapa que corresponde a la mayoría de los niños de la primaria. De ahí se pasa a una *tercera etapa* en la que se actúa correctamente porque se quiere ser reconocido como “una buena persona” al ayudarle a los miembros del grupo y ser solidario con éste; la persona espera que los demás actúen de la misma manera porque asume que ellos también serán leales, “buena gente” y considerados con los demás. De esta etapa de confianza y expectativas interpersonales mutuas —característica de los primeros años de bachillerato— se pasa a una nueva etapa en la que aparece una clara conciencia de la importancia de las normas y de la ley para mantener el orden y la cohesión del conjunto de la sociedad. En esta *cuarta etapa* en la que hay ya una conciencia del sistema social como sistema orgánico que debe ser regulado para el bienestar de todos los miembros.

Pero frecuentemente esta preponderancia de la regulación y el orden se da a costa de la persona individual, que debe sacrificar sus deseos por el bienestar social. Por eso esta etapa es convencional, porque se acepta una convención social que ya está dada y porque se acepta su conveniencia para toda la sociedad. De ésta se pasa a la *quinta etapa*, la del contrato social entre individuo y sociedad, en la que se busca el bienestar social e individual ajustándose a la ley por la conciencia de que todas las personas de la sociedad se benefician con el comportamiento moral

del resto de sus miembros. El individuo reaparece cediendo parte de sus derechos ante los derechos de los demás, y de esta manera quedan protegidos los derechos de todos. Pero ahora se pregunta por la génesis o el origen de las convenciones y por su justicia, lo que permite un replanteamiento de la tensión entre el individuo y la sociedad. Se trata de una posición más libre frente a las convenciones, porque sabe que las puede cuestionar y transformar, pero respetuosa de éstas mientras no se transformen. De allí se pasa a la *sexta* y última *etapa* en la que el juicio moral surge de la comprensión del valor del ser humano, de su dignidad como ser humano, comprensión que lleva a asumir con compromiso los principios éticos que ofrecen los criterios para evaluar las demandas, tanto sociales como individuales, para guiar la acción y justificar la decisión tomada.

El desarrollo del juicio estrictamente moral, que ha sido descrito por Kohlberg, se complementa ricamente si se inscribe en un contexto más amplio que podríamos llamar *el contexto del desarrollo de la inteligencia social*. Algunos de los componentes de esta inteligencia se han estudiado en las investigaciones psicopedagógicas sobre el desarrollo de la comprensión de las ciencias sociales.

En particular, en la investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico en los adolescentes y jóvenes, desarrollada con Ángela Bermúdez, exploramos el desarrollo de algunos de los componentes de la inteligencia social potencialmente ligados a la comprensión y la reflexión histórica: desde esta perspectiva diríamos que la inteligencia social implica —entre otras cosas— la capacidad de comprender la complejidad de los fenómenos sociales en sus múltiples dimensiones de interrelación entre sujeto histórico y hecho social. Es poder diferenciar con sutileza los

múltiples matices de grises que se encuentran en cualquier proceso social. Implica, así mismo, la capacidad de comprensión sistemática que permite ver la relación entre el sistema social que se analiza y el sujeto que lo hace, y la concomitante capacidad de entender que nuestra comprensión es limitada, histórica, condicionada, pero que a la vez posibilita las transformaciones y la intervención libre. Todas estas habilidades de la inteligencia social se pueden desarrollar tanto con la historia —y con cualquiera de las otras disciplinas sociales— como con la ética, si estas disciplinas se enseñan para aprender a pensar y no para simplemente para memorizar.



En esta investigación encontramos una interesante relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y el del juicio moral. Pensamos que es natural que esto sea así, ya que en ambos casos es necesario aprender a sentir empatía por el otro, aprender a colocarse en su lugar. Si el estudiante de historia no logra entender a los sujetos históricos o a las otras culturas dentro del contexto de su desarrollo, jamás logrará comprenderlos verdaderamente.

El desarrollo de las emociones morales

A pesar de que la teoría de Kohlberg permite entender claramente el desarrollo del *juicio* moral, algunos psicólogos cuestionaron la posición excesivamente racionalista de esta propuesta. En especial Carol Gilligan (8), colega y amiga de Kohlberg, llamó la atención sobre el desbalance en la descripción

(8) GILLIGAN, Carol, (1982) **In a Different Voice**. Harvard University Press, Boston. 1993.

de las etapas entre las formas de pensar y de ser de hombres y mujeres. Para ella, la voz femenina se encontraba realmente ausente en los planteamientos de Kohlberg, voz que se centra en la vocación por el cuidado del otro, en la capacidad de la mujer para entender y atender las necesidades de los demás, para nutrir al ser humano. Así, fue una de las primeras personas en plantear la importancia de mirar el papel de las emociones morales.

Para Gilligan la principal diferencia radica en que las mujeres siempre establecemos juicios de valor dentro de contextos específicos. Para las mujeres, lo fundamental no es la autonomía moral en la que el ser humano se guía en su acción por juicios racionales que desembocan finalmente en principios éticos universales, sino la interdependencia amorosa con otros por quienes nos preocupamos y cuidamos. Ella considera que la visión de las etapas presentada por Kohlberg requiere del complemento de la visión femenina, que presenta una perspectiva diferente sobre lo que es su ser moral como mujer. Aun cuando la secuencia en el desarrollo sigue la misma progresión presentada por la teoría del desarrollo del juicio moral, que parte de una posición egocéntrica pasando por una social hasta alcanzar una perspectiva universal, la progresión tiene lugar dentro de una concepción moral concreta y específica, siempre contextualizada. Los juicios femeninos se encuentran mucho más atados a sentimientos de empatía y compasión que los de los hombres, y a las mujeres parecen interesarles mucho más los problemas de la vida real que los dilemas hipotéticos o de la razón. En palabras de la misma Carol Gilligan: *“...las preguntas más básicas y fundamentales sobre la vida humana —cómo vivir y qué hacer— que son preguntas sobre las relaciones humanas, porque las vidas de las personas están profundamente conectadas, psicológica, económica y políticamente se oyen de manera muy diferente entre hombres y*

mujeres. Para las mujeres, el conflicto implica la búsqueda de un orden que mantenga las relaciones y que establezca conexiones. En cambio, los hombres buscan la separación y los límites, la independencia, las fronteras” (9).

En el primer nivel, los juicios morales de las mujeres provienen de un énfasis inicial en el “yo”. Ya hacia el segundo nivel, se va descubriendo el concepto de *responsabilidad* como la base para un nuevo equilibrio entre el “yo” y los “otros”. La elaboración de este concepto de responsabilidad y su fusión con un concepto maternal de la moralidad que busca garantizar la *protección* de los dependientes y desiguales, caracteriza el juicio en el segundo nivel. En este, el bien se equipara con el cuidado de los otros. Sin embargo, cuando las convenciones de la bondad femenina, legitiman sólo a los “otros” como recipientes del cuidado moral, la desigualdad lógica entre el “yo” y el “otro”, y la violencia psicológica que ello genera, crean el desequilibrio que inicia la segunda transición hacia el tercer nivel. La relación entre el “yo” y los “otros” es reconsiderada en un esfuerzo por desenredar la confusión entre la conformidad y el cuidado inherentes a la definición convencional de la bondad femenina para establecer un nuevo equilibrio que disipará la tensión entre egoísmo y responsabilidad. En el tercer nivel el “yo” se vuelve el árbitro de un juicio independiente que reúne las exigencias sociales con las necesidades individuales bajo el principio moral de la *no violencia*. El juicio permanece psicológico en su preocupación con la intención y las consecuencias de la acción, pero ahora se vuelve universal en su *condena* a la *explotación* y a la *herida* (10).

(9) GILLIGAN, Carol, *op. cit.*, “Carta a los nuevos lectores”, 1993.

(10) Harvard Educational Review, reprint 1978. GILLIGAN, Carol, “In a Different Voice” en **Stage Theories of Cognitive and Moral Development: Criticisms and Applications**, p. 63.

Vemos entonces cómo podemos aprender no sólo a escuchar también la voz femenina como diferente a la masculina, sino la importancia de aprender a mirar desde otra perspectiva. Esto nos abre un horizonte de posibilidades completamente diferente. De nuevo, son los maestros los que pueden aportar sus observaciones y experiencias sobre este asunto y contarnos cómo piensan realmente los alumnos, y cuáles son las diferencias en sus formas de percibir el mundo social.

Por su parte, Jerome Kagan, también amigo y contradictor de Kohlberg, pone un énfasis especial en el papel de los sentimientos en el desarrollo de la moralidad. Para Kagan la posibilidad de hablar de valores morales universales está ligada no con una posibilidad racional y lógica de tipo ético-filosófica, sino con los *sentimientos* que se encuentran en todos los seres humanos, que aparecen en todas las culturas, en todos los tiempos, y desde muy temprana edad. Para el autor existen pensamientos y acciones que se pueden agrupar por su característica de provocar sentimientos de ansiedad, vergüenza, culpa u orgullo.

“Bajo la extraordinaria aparente variedad de comportamientos y de ideales conscientemente articulados, existe un conjunto de emociones que forman la base para un número limitado de categorías morales universales que trascienden espacio y tiempo”(11).

Él analiza cómo emergen y se transforman estos sentimientos en las personas, y cómo deben ser la base para un programa educativo de carácter moral.

(11) KAGAN, Jerome, (1984), **The Nature of the Child**, Basic Books, New York, p. 112, 1994.