

**Contexto de crisis de sentido
y su relación con el desarrollo moral
en la escuela colombiana**

Edgar Diego Erazo

Edgar Diego Erazo *

• *Resumen:* Los escenarios escolarizados tienen la potencialidad inherente para dinamizar los procesos de desarrollo moral de nuestros jóvenes en un contexto de crisis de sentido ético y moral que trasciende el ámbito nacional y local. En este ensayo se adopta como marco de referencia inicial el fenómeno de crisis de sentido moral en Occidente desde el ángulo específico de la socialización. Se propone un replanteamiento del quehacer docente en la escuela, que permita procesos de formación de la autonomía moral de los estudiantes. Estos procesos se proponen desde el horizonte de una ciudadanía constructora de una sociedad equitativa y justa cuyo compromiso sea la inclusión de los actores sociales históricamente excluidos. El fundamento de la propuesta lo aportan las teorías del desarrollo cognitivo y de los sentimientos morales y se propone una articulación con el contexto socioeducativo colombiano.

Palabras Clave: Desarrollo Moral, Crisis de Sentido, Escenarios Escolarizados, Autonomía Moral, Desarrollo Cognitivo, Sentimientos Morales.

• *Resumo:* Os cenários escolarizados têm a potencialidade inerente para dinamizar os processos de desenvolvimento moral de nossos jovens num contexto de crise de sentido ético e moral que transcende o âmbito nacional e local. Neste ensaio adota-se como marco de referência inicial o fenômeno de crise de sentido moral no Ocidente desde o ângulo específico da socialização. Propõe-se um repensar do labor docente na escola, que permita processos de formação da autonomia moral nos estudantes. Estes processos são propostos desde o horizonte de uma cidadania construtora de uma sociedade equitativa e justa cujo compromisso seja com a inclusão dos atores sociais historicamente excluídos. O fundamento da proposta é aportado pelas teorias do desenvolvimento cognitivo e dos sentimentos morais, dentro de uma proposta de articulação com o contexto sócio-educativo colombiano.

Palavras Chave: Desenvolvimento Moral, Crise de Sentido, Cenários Escolarizados, Autonomia Moral, Desenvolvimento Cognitivo, Sentimentos Morais.

• *Abstract:* School interactions have the potential to promote students' moral development, in a context of moral crisis which goes beyond local situations. This essay refers initially to the crisis of the moral sense in Western cultures, from the point of view of the socialization process. It proposes a renewal of educational processes in moral education, emphasizing the importance of moral autonomy. This proposal aims at the formation of citizens capable of constructing a just and equitable society which includes those who have been historically excluded. The conceptual framework of the proposal is the theory of cognitive development and a consideration of moral sentiments.

Keywords: Moral Development, Crisis of Sense, School Scenarios, Moral Autonomy, Cognitive Development, Moral Feelings.

Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana*

-I. Ruta a seguir. -II. Precisiones semánticas y filosóficas. -III. El contexto de la crisis de sentido. -IV. La educación ética y moral. -V. Articulación con el contexto socioeducativo colombiano. -Bibliografía.

Primera revisión recibida octubre 20 de 2003; versión final aceptada mayo 11 de 2004 (Eds.).

“Es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívicos de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento a los que nada ganan con la república, o ganan significativamente menos que otros?”
(Cortina, 1995)

I. Ruta a seguir

* El presente artículo es fruto de ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación. Universidad de Manizales. Agosto de 2003.

El presente artículo pretende presentar la potencialidad inherente a los escenarios escolarizados para dinamizar procesos de desarrollo moral en nuestros(as) niños(as) y jóvenes colombianos(as), en un contexto de crisis de sentido, tanto a nivel global como a nivel nacional y que afecta también los ámbitos ético y moral. Al presentar el asunto de la crisis de sentido se hará énfasis en lo relacionado con el déficit que se está presentando en los procesos de socialización para las generaciones jóvenes. El contexto de crisis de sentido es un referente de gran importancia en los procesos de reflexión, investigación y quehacer docente, en cuanto tiene incidencia significativa en el asunto de la formación, en el marco del desarrollo humano. De aquí se deriva la relevancia de un replanteamiento del quehacer docente en la escuela colombiana, en lo relacionado con los procesos que coadyuvan el desarrollo de la autonomía y sensibilidad moral de nuestros estudiantes, teniendo como horizonte el propósito de la formación ciudadana de sus estudiantes, a fin de que puedan contribuir a la construcción de una sociedad incluyente. Dicho replanteamiento debería contar con las dos principales perspectivas teóricas que en cuanto a desarrollo moral se han posicionado en la comunidad académica, es decir, la ética de la justicia y la ética del cuidado, articulándolas con los grandes lineamientos que al respecto ofrece el contexto socioeducativo colombiano.

II. Precisiones semánticas y filosóficas

En este artículo se significa la moral como un tipo de saber práctico que pretende regular la acción humana desde su racionalidad, es decir, desde su capacidad comprensiva de la realidad (física, social y subjetiva); es así mismo la capacidad para crear y construir intersubjetivamente formas de interacción social y tramitación racional de los conflictos.

Hoy viene también a ser entendida como la construcción de marcos de referencia basados en los derechos humanos, de modo que se pueda contar con una convivencia social en la que sea posible el ejercicio pleno de la ciudadanía. Una definición aproximada que sintetizaría lo anterior es entender la moral como sistema de normas legitimadas social y culturalmente y que median las acciones humanas, de cara al sostenimiento del orden social y legal establecido.

Por su parte, la tarea de la ética consiste en establecer los fundamentos racionales de las normas morales. Según Adela Cortina, la ética, en cuanto reflexión filosófica, está obligada a dar razón de la existencia de la moral, o bien, confesar que no hay razón para que exista; el quehacer ético consiste en acoger al mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón sobre él. Sobre estas funciones de aclaración y fundamentación, la ética procura aplicar lo ganado para orientar la acción en los distintos ámbitos de la vida social. “Despertar directamente actitudes porque se consideran más humanas o más cívicas que otras es inveteradamente una tarea moral, y se configura sobre la base de una concepción del hombre, sea religiosa o secular. Pero el temor a las confusiones aludidas, o el miedo a confesar que en las sociedades pluralistas también nos parecen unos modos de enfrentar la vida más propios del hombre que otros, sugirió ‘a quienes competía’ la ingeniosa idea de sustituir el término ‘moral’ por este otro, que parece más científico, cívico y secular, ‘ética’. Pero cambiar el título ‘moral’ por ‘ética’ no resuelve las cosas;”⁴

más bien la resuelve el percatarse de que la moral democrática es una moral de mínimos y la ética es una filosofía moral” (Cortina, 1992).

De todos modos, más allá de la diferenciación conceptual hecha por la autora, convendría plantear que desde una perspectiva civil, independientemente de éticas o morales religiosas, en la educación se debe formar en la dignidad moral o ética del futuro ciudadano.

III. El contexto de la crisis de sentido

Partiendo del contexto adquiere mayor sentido cualquier planteamiento en términos de compromiso profesional docente. El cambio es la característica por excelencia de este inicio de siglo, que es denominado por Habermas como modernidad inconclusa, y por Lyotard como de condición posmoderna. Pero antes de que estos autores consolidaran algunas de sus propuestas más reconocidas (como la teoría de la acción comunicativa o la condición posmoderna, respectivamente), la reflexión sobre la relación entre una época de cambios y la crisis de sentido ya había alcanzado una gran difusión gracias a textos como el de Vaticano II que a continuación citamos en uno de sus apartes, construido tras un proceso de discusión muy serio adelantado al interior de dicho concilio:

“El género humano se halla hoy en un período nuevo de su historia, caracterizado por cambios profundos y acelerados, que progresivamente se extienden al universo entero (...), cambios que recaen sobre los modos de pensar del hombre y sobre su comportamiento para con las realidades y los hombres con quienes vive. Tanto es así que se puede hablar ya de una verdadera metamorfosis social y cultural” (Gaudium et Spes, 4). “El cambio de mentalidad y estructuras somete con frecuencia a discusión las ideas recibidas (...) las instituciones, las leyes, las maneras de pensar y de sentir heredadas del pasado, no siempre se adaptan al estado actual de las cosas (Gaudium et Spes, 7). “La humanidad pasa así de una concepción más bien estática de la realidad a otra más dinámica y evolutiva, donde surge un conjunto nuevo de problemas que exige nuevos análisis y nuevas síntesis (Gaudium et Spes, 5). Del texto anterior se puede inferir, para ilustrar o mencionar algunos de los tópicos que prefiguraron el nacimiento del concepto “crisis de sentido”, lo siguiente:

- Que el cambio ha encendido la discusión en torno a muchas ideas recibidas.
- Tal discusión ha puesto en evidencia la inadaptación de muchas instituciones y leyes al mundo contemporáneo.
- Como causa última y radical de dicha inadaptación se señala una concepción estática de la realidad. Al considerar la realidad (cosmos, sociedad, individuo) como algo estático, del mismo modo han sido pensadas las instituciones, las normas, los principios.

La comprensión predominante actualmente respecto a la realidad es que ésta no es estática, es decir, que élla ha tenido un desarrollo dinámico y evolutivo; la realidad se desplaza de un estado de menor a uno de mayor complejidad (Morin, 1994).

Si la moral y la ética tienen una fundamentación racional, como se menciona en las precisiones semánticas y filosóficas, se supone entonces que tales realidades están referidas

a un horizonte de sentido, pero si dicho horizonte entra en crisis en determinado momento histórico de una sociedad, el desafío educativo y escolar es enorme, porque implica un proceso de reconstrucción del mismo. El modo en que aquí se plantea el contexto de crisis de sentido es desde la perspectiva del proceso de socialización de las nuevas generaciones, proceso en el cual la escuela es uno de sus escenarios, pero no el único. Desde este punto de vista, el fenómeno más relevante que se percibe en la sociedad contemporánea es la erosión de la capacidad socializadora por parte de las instituciones que tradicionalmente respondían por dicha función. Se está presentando un fenómeno de ausencia de experiencias que garanticen la incorporación de niños y jóvenes a la sociedad (Marín y Muñoz, 2002) con marcos de referencia relativamente consolidados. Las instituciones educativas tradicionales, particularmente la familia y la escuela, están perdiendo la capacidad para transmitir los valores y las pautas culturales que aseguren los niveles básicos de cohesión de la sociedad colombiana. Con respecto a la escuela, el citado informe de la investigación Atlántida nos muestra como la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que frente al dinamismo del cambio social la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable. En cuanto a la familia, fenómenos tales como la incorporación de la mujer al mercado laboral, la tendencia a reducir el número de hijos, el aumento de separaciones, hijos que viven solos, han modificado su papel y han provocado una diversificación significativa de las formas institucionales que asumen las relaciones familiares. En las familias de sectores populares la figura paterna suele estar ausente y los niños pasan, desde edades muy tempranas, periodos prolongados sin la presencia de sus padres (Bernal, 1993).

Este “*déficit de socialización*” producido por los cambios en la escuela y en la familia no está siendo subsanado por los nuevos agentes de dicho proceso. Destacamos entre dichos nuevos agentes a los medios masivos de comunicación, es especial, la televisión. Sin embargo, la lógica con que operan los ‘mass media’ no parte del interés por contribuir a la formación moral de las personas. Al contrario, su diseño y evolución suponen como adquirida dicha formación (Tedesco, 2003), motivo por el cual confieren al ciudadano la opción de elegir el tipo de mensajes que desean recibir.

La crisis de las instituciones socializadoras está íntimamente asociada a un fenómeno que Berger y Luckmann denominan “*Crisis de Sentido*” (Berger & Luckman, 1997). Siguiendo tal análisis es posible argumentar que la sociedad actual habría perdido el sentido en diferentes dimensiones y escenarios. El fin de la guerra fría marcó, no solamente la experiencia del socialismo real, sino dos siglos de ilustración, es decir, del metarrelato conceptual, ideológico y político que confería sentido a la acción de los distintos actores sociales. La quiebra de este esquema se refleja en la dificultad para objetivar y para representar el futuro que nos depara el proceso de globalización, de modo que sujetos e instituciones puedan “jugársela” por él, motivados(as) por principios que trasciendan la mera necesidad de supervivencia. En segundo lugar, la pérdida de finalidades (Lyotard, 1995) hace desaparecer la promesa social o política de un “futuro mejor”. Como lo muestran análisis muy serios sobre la situación económica y social actual, como el de Stiglitz (2002), los Estados están en clara incapacidad para proteger a los ciudadanos y ofrecer un proyecto de futuro confiable. Este vacío estimula conductas cortoplacistas poco recomendables como los fraudes contables que han puesto en jaque la mayor economía del

mundo (la de los Estados Unidos), y de paso, los principales mercados bursátiles en el ámbito internacional.

Es en este contexto que se afirma que la pérdida de sentido trae consecuencias bien relevantes sobre la escuela como escenario de socialización, dado que ha dejado a los actores sociales, y dentro de ellos a los educadores, sin referente sólidos: “Todos los actores del juego social mundial se proyectan en el futuro, no para defender un proyecto sino para evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro... El fin de la utopía ha provocado la sacralización de la urgencia, erigida en categoría central de la política. Así, nuestras sociedades pretenden que la urgencia de los problemas les impide reflexionar sobre un proyecto, mientras que en realidad, es la ausencia total de perspectivas lo que nos hace esclavos de la urgencia” (Laidi, 1984).

En consecuencia, los *contenidos escolares* dejan de ser concebidos como “paquetes” elaborados, disponibles para su transmisión, sino como *capacidades* que le permitan al sujeto construir su conocimiento. Aprender a aprender, en la fórmula utilizada recientemente por el informe de la Comisión Delors (1986) resume este objetivo educativo fundamental para el futuro. Es preciso, pues, desarrollar políticas tendientes a incrementar significativamente las experiencias de aprendizaje ligadas al desarrollo de valores y actitudes ciudadanas.

IV. La educación ética y moral

La escuela ha dejado de ser un simple campo de aplicación de conceptos y metodologías para convertirse en un hecho fundamental y consustancial al propio desarrollo humano. Grandes teóricos como Vygotsky (1989), Bruner (1998) y Piaget (1979), han reconocido el rol de la *educación escolarizada* en la evolución cultural de los seres humanos, tanto en el proceso de evolución cultural histórica del género humano, como en el desarrollo individual de su cría, el niño. Desde este punto de vista, de la escuela y sus educadores se espera un *aporte significativo a la maduración y desarrollo de las esferas cognitiva y afectiva*. Esta perspectiva constructivista, que plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros su pensamiento y sus emociones, es válida no solo para lo estrictamente cognitivo sino también para el desarrollo y formación del criterio, del razonamiento y del juicio moral, así como de su sensibilidad moral. Estas cuestiones han sido debatidas, intentadas, defendidas y criticadas durante milenios. A inicios de este tercer milenio, persiste el desacuerdo sobre la posibilidad y el modo de incidir en el desarrollo y formación de tales cuestiones (sensibilidad, criterio, razonamiento y juicio). Se ofrece a continuación un aporte desde las perspectivas de la ética de la justicia y la ética del cuidado, para contribuir a este propósito.

4.1- Desde la ética de la justicia

El mismo Kohlberg (1984), y con él la mayoría de los psicólogos de la moral que adhieren al modelo del desarrollo cognitivo, abogaron siempre por una educación moral,

que apuntara a desarrollar las más altas capacidades de *juicio y discernimiento* así como la *toma de perspectiva* y la *empatía*, en lugar de un escenario escolarizado que simplemente inculcara en los estudiantes las convenciones de su grupo o sociedad. Desde una perspectiva evolutiva, la escuela debe permitir al niño desarrollar progresivamente su competencia moral hacia *nociones cada vez más inclusivas de igualdad, equidad y reciprocidad*, es decir, debe ayudarlo a construir conceptos de *justicia y beneficencia* cada vez más adecuados.

Las teorías del desarrollo cognitivo se oponen a los modelos tradicionales de educación moral en su concepción de lo que hace morales a las personas, así como en las metodologías empleadas en los ámbitos escolares. Para las teorías de desarrollo cognitivo, el desarrollo moral no es la clarificación individual de valores personales y relativos, ni la adquisición simple de las normas convencionales sociales o culturales, sino un proceso que surge de los esfuerzos que hacen los niños para razonar tomando en cuenta valores contradictorios y las necesidades de las personas. Desde esta perspectiva, los docentes podríamos enfatizar la reflexión, el razonamiento, el juego de roles, la empatía, la resolución de problemas y sobre todo la capacidad para hacer elecciones autónomas. Este concepto de autonomía es muy importante, pues autonomía no significa aquí separación del grupo o independencia, sino participación en la generación de reglas y responsabilidad en su cumplimiento. En este sentido Piaget planteó una buena explicación acerca de la autonomía como participación en la generación de reglas (Piaget, 1932).

Los programas de educación moral que son efectivos están integrados dentro del currículo y de la estructura organizativa de la escuela, en vez de ser considerados una unidad especial, un programa aislado o una simple clase. Un programa que es simplemente insertado en el currículo a una hora en particular, es artificial y resulta insuficiente para dar respuesta satisfactoria a los desafíos actuales del desarrollo moral. Además, tal como la investigación psicológica ha demostrado, la vida de tales programas es usualmente corta, dado que carecen de la estructura institucional y de la motivación personal para continuar funcionando en el largo plazo (Kohlberg, 1985). En este sentido, el método “si hoy es Lunes, toca honestidad”, mediante la cual se escoge un determinado valor (o virtud) y se le asigna un día, semana o un mes propios, no deriva en ningún compromiso a largo plazo con ninguno de los valores o virtudes propuestos, y mucho menos arroja luces sobre cómo estos valores se relacionan unos con otros. Más allá de crear cursos aislados, la verdadera educación moral requiere de una *escuela democrática* en la que cada persona, tanto maestro como alumno, tengan voz y voto y participen de un ejercicio constante de solución de conflictos y toma colectiva de decisiones. El clima moral de una escuela puede concebirse de manera análoga al clima social de cualquier otra institución, es decir, un clima basado en el tipo de relaciones entre las personas, la distribución del poder, y la clase de procesos empleados para la toma de decisiones. La idea básica es que, para lograr una auténtica educación moral, el principio de *justicia* debe aplicarse a una *pequeña comunidad política* (la escuela) que se rige por *medios democráticos*, en la que los estudiantes participan en la toma de decisiones respecto a eventos de la vida real, de la propia organización y vida de la escuela, y de su continuidad y buen funcionamiento como comunidad (Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Los profesores pueden enfatizar en las consecuencias injustas o dañinas de las transgresiones morales en lugar de centrarse en si una regla fue violada o en las expectativas sociales insatisfechas. Esto significa considerar la moral como algo más que las tradiciones y reglas de la sociedad, y entender que la educación moral implica más que hábitos comportamentales y sistemas de premios y castigos sociales. Muchos autores han señalado que la escuela tradicional presenta, bajo la apariencia de pluralismo, una agenda conservadora. Haciendo referencia específica a la llamada *educación del carácter*, diversos teóricos critican los modelos escolarizados cuya meta es inculcar a los estudiantes mediante normas convencionales de “comportamiento correcto”, en consonancia con las preocupaciones neoconservadoras contrarias al cambio social. Para muchos, lo que se oculta bajo el nombre de educación del carácter es en su mayor parte una colección de exhortaciones y métodos extrínsecos de inducción, diseñados para hacer que los niños trabajen más duro y hagan lo que se les dice. Aun cuando también se promueven otros valores -por ejemplo, justicia o responsabilidad- el método preferido de instrucción es la repetición, el sermoneo y el adoctrinamiento. La meta no es involucrar a los estudiantes en una reflexión profunda y crítica sobre el mundo, sino lograr que muestren comportamientos específicos (Kohn, 1997; Helwig, Turiel & Nucci, 1997). Por ende, a quienes compete la misión socializadora y formadora en el escenario escolar, necesitan reconceptualizar sus metas en función del conocimiento que actualmente se tiene sobre la cognición humana, lo cual permitirá pasar de un enfoque centrado en el cumplimiento de reglas y convenciones a otro que apunte a desarrollar las concepciones que los estudiantes tienen sobre la justicia, la equidad, el cuidado mutuo, los derechos y el bienestar de las personas.

Las concepciones morales de los niños necesitan tiempo para desarrollarse, al igual que su comprensión de las convenciones. Estos son desarrollos complejos, y aun cuando los niños aprendan correctamente lo que se “espera” de ellos, no comprenderán completamente las razones por las cuales se espera eso de ellos o el por qué tales comportamientos se consideran correctos o razonables. Para desarrollar una comprensión más cabal de las convenciones los niños necesitan de una escuela donde lo habitual sea razonar, una escuela que los ayude a comprender las relaciones interpersonales, y a desarrollar una mayor y mejor comprensión de los sistemas sociales y de la manera en que éstos interactúan. La idea es que, si aun los niños muy pequeños parecen distinguir entre moralidad y convención, la escuela debería también reflejar esta distinción, y establecer diferencias entre una experiencia educativa que apunta a desarrollar la moralidad (por ejemplo, una discusión sobre si es correcto o no robar para salvar una vida) y otra que apunta a desarrollar una mejor comprensión de las convenciones (por ejemplo, una discusión acerca de la reglas sobre el peinado o vestido). Estos procesos de desarrollo requieren de tiempo para madurar.

Si bien algunos filósofos como MacIntyre (1982), por ejemplo, han caracterizado nuestro momento histórico como un período de *disentimiento moral*, todavía los padres esperan que la escuela contribuya a desarrollar la moralidad de sus hijos. La investigación psicológica nos indica que la moral está centrada en conceptos de justicia, equidad y bienestar humano que están al alcance, incluso de los niños más pequeños. Estas investigaciones nos dan las bases para una educación moral escolarizada que sea a la vez no relativista y no doctrinaria. La naturaleza universal y prescriptiva de la moral significa que

los educadores pueden hacer más que clarificar los valores de los estudiantes, o inculcar en ellos, acriticamente, valores preestablecidos.

4.2- Desde el componente de sensibilidad moral de la ética del cuidado

De esta perspectiva del desarrollo moral, la cual es bastante compleja (Noddings, 1984), solo se dará una aproximación a uno de sus aspectos, el referido al afecto moral, el cual se ha constituido en uno de los mayores desafíos del quehacer docente respecto al desarrollo moral. Hay múltiples razones para establecer esta afirmación. La primera y principal radica en que la mayoría de los informes psicológicos acerca de las emociones morales sugieren que éstas se desarrollan principalmente con el ingreso a la escolarización formal (p.e. Dunn, 1987; Emde, Johnson & Easterbrooks, 1987; Hoffman, 1987; Kagan, 1981). Cabe mencionar que se ha investigado poco sobre la educación de las *emociones morales* en la escuela. Gran parte de la literatura sobre afecto moral ha tomado mayor interés por los remedios y por la falta de una vida emocional típica (p.e., Megid & McKelvey, 1987). Sin embargo, es posible ofrecer algunas orientaciones en lo que respecta a la educación de las emociones morales.

Comencemos por la experiencia preescolar. Está claro que las emociones, incluyendo las emociones morales, emergen en el primero y segundo año de vida (Emde, 1987). Uno de los componentes afectivos más frecuentemente citados del desarrollo moral es la empatía (Emde, 1987; Gibbs, 1991; Hoffman, 1987). Habitualmente se entiende que la empatía es algo natural, con una base biológica, así como una fuente de razonamiento moral y de afecto moral más maduro. Asimismo, muchos asumen que sus orígenes se remontan a un vínculo temprano que se establece entre el niño y quien lo cuida (Kaye, 1982). Por consiguiente, el niño ya iría a la escuela con capacidades empáticas. De otro modo nos encontraríamos en el ámbito del remedio, que se aleja del alcance de este debate.

Ciertamente otras emociones morales deberían existir en el niño/a cuando va al colegio: culpabilidad, vergüenza, sentimientos heridos, orgullo, etc. (Emde, 1987; Gilligan, 1976). Así pues, ¿qué puede hacer la escuela más allá del remedio? Quizá la mejor respuesta a esta pregunta sea recurrir a la noción de *sensibilidad moral* que ofrece Caputo (1986), cuyas raíces se remontan a la filosofía ética de la Grecia clásica, así como a otras teorías destacadas tales como el utilitarismo. La noción es que se debe “amar el bien”, además de conocer simplemente su existencia. El afecto es estimulado gracias al conocimiento moral. Hoffman (1991) argumenta que los principios morales son “*cogniciones calientes*” porque se encuentran vinculadas al afecto moral. Se trata, entonces, de guiar las sensibilidades morales a través de la educación, es decir, la misión de la escuela es la de orientar al niño para ocuparse del bien y detestar el mal; por ejemplo: simpatizar con las víctimas y despreciar la injusticia (Dussel, 1998).

Desgraciadamente, no está nada claro cómo se hace esto. La literatura sobre la educación moral presta escasa atención a esta cuestión. Algunos aducen (siguiendo la línea de John Stuart Mill, 1979), que los seres humanos tienen una tendencia natural a desear el bien; la exposición es suficiente. Otros argumentan que tales “gustos” morales se deben cultivar; por ejemplo, Bennett (1991) por promover “el *alfabetismo moral*” en nuestra

infancia como un medio de enseñarle qué es el bien. Desde esta perspectiva, la enseñanza a los niños/as en las escuelas podría versar sobre virtudes morales, sobre héroes morales, sobre grandes hazañas morales, y poner a los niños/as en contacto con la gran literatura moral.

Existe también la necesidad de ayudar a los niños/as a identificar sus emociones morales. Frecuentemente no poseen etiquetas verbales para lo que sienten o no saben qué etiquetas aplicar en un caso concreto. La comunicación de los sentimientos morales y su nominalización no sólo reduce la confusión de un niño sobre sus sentimientos, sino puede servir para legitimarlos. El niño que se debate entre la empatía por un marginado y un temor de aislamiento por parte de su grupo de iguales que está llevando a cabo el acoso, puede creer que sus sentimientos empáticos son un signo de debilidad o son de algún modo erróneos. El comentarlos y normalizarlos le puede servir para reducir sus dudas sobre el valor de sus propios sentimientos.

Igualmente, también compete a la escuela brindar a los niños la oportunidad de expresar sus sentimientos. Las escuelas tienden a esforzarse por evitar manifestaciones afectivas por parte de los niños. Crean desorden y distorsionan. Un planteamiento más adecuado consiste en reconducir las emociones de un modo más aceptable. Ginott (1976) nos recuerda con insistencia que deberíamos expresar nuestras emociones, pero también estar seguros de que se expresen correctamente. El profesorado de niños/as en edad pre-escolar les dice frecuentemente que *“usen la palabra y no las manos”* cuando se sientan enfadados/as o frustrados/as.

Así pues, las escuelas pueden enseñar acerca de las emociones morales, modelarlas, y ayudar a los niños a expresar, nominalizar y dirigir sus emociones morales.

V. Articulación con el contexto socioeducativo colombiano

Aunque la razón de ser de la escuela se encuentra íntimamente relacionada con la praxis pedagógica, sus alcances van mucho más allá. Su condición de ámbito en el que se entrecruzan la cultura que trae el niño desde su familia y grupo social, con la cultura académica y la cultura de la cual son portadores los demás integrantes de la institución, hacen de ella un complejo espacio de interacciones sociales. Nuestra Constitución Política y nuestra realidad, hacen claras demandas a la escuela. La complejidad de la problemática que hoy afrontamos nos compele a preguntarnos si la gran fragmentación que muestra nuestra sociedad no es justamente el fruto de la debilidad de nuestro pacto colectivo, lo cual produce prácticas sociales en las que cada actor se comporta según una lógica de supervivencia individual. Y preguntarnos también si a nivel societal nuestros referentes, nuestros ideales de vida, nuestras normas, desde muy temprana época no han sido adoptados formalmente, mediante una aplicación de principios abstractos, sin que haya mediado en ello la construcción de un orden social cimentado en la equidad y la justicia, que permita asumirlos en su dimensión real como valores y reglas de un pacto colectivo beneficioso para todos. Hacernos tales preguntas nos ratifica entonces en la necesidad de construir un consenso de valores basado en unos mínimos de justicia social (Garay, 2002).

Este proceso requiere de la intervención estatal con normas y políticas sociales¹¹

redistributivas, de la acción deliberativa de diferentes organizaciones de la sociedad civil, pero muy especialmente del fortalecimiento del rol socializador de los medios de comunicación, de la familia y la escuela, instituciones mediante las cuales se transmiten, pero también se construyen los valores colectivos.

Se requiere en dicho contexto de instituciones capaces de formar a los ciudadanos modernos, autónomos (Jaramillo, 2000), responsables y solidarios que se comprometan con la construcción de nación. Esas subjetividades no podrán ser fruto más que de instituciones libres y abiertas, deliberantes y plurales, críticas y comprometidas con la sociedad que las alberga¹. La formación ética y moral debe ser asumida por la escuela como un reto tendiente a generar cambios en las relaciones que se dan dentro de la escuela para dotarla de un nuevo sentido, hacer un ejercicio de reconstrucción y reconstrucción cultural, para definir qué se debe cambiar y qué debe permanecer dentro de las instituciones escolares que tenemos, en la perspectiva de construir colectivamente nuevos modelos de convivencia social, basados en una nueva cultura escolar (Sánchez y Bayona, 1997).

Estos procesos escolarizados deben plantearse seriamente lo que significa trascender la retórica de lo moral, y de ese modo no llenar la escuela de actividades o eventos que de forma aparente indican que se está formando moralmente. Podrá haber muy buenas intenciones, pero corren el riesgo de no ir más allá de la actividad (campañas ecológicas, jornadas de la democracia, conferencias de formación ciudadana). Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones; es necesario comprender que lo moral está presente en todos los ámbitos, espacios y manifestaciones de la cotidianidad de la escuela². Es la comprensión del complejo entramado social de la escuela lo que permite a los docentes innovar en cuanto a estrategias más viables y pertinentes a su contexto.

Para que las escuelas colombianas tiendan hacia dicho horizonte, La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece unos objetivos comunes en todos los niveles educativos, con el propósito del desarrollo integral de los educandos:

- a. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- b. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- c. Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- d. Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad

¹ El fin 2º del Artículo 5º de la Constitución plantea *“la formación en el respeto y a vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”*.

² LINEAMIENTOS CURRICULARES de la Educación Ética y Moral. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2000.

de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.

- e. Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
- f. Desarrollar acciones de orientación escolar profesional y ocupacional.
- g. Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- h. Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Art. 13).

Sobre la formación ética y moral señala: “La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional” (Art. 25).

Para ello es necesario una mayor apertura en nuestros debates e investigaciones en torno a este campo relacional, contemplar todo el elefante³, renunciar a enfrentamientos profesionales de carácter individualista y a perspectivas estrechas, en un diálogo de saberes que posibilite aprender de cada planteamiento, cuanto de sabiduría acumulada contenga y que sea coherente con los principios de cimentación de la teoría ética. Entonces, las escuelas colombianas educarán para la totalidad de la persona moral.

Bibliografía

- Bennett, W. J. (1991). Moral literacy and the formation of character. En J. S. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education in the elementary school*, (p.p. 131-138). New York: Teachers College Press.
- Berger, P. & Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, M., J. A. (1993). *Entre los jóvenes de Medellín*. En *Ser joven en Medellín, Seis Ensayos*. Medellín: Corporación Región.
- Bruner, J. (1998). *La educación puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Visor.
- Cajiao, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, # 4. Bogotá: DIUC.
- , (1996). *La cultura fracturada*, libro de la serie “Proyecto Atlántida”. Bogotá: Fundación FES.
- Caputo, J. (1986). A phenomenology of moral sensibility. En G. F. McLean, F. E. Ellrod, D. L. Schindler, & J. A. Mann (Eds.), *Act and agent: philosophical foundations for moral education and character development*, (p.p. 199-222). New York: University Press of America.

³ Hago alusión a la parábola hindú muy difundida de los ciegos que intentaron conocer un elefante, para lo cual cada uno de ellos palpaba una de las partes del mismo, describiendo a sus compañeros su percepción parcial del “objeto de estudio”.

- Cortina, A. (1995). *Educación en valores y desarrollo moral. La educación del hombre y del ciudadano*, (p. 78). Madrid: I.C.E y O.E.I.
- , (1992). *Ética mínima*, (p.p. 27-32). Madrid: Tecnos.
- Delors, J. et. Al. (1986). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – Ediciones UNESCO.
- Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding: development in the second year. En J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, (p.p. 91-112). Chicago: University of Chicago Press.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Emde, R., Johnson, W. F., & Easterbrooks, M. A. (1987). The do's and don'ts of early moral development: psychoanalytic tradition and current research. En J. Kagan, & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*, (p.p. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- Garay, L. J. (2002). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social. Talleres del milenio*. Bogotá: Agencia Colombiana de Cooperación Internacional y PNUD.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volumen 1: Theory*, (p.p. 183-222). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilligan, J. (1976). Guilt and shame. En, T. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Ginott, H. G. (1976). *Between teacher and child*. New York: Avon Press.
- Helwig, C., Turiel, E. & Nucci, L. (1997). *Character education after the bandwagon has gone*. Ponencia presentada en: L. NUCCI (Chair), Developmental perspectives and approaches to character education. Chicago: Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- , (1991). Empathy, social cognition, and moral action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volumen 1: Theory*. New Jersey: Hillsdale, L. Erlbaum.
- Kagan, J. (1981). *The second year*. The emergence of self-awareness. Cambridge: Harvard University Press.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: how parents create persons*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco (CA): Harper and Row.
- , (1985). Resolving moral conflicts within the just community. En: *Moral dilemmas: philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning*. Chicago: C. Harding. Precedent Press.

- Kohn, A. (1997). *How not to teach values. A critical look at character education*. Bloomington: Phi Delta Kappan.
- Laidi, Z., citado por Stelle, J. (1984). Benefits and costs of privatized public services: lessons from the dutch educational system. En *Comparative education review*, vol. 28, # 4. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyotard, J. F. (1995). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Rei.
- MacIntyre, A. (1982). *After virtue*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Magid, K., & McKelvey, C. A. (1987). *High risk: children without conscience*. New York: Bantam Books.
- Marín, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central – DIUC. (p.p. 10–11).
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de la educación ética y moral*. (2000). Bogotá.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En *Nuevos paradigmas, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1932, 1948). *The moral judgment of the child*. Indiana: Glencoe. Free Press
- , (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional.
- , (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence's Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Sánchez, R. & Bayona, A. (1997). *Hacia una cultura escolar democrática. Elementos para democratizar la escuela, la reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*. Lima: PREAL e Instituto SER de investigación.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stuart, M. J. (1974). *El Utilitarismo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Tedesco, J. C. (2003). *Escuela y cultura, una relación conflictiva*, (p. 3). Buenos Aires: En www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf
- Documentos del Vaticano II. (1978). *Gaudium et spes*. Madrid: BAC.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- , (1989). *Los procesos psicológicos superiores (2ª ed.)*. Barcelona: Editorial Crítica.