

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad de Manizales
revistacinde@umanizales.edu.co
ISSN (Versión impresa): 1692-715X
COLOMBIA

2004
José Alberto Mesa
TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN MORAL
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, enero-junio, año/vol.
2, número 001
Universidad de Manizales
Manizales, Colombia

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN MORAL

José Alberto Mesa

Introducción

A pesar de ser la educación moral un aspecto fundamental de la formación, se puede afirmar que hasta hace pocas décadas no habían ocurrido cambios significativos en la manera como se entendía y en la manera como se enseñaba. Es verdad que algunos de los grandes pensadores pedagógicos habían sugerido cambios radicales en la educación. Por ejemplo, Rousseau había cuestionado lo que consideraba la manipulación moral de la educación de su época, iniciando un pensamiento pedagógico que tendría gran incidencia en la concepción educativa de los siglos siguientes. Así mismo, otros autores como Froebel y Montessori plantearon visiones pedagógicas que cuestionaban las prácticas morales predominantes; sin embargo, la educación formal se mostró resistente ante estas y muchas otras propuestas innovadoras. En general se siguió concibiendo la educación moral en términos de transmisión de los valores de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes. En todo ello jugó un papel muy importante el concepto de *carácter*, entendido como la suma de los hábitos morales que definen a una persona. La meta era lograr una persona de *buen carácter*, es decir, una persona virtuosa: honesta, sincera, religiosa, confiable, amable, etc. En Colombia este tipo de educación contó con una gran acogida y se expresó especialmente a través del concepto de *conducta* que aparecía en las calificaciones anteriormente.

Sin embargo, las revoluciones culturales, sociales y políticas que han estremecido al mundo occidental desde los tiempos del Renacimiento han planteado otra manera de concebir el florecimiento de la vida humana, que no encaja muy bien con esta visión moral. En concreto me refiero a la concepción del yo y de la vida que se plantea en términos de autenticidad y libertad personales. Concepción que contrasta con la educación del carácter basada en la idea de socializar a los educandos en la visión y práctica moral de la comunidad a la que pertenecen. La modernidad cuestiona el fundamento mismo de la educación moral tradicional, al transmutar la prioridad de la comunidad en la del individuo. Es en

este contexto en el que quiero situar mi lectura de las tendencias actuales en la educación moral. Quiero específicamente argumentar que una comprensión adecuada de nuestras actuales coordenadas en la educación moral debe pasar por el entendimiento de la tensión entre el individuo y la comunidad, tensión que se ha convertido en fundamental para nuestra actual comprensión de la vida buena y feliz. Por lo tanto, comenzaré con un breve análisis de los orígenes de esta tensión, para luego pasar al análisis de las más importantes tendencias actuales en la educación moral.

La Revolución del Individuo

Charles Taylor (1989) ha realizado una tarea interpretativa para describir por qué la gente actual encuentra motivadora y atrayente la identidad moderna. No se trata de una explicación histórica de las causas de esta identidad, sino de la tarea más modesta de explicar por qué hoy nuestra juventud encuentra imposible dar sentido a su vida sin recurrir a las categorías modernas de autenticidad, autonomía, libertad personal, voz interior, punto de vista personal y afirmación de la vida ordinaria.

Taylor analiza tres aspectos fundamentales de la identidad moderna: “Analizo tres facetas mayores de esta identidad: primero, la interioridad moderna, el sentido de que somos seres con profundidad interior y la noción conectada de que somos “yos”; segundo, la afirmación de la vida ordinaria que se desarrolla desde el período moderno temprano; tercero, la noción expresivista de la naturaleza como una fuente moral interior” (1989, p. x).

La interioridad moderna arranca para Taylor con San Agustín al desarrollar la idea de “ser criaturas con una perspectiva de primera persona” (1989, p. 131). Para San Agustín, esta perspectiva lleva “hacia arriba”, es decir, hacia Dios. La modernidad, especialmente con Descartes y Montaigne (Taylor, 1989, p. 143), convierten este proceso de interioridad “hacia arriba” en un proceso de interioridad “hacia abajo”, fundando de esta manera el individualismo que considera la vida humana como una búsqueda de control, exploración o responsabilidad personal.

De esta manera, la experiencia interior –no la autoridad exterior – se convierte en el juez inapelable.

La afirmación de la vida humana llega especialmente a través de la Reforma Protestante y su llamado a la santificación de la vida diaria: “la forma *más alta* de vida no es ya definida en términos de la exaltación de un *tipo* de actividad sino de acuerdo al *espíritu* en el que uno vive cualquier vida, incluso la existencia más mundana” (Taylor, 1989, p. 224).

La visión expresivista del yo es presentada por la Ilustración Radical y el Romanticismo, movimientos en los que se valoran aquellas creencias que uno encuentra por sí mismo o que son reveladas por nuestra voz interior, respectivamente. Los dos alientan una gran desconfianza hacia la tradición y la autoridad. Taylor (1989) argumenta que el modernismo incluso radicaliza el sentido de interioridad con el concepto del yo de niveles múltiples, afirmando el carácter fragmentario de nuestra experiencia.

Sin dudas, Taylor (1991) afirma que el concepto del yo moderno abre para el florecimiento de la vida humana algunas importantes potencialidades: individuos responsables que son conscientes de su dignidad, han aprendido a prestarle atención a sus sentimientos y saben que la vida humana es una tarea abierta a nuevas posibilidades. Todo ello hace parte del ideal moral de la autenticidad.

Sin embargo, el ascenso del yo moderno ha llevado al debilitamiento de la idea de comunidad hasta el punto en que ésta es considerada únicamente como un medio para el bienestar de los individuos. Se denuncia a la comunidad como una influencia externa que puede interferir con nuestro ser auténtico, y en muchos casos como una influencia que debe ser resistida. Esta perspectiva está en claro contraste con el pensamiento antiguo y medieval en el que la idea de comunidad era central en la vida humana. Basta pensar en Sócrates, quien es capaz de sacrificar aun la propia vida por el bienestar de la comunidad. Las teorías contractualistas del siglo XVII cambian esta prioridad: “Anteriormente, que las personas eran miembros de una comunidad era evidente... Pero ahora la teoría comienza con el individuo en sí mismo” (Taylor, 1989, p. 193). Esto constituye una verdadera revolución copernicana: el individuo deviene el centro de la vida

humana, remplazando el rol que la comunidad tenía en las teorías políticas anteriores. Así el individuo se hace “el sol, la luna y las estrellas del nuevo universo” (Amitai Etzioni 1993, p. 117).

Como resultado del individualismo se produce una visión instrumental de la comunidad que lleva, como sostiene Taylor (1989), al debilitamiento del compromiso político con su consiguiente despotismo suave. Además, lleva a una visión en la que el criterio de la vida personal se vuelve “cuanto puedo obtener para mi beneficio personal de esta relación.” Así, cuando los tiempos difíciles de una relación llegan, las personas no están dispuestas a luchar. Los bienes morales de la solidaridad, el sentido de pertenencia y la conexión con otros se oscurecen e incluso se pasan por alto. Se constituye la paradoja de que la visión instrumental de la comunidad termina por empobrecer la vida humana a pesar de su promesa de una vida individual más plena. En este sentido, Taylor (1989) argumenta que el problema con algunas tendencias de la modernidad es que no reconocen todos los bienes que hacen parte del “paquete” de la vida humana. Desde esta perspectiva se hace necesario reconocer que tanto el respeto a la individualidad como la pertenencia a una comunidad se hacen igualmente necesarios para el florecimiento de la vida humana. La contribución de la modernidad, que en nuestra cultura estamos todavía asimilando, ha sido el poner de presente la dimensión individual de la vida humana y el denunciar el “lado oscuro” de la comunidad (Noddings, 1996).

El concepto mismo de *comunidad* ha sido centro de un amplio debate en las ciencias humanas y sociales. Aquí no puedo retomar este debate, pero es importante anotar que en este artículo se entiende por *comunidad* una forma de vida compartida intersubjetivamente, a través de una participación activa y crítica que conlleva un compromiso para promover el bienestar del grupo y de sus miembros. La experiencia comunitaria genera un sentido de pertenencia, solidaridad y conexión que no puede ser logrado de otra manera (Mesa, 2003).

Quiero situar en este contexto algunas de las corrientes más influyentes en la educación moral. Soy consciente de que esta opción implica de por sí una toma de posición en cuanto a otro debate al interior de la modernidad: el debate entre

aquellos que definen la ética en términos de bienes morales y aquellos que la definen en términos de derechos y obligaciones. Los primeros se interesan por la moralidad en términos de la pregunta: ¿qué es la vida buena? Los segundos en términos de la pregunta: ¿qué le debemos a los demás? (Scanlon, 2000). Contestar la primera pregunta significa necesariamente preguntarse por el sentido de la vida y de la muerte. En la segunda pregunta lo moral se reduce a aquello que media las relaciones entre seres humanos. Se asume una visión atomística de la vida humana, como si los seres humanos fuéramos átomos individuales llamados a existir sin interferencia de los demás. Así, el situar la presentación de las corrientes actuales de la educación moral en la perspectiva de la tensión moral entre el individuo y la comunidad significa el asumir la ética o moral (no hago distinción entre ellas) dentro de la visión de la ética de los bienes morales, dentro de la pregunta por la vida buena en general.

En la actualidad hay muchas y muy diversas propuestas de educación moral tanto en el mundo como en nuestro país. Analizaré sólo cuatro de ellas, que algunos autores consideran las más influyentes actualmente (McClellan, 1999). Su influencia se siente no sólo en Estados Unidos y Europa sino también en nuestro continente latinoamericano: la Clarificación de Valores, La Educación del Carácter, la propuesta de Kohlberg y la propuesta feminista de la Ética del Cuidado. Voy a hacer un rápido análisis de ellas desde la perspectiva de la tensión individuo-comunidad que he presentado anteriormente.

La Clarificación de Valores

La Clarificación de Valores surgió en Estados Unidos en la década de los años sesenta del siglo XX, como reacción a la educación moral tradicional que proponía socializar a los estudiantes en la visión moral predominante en la sociedad. Este esquema entró en crisis por los movimientos políticos y sociales que estremecieron al mundo en aquellos días: la guerra del Vietnam, el movimiento hippy, el feminismo, la revuelta estudiantil y la revolución sexual, entre otras. La solución de la Clarificación de Valores al caos moral era convincente para muchos: facultar a los estudiantes para ser los únicos responsables de sus

valores, los jueces últimos de aquellos valores que pueden orientar sus vidas (Raths, Merrill y Simon, 1978). Hacer algo distinto sería inoctrinar, palabra que se convertirá en las décadas siguientes en anatema para descalificar un enfoque moral que no respetara la autonomía de los educandos en su propia formación moral.

Para la Clarificación de Valores, todas las estrategias empleadas en la educación ética deben orientarse a ayudar a los estudiantes a ganar control sobre sus propias vidas y a resistir la presión externa. Los valores morales son concebidos como cuestiones de escogencia personal. Aquí abundan las estrategias donde los estudiantes expresan su parecer, sus valores, y el rol del profesor se limita a garantizar el respeto hacia esas opiniones. El profesor es concebido como un facilitador del proceso por el cual los educandos clarifican sus valores. Dejar a los alumnos a la merced de sus propios medios y apoyar sus valores es la consigna (Raths, Merrill y Simon, 1978).

Los orígenes individualistas de este enfoque son innegables. La Clarificación de Valores encarna el individualismo moderno en sus versiones más extremas, en donde la autonomía del individuo se eleva a la categoría de lo sagrado y se considera incuestionable. La moral se convierte en cuestión de escogencia personal y la labor educativa en subsidiaria de esta autonomía. La Clarificación de Valores cae en paradojas que no puede resolver: 1) A pesar de abogar por la libertad personal lleva a la vulnerabilidad ante la presión social. 2) Inculca valores pese a un marco teórico que condena todo tipo de inoctrinación (Mesa, 2003).

La Clarificación de Valores se encuentra actualmente desprestigiada en Estados Unidos. Sin embargo, en muchos países de América Latina cuenta con muchos seguidores conscientes –y sobretodo inconscientes – que ven en este enfoque una alternativa frente a lo tradicional. Por eso, en nuestro medio abundan materiales para la educación moral que van en la onda de la Clarificación de Valores.

El problema de fondo con este enfoque es el desconocimiento de la dimensión comunitaria de la vida humana y sus implicaciones morales. La

comunidad es considerada como una influencia externa que debe resistirse y en muchos casos rechazarse. El extremo individualismo que respira la propuesta impide que bienes morales como la solidaridad, la interdependencia y la pertenencia a un grupo puedan ser apreciados y aprendidos. No hay que desconocer, sin embargo, que este enfoque introdujo de una forma masiva en la educación moral, la revolución moderna del individuo que se había dado hace siglos en otros aspectos de la cultura y la política.

La Educación del Carácter

La Educación del Carácter es sin duda el enfoque más antiguo y si se quiere más tradicional de la educación moral. Sus orígenes pueden localizarse en Aristóteles y luego en la Escolástica. Sin embargo, su influencia actual es grande; sin duda, sigue siendo el enfoque más popular entre los educadores. Es difícil de describir, pues es un movimiento que reúne tendencias muy diversas tanto a nivel ideológico como moral. Muchos de sus autores, sin embargo, pueden ser catalogados como conservadores en el campo social, ya que su énfasis se da en el aprendizaje de las virtudes de las generaciones anteriores por parte de las nuevas generaciones. Se inspira en la visión Aristotélica de la vida buena como práctica habitual de las virtudes (Aristóteles, 1999). La lista de las virtudes que caracterizan la vida buena varía grandemente según los autores. Algunos enfatizan el respeto y la responsabilidad (Lickona, 1992); otros hablan de los valores de acuerdo con las edades, enfatizando la humildad, la prudencia y la lealtad para los adolescentes (García, 2002). Kohlberg (1981) llamaba despectivamente a la Educación del Carácter el enfoque de "la bolsa de virtudes" (o "el costal de virtudes") por la variedad de virtudes que se encuentran en las distintas listas y el sentido de arbitrariedad que esto origina.

La Educación del Carácter plantea la educación moral en términos de ayudar activa y deliberadamente a los estudiantes a desarrollar un buen carácter (Ryan and Bohlin, 1999). Es un esfuerzo consciente para que los estudiantes adquieran el carácter moral que se necesita para el florecimiento de la vida humana. En general, los autores sostienen que hay unas virtudes o valores

universales que se necesitan para la vida y que por ello deben inculcarse más allá de la diversidad y el respeto a la libertad personal. Esta es la única manera – sostienen ellos– como es posible hacerle frente al actual desmoronamiento social y moral.

La Educación del Carácter representa la visión opuesta a la Clarificación de Valores, en cuanto al dilema de la modernidad. A la prioridad del individuo que plantea la Clarificación de Valores, opone la prioridad de la comunidad, ya que el bien común está por encima del bien particular del individuo. Esto hace que algunos autores presenten una franca animosidad hacia el liberalismo y el individualismo (MacIntyre, 1984; Wynne, 1989). Estos últimos autores suelen añorar los tiempos pasados cuando todo era claro y había mayor seguridad moral. De ahí que a muchos de ellos se les acuse de conservadurismo social por pasar por alto la intolerancia y opresión de los tiempos pasados. El problema de la Educación del Carácter no es que se ponga de parte de la comunidad, sino que muchos de sus autores pasan por alto el lado oscuro de la comunidad y no reconocen las posibilidades morales abiertas por la modernidad en general y por el concepto del individuo en particular.

Noddings (1997, pp. 1-16) critica la Educación del Carácter por debilitar la libertad personal en nombre de un pasado idealizado que frecuentemente esconde las formas de persecución e intolerancia sufridos por muchas personas. Es cierto, además, que algunos autores de la Educación del Carácter tienden a pasar por alto la necesidad de una educación moral que integre el pensamiento crítico y el auto-examen (Wynne, 1997).

En este enfoque abundan las estrategias conocidas por todos: campañas por el valor del mes o del año; carteleras en las que se hace propaganda a algunos valores; lectura de historias edificantes en las que se exaltan héroes morales; exhortaciones morales de todo tipo. El problema con estas estrategias radica en que los estudios que se han hecho muestran que son bastante ineficaces para promover los valores que predicán (Hartshorne y May, 1928; Kohlberg, 1984).

Actualmente la Educación del Carácter cuenta con un gran prestigio y acogida entre educadores y padres de familia. Es sin duda el movimiento más influyente hoy en día (Lickona, 1992). Desarrolla una intuición básica que otros enfoques descuidan: la educación moral debe integrar el corazón, la cabeza y las manos, es decir, debe involucrar no sólo la razón sino los sentimientos y el comportamiento. En este sentido, el concepto de *carácter*, aunque desprestigiado en la Psicología actual, representa una apuesta por una visión integral del ser humano.

Uno de los mayores críticos de la educación del Carácter ha sido Kohlberg, quien concibió su enfoque de educación moral como una alternativa tanto a la Clarificación de Valores como a la Educación del Carácter. Pasemos a analizar su propuesta.

El enfoque del Desarrollo Cognitivo

Kohlberg ha sido la figura más destacada del Siglo XX en el campo de las investigaciones en el desarrollo moral. Su sólida formación psicológica y filosófica le posibilitaron plantear una teoría atrayente tanto a psicólogos como a pensadores. Si bien es cierto que su prestigio ha disminuido notablemente en los Estados Unidos, en parte debido a las críticas a su teoría psicológica (Gilligan, 1982; Guindon, 1986), sigue teniendo muchos seguidores y seguidoras en América Latina.

La obra de Kohlberg presenta una dificultad particular, ya que él desarrolló realmente dos visiones de la educación moral que son difíciles de reconciliar: la discusión de dilemas morales y la Escuela Justa. La primera se desprende de sus investigaciones en el campo del desarrollo moral desde una perspectiva cognitiva. La educación moral es concebida como la discusión de dilemas morales que a través del conflicto cognitivo lleva al desarrollo moral (Kohlberg, 1971). Los estudiantes discuten dilemas morales hipotéticos que buscan estimular el desarrollo moral a través del ejercicio racional de la argumentación. Así, los estudiantes logran avanzar a nuevos estadios hasta llegar finalmente al más alto, llamado *de la ética universal de principios*, que es el segundo estadio del nivel

posconvencional. Allí se descubre la justicia como el principio fundamental de los juicios morales que orientan la vida; *justicia* entendida como equidad y reciprocidad en las relaciones humanas. Todos los seres humanos que llegan a este último estadio del desarrollo moral coinciden en esta concepción de justicia. La meta es estimular el desarrollo natural del razonamiento y las habilidades morales de los estudiantes hacia ese fin de la justicia. Este primer enfoque prometía un método relativamente fácil y basado en resultados científicamente validados. Los primeros estudios llevados a cabo con tal método fueron prometedores, ya que se podía comprobar el avance en los estadios del desarrollo. Dichos avances se conocieron como *el efecto Blatt* (Power, Higgins y Kohlberg, 1989).

Este enfoque descansa sobre una visión kantiana individualista de la vida humana en la que el valor más grande es el de la autonomía personal. Kohlberg no niega la dimensión social y comunitaria del desarrollo moral, sino que la pone al servicio del desarrollo individual. En la discusión de dilemas, la interacción social se pone al servicio del avance en el desarrollo moral y se le niega cualquier posibilidad de concebirse en términos de bien comunitario. Nótese, además, que el nivel posconvencional se concibe como un nivel en el que las expectativas comunitarias son consideradas como influencias heterónomas que deben ser superadas en aras de un sujeto que es capaz de darse su propia ley moral. En este enfoque, Kohlberg asume una visión liberal individualista según la cual la comunidad es meramente un recurso para estimular el desarrollo comunitario.

Kohlberg vio rápidamente las dificultades de este enfoque, especialmente cuando un profesor le cuestionó su utilidad para afrontar los problemas disciplinarios y morales que ocurren a diario en la escuela: “¿Por qué está Blatt dedicado a la discusión de sus dilemas de ciencia ficción, cuando lo que necesito es ayuda con los problemas de comportamiento real en la escuela?” (Kohlberg 1978, p. 8). Este fue el campanazo que le abrió los ojos a Kohlberg para comprender que la educación moral es una tarea más compleja que la considerada en su modelo de discusión moral, y que ciertamente debe tocar los problemas reales de la escuela. Ello lo llevó a plantear la educación moral en

términos de la Escuela Justa, enfoque que ocuparía sus mayores esfuerzos pedagógicos, a pesar de ser menos conocido y practicado por sus seguidores.

La Escuela Justa y la Revalorización de la Comunidad

Tres experiencias sirvieron a Kohlberg para llegar a su modelo de la Escuela Justa: la visita en 1969 de los *kibbutz* en Israel, el trabajo en una prisión para mujeres en 1971 y el trabajo en la escuela alternativa de Cluster en 1974. Todas estas experiencias le implicaron entrar en contacto con el “mundo real” de los problemas morales. En los *kibbutz* (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), Kohlberg encontró una organización con alto sentido comunitario, en la cual el currículo abierto coincidía con el currículo oculto, es decir, se practicaban aquellos valores morales que se pretendía enseñar: solidaridad, lealtad, democracia participativa y respeto por el individuo. Los *kibbutz* abrieron los ojos de Kohlberg al papel del grupo en el crecimiento moral (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 45). Kohlberg descubrió, como argumenta Taylor, que el grupo es “una matriz para los individuos y no un instrumento” (1989, p. 196). Además, en los *kibbutz* el respeto a la individualidad puede al mismo tiempo desarrollarse con un compromiso con el bienestar de la comunidad.

A nivel teórico la experiencia de los *kibbutz* coincide con el descubrimiento del pensamiento de Durkheim (1973), quien plantea la educación moral en términos de pertenencia al grupo. Kohlberg (1985) se siente atraído por la fuerza motivacional proveniente de la comunidad y por el espíritu de altruismo y sacrificio que ésta genera. Para Kohlberg, el problema con Durkheim será finalmente que éste concibe la educación moral exclusivamente en términos de la socialización de los estudiantes en el sistema de valores de su grupo social, dejando poco espacio para la libertad personal y estancando el desarrollo moral en el estadio tres, o de conformidad con las normas sociales (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 43).

Las experiencias en la prisión de Niantic y en la escuela de Cluster llevaron a Kohlberg a tener un contacto con situaciones reales en donde lo descubierto en los *kibbutz* y en Durkheim se pudo llevar a la práctica. Kohlberg comprendió que lo determinante para la educación moral era lograr una atmósfera que facilitara el

crecimiento moral. Esto lo llevó a plantear la *Escuela Justa*, un modelo educativo basado en el gobierno democrático de la escuela y el respeto por los derechos humanos.

Kohlberg sigue a Dewey en concebir la democracia en términos de “un modo de vivir asociados” (1944, p. 87). En este sentido, la democracia, más que ser un procedimiento político de gobierno, es un camino para entender y vivir la existencia humana. Kohlberg piensa que Dewey corrige las fallas de la teoría Durkheimiana y abre la posibilidad de encontrar una concepción educativa que estimule al mismo tiempo la autonomía personal y la responsabilidad comunitaria.

La democracia participativa defendida por Kohlberg es del tipo "una persona-un voto". En la Escuela Justa, la comunidad educativa conformada por los estudiantes y los educadores se reúne semanalmente para discutir abiertamente las normas de la escuela y resolver los conflictos y problemas que se presenten. De esta manera, la escuela puede transformarse en un lugar en el que cada uno y cada una “tiene una voz igual para crear las normas y en el que la validez de las normas se juzga por su imparcialidad frente a los intereses de todos los implicados” (Power, Higgins y Kohlberg, 1989, p. 25).

La democracia no es solamente el medio para el desarrollo moral. De acuerdo con Power y otros (1989), es una virtud maestra que tiene valor moral en sí misma. La democracia es la característica singular más importante del proyecto de la Escuela Justa. El concepto de escuela democrática hace que Kohlberg se acerque notablemente al proyecto de la ética discursiva de Habermas (1996), aunque los seguirá separando la opción de Kohlberg por una visión universalista de la moral que es incompatible con la concepción Habermasiana del consenso.

La Escuela Justa pretende corregir el individualismo del enfoque de discusión moral y reconciliarse con la comunidad. Sin embargo, Kohlberg permanecerá ambiguo al respecto. Por una parte, hasta el final de su vida seguirá manteniendo el desarrollo moral individual como el fin de todo esfuerzo educativo. Por otra parte, como Reed (1997) lo ha mostrado ampliamente, las contradicciones internas e incongruencias de semejante pretensión hacen imposible reconciliar su marco psicológico fuertemente individualista con el marco

más comunitario de la Escuela Justa. Kohlberg (1980) vio el problema, pero realmente nunca lo solucionó. En parte, porque su compromiso con la filosofía liberal individualista era demasiado profundo y porque, en el fondo, su visión del florecimiento de la vida humana se centra en la autonomía individual. Kohlberg temía aceptar un concepto de comunidad que, en parte, habría justificado los horrores del Holocausto cometido contra los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. Creía que la manera de no repetirlos era estimular el desarrollo de la autonomía moral del individuo.

A pesar del impacto positivo de la Escuela Justa, ésta no ha contado con una gran difusión. Tal vez porque en el momento de su creación, Kohlberg se encontraba enfrascado en la discusión con Gilligan, la cual absorbería la atención de sus últimos años. Tal vez porque a pesar de las bondades de este modelo, su realización es difícil, ya que requiere cambios de fondo en la escuela tradicional. Tal vez porque no puede implementarse en instituciones educativas grandes, sino con pequeños grupos de estudiantes y profesores con una alta motivación para llevar a cabo este modelo; al fin y al cabo la Escuela Justa está inspirada en un modelo de democracia griega que requiere pequeñas comunidades comprometidas con el gobierno democrático.

Como lo expresé anteriormente, Gilligan (1982) se convirtió al final de la vida de Kohlberg en su crítico más prominente. Gilligan inaugura otra manera de pensar el desarrollo moral y de concebir la educación moral. Sin embargo, es Noddings (1984) quien ha venido desarrollando un atractivo enfoque de educación moral que incorpora algunas de las intuiciones feministas más importantes. Analicemos finalmente el enfoque de la educación moral del Cuidado.

La Educación del Cuidado: la Alternativa del Ser Relacional

Gilligan (1982) acusa a Kohlberg de descuidar y minusvalorar la importancia de la experiencia femenina en el campo moral: la experiencia del cuidado como preocupación por las relaciones cariñosas entre los seres humanos. El impacto de semejante crítica fue enorme en la teoría de Kohlberg. El debate está lejos de

acabarse. Sin embargo, nuestro interés es mayor en el enfoque moral que algunas feministas han desarrollado y menor en el debate mismo.

Noddings (1984) sostiene que la educación moral es principalmente la promoción de relaciones cariñosas. El énfasis en la justicia y la autonomía moral de Kohlberg se desplaza hacia la capacidad de vincularse y querer a los otros. Noddings denuncia el lado oscuro del individualismo y reemplaza la concepción liberal de los seres humanos como individuos que persiguen su propio interés por la del ser relacional que busca establecer y mantener relaciones satisfactorias.

Es importante anotar que estas autoras no sostienen que esta voz del cuidado pertenece a las mujeres de forma esencial, es decir, por el hecho de ser mujeres, sino porque ha sido desarrollada a partir del papel de cuidadoras que históricamente han ocupado en la sociedad: madres, esposas y jefas del hogar (Baier, 1995, p. 48).

El debate en torno a la evidencia empírica en favor de Kohlberg o de Gilligan sigue abierto. Los seguidores de Kohlberg sostienen que las correcciones hechas al sistema de evaluación subsanan las posibles deficiencias en contra de las mujeres. Muchas feministas sostienen, sin embargo, que estas correcciones no pueden explicar la nueva voz del cuidado ya que se trata de un paradigma distinto que no fue contemplado por Kohlberg (Gilligan, 1993).

Para Baier (1995), el problema es que la moralidad de la justicia empobrece la vida humana, ya que no es suficiente para fundar una vida digna, especialmente si ello se hace en nombre de la justicia imparcial que representa Kohlberg. A esta visión le falta la motivación moral para que las personas salgan de sí mismas y se den a otros, tal como requiere una vida feliz. Los seres humanos son primeramente seres con otros en búsqueda de relaciones plenificantes. Por eso, Noddings concibe la educación moral en términos del desarrollo de las habilidades necesarias para nutrir relaciones cariñosas basadas en el deseo de ser querido y aceptado. Noddings (1992) aboga por un currículo escolar en el que los estudiantes aprendan a crear y mantener relaciones de cuidado con los demás, con las plantas, los animales, las cosas y las ideas. Para ello, Noddings recomienda algunas estrategias: trabajo cooperativo, relaciones cercanas entre

maestros y educandos, participación en las decisiones de la escuela en torno a normas, asignaturas y planeación, entre otras.

La pedagogía de Noddings se centra en cuatro prácticas fundamentales. La primera es *modelar*. Las educadoras y educadores deben mostrar en sus relaciones con los demás, y especialmente con las estudiantes y los estudiantes, la importancia del cuidado. “Tenemos que mostrar cómo cuidar en nuestras propias relaciones con aquellos que cuidamos” (Noddings, 1992, p. 22). Aprender a cuidar no es el resultado de predicar sino de responder a la experiencia de ser cuidado.

En segundo lugar está el *diálogo*, en el que las partes expresan sus pensamientos y sentimientos. Es un diálogo inspirado en Freire (1993), que lleva a compartir las decisiones y a desarrollar una verdadera capacidad de escucha. El tercer elemento es la *confirmación*, a través de la cual se honra la búsqueda de un *yo* mejor y se asume una confianza básica en la relación. Esta estrategia requiere que los educadores atribuyan a las acciones de los estudiantes los mejores motivos posibles. Por ejemplo, cuando se sorprende a alguien haciendo fraude, se puede comenzar diciendo: “Sé que quieres obtener buenos resultados” (Noddings, 1984, p. 178), y sólo después entrar en el problema del fraude. Finalmente, está la estrategia de la *práctica*, en la que los educadores actúan como cuidadores experimentados que acompañan a sus alumnos en su propio aprendizaje del cuidado. Los programas de servicio comunitario y social entran dentro de esta estrategia.

El gran énfasis en las relaciones del cuidado defendido por las feministas y la aguda crítica contra el individualismo de la tradición liberal, podrían verse como un acercamiento a la dimensión comunitaria de la que hemos venido hablando. Sin embargo, muchas feministas son igualmente críticas de la comunidad. Por ejemplo, Noddings (1997) argumenta que la comunidad presenta un lado oscuro caracterizado por la pérdida de individualidad y por las muchas formas opresivas que asume la comunidad: fanatismo, intolerancia, conformidad y coerción. Por supuesto, este lado oscuro de la comunidad ha sido especialmente sentido por muchas mujeres que han luchado por la igualdad entre los sexos. En nombre de la

tradición de la comunidad se han puesto muchos obstáculos a las justas aspiraciones de las mujeres. Noddings cree que es posible crear comunidades que superen este lado oscuro y ayuden a crear relaciones de cuidado entre sus miembros.

Pero más allá del debate sobre la comunidad, el problema con el enfoque del cuidado radica en que el concepto de *ser relacional*, que está en la base de su propuesta, no parece suficiente para explicar los bienes morales expresados bajo los conceptos de individuo y comunidad. En efecto, ¿cómo puede el ser relacional explicar el sentido de pertenencia y el de ser parte de algo mayor que uno mismo, tan importante en el concepto de comunidad? ¿cómo puede el ser relacional explicar el sentido de libertad personal, autodeterminación y respeto por la diversidad que incluimos en el concepto de individuo? Como Blum (1994) explica, el concepto del ser relacional es básicamente un concepto de la relación entre individuos, no entre un individuo y un grupo. Es un concepto que parece llenar los requisitos de lo que Ricoeur (1992) llama "las relaciones cara a cara". Ciertamente es una dimensión importante de la vida humana, pero es insuficiente para explicar la solidaridad y el sentido de pertenencia a una comunidad.

Actualmente, la educación moral del Cuidado ha suscitado muchos seguidores y seguidoras. Sin duda recupera para la educación la dimensión afectiva que para Kohlberg es difícil de integrar. Es un llamado que hay que tener en cuenta. No basta el razonamiento moral o las exhortaciones frías para vivir de acuerdo con la virtud. La calidad en las relaciones con los demás, especialmente la amistad y las relaciones íntimas, es vital. Mucho tenemos que aprender en América Latina de esta propuesta. Sin embargo, tiene dificultades propias que es necesario discernir, especialmente en cuanto al rol de la comunidad y al de la individualidad para el florecimiento de la vida humana.

Conclusión

La presentación anterior ha hecho un recorrido crítico por cuatro de las propuestas morales más influyentes en la actualidad desde la perspectiva de la tensión entre el individuo y la comunidad. Este plano nos ha posibilitado confrontar

los enfoques morales desde una problemática que ha ocupado la atención de la modernidad y que está en el corazón del debate por el sentido de la vida.

La revolución del individuo promovida por la modernidad, ha puesto de presente bienes importantes para el florecimiento de la vida humana: auto-responsabilidad, libertad personal y autenticidad. Sin embargo, en el proceso se ha desdibujado la importancia de la comunidad y de los bienes asociados a ella: solidaridad, sentido de pertenencia y capacidad de compartir. Se ha creado además una cierta hostilidad hacia la comunidad, que hace más difícil para las generaciones jóvenes percibir la importancia de estos bienes, aunque sientan la falta de ellos.

Los enfoques de educación moral presentan distintas soluciones a la problemática del individuo y la comunidad. La Clarificación de Valores asume un individualismo atomista en donde la autonomía personal reina y la comunidad prácticamente desaparece. La Educación del Carácter encarna la visión tradicional en donde los valores comunitarios priman sobre los valores individuales. Kohlberg presenta dos propuestas diferentes; en la discusión moral se hace presente el individualismo liberal en el que lo comunitario es un instrumento para la libertad personal. En la Escuela Justa, Kohlberg se reconcilia con la dimensión comunitaria de la vida humana aunque a nivel teórico no lo integra claramente. Finalmente, la propuesta feminista busca superar el debate comunidad-individuo a través del concepto de *ser relacional*; sin embargo, no es claro cómo puede este concepto integrar los bienes morales representados bajo los conceptos de individuo y comunidad.

Para un país como el nuestro, donde las nuevas generaciones sienten con fuerza la atracción del individualismo moderno, es importante que las propuestas educativas se pregunten cómo situarse frente a la tensión entre el individuo y la comunidad. Las estrategias utilizadas en la educación moral deben posibilitar un crecimiento tanto en la dimensión comunitaria como en la individual de la vida humana. En este camino, los cuatro enfoques analizados tienen mucho que aportarnos. El respeto por la individualidad de la Clarificación de Valores; la valoración de lo comunitario de la Educación del Carácter; el elemento

participativo de la Escuela Justa y el afán por el establecimiento de relaciones satisfactorias entre los seres humanos de la Ética del Cuidado, nos pueden ayudar en la búsqueda de una alternativa para nuestro país.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1999). *Nicomachean ethics*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Baier, A.C. (1995). *The need for more than justice*. En V. Held, (Ed.), *Justice and care* (pp. 47-58). Boulder, CO: Westview Press.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (1973). *Moral Education*. New York: The Free Press.
- Etzioni, Amitai, (1993) *The Spirit of Community: The Reinvention of America Society*. New York: Touchtone Book.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, R. (2002). *Talleres para afianzar los valores*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). Reply to Critics. En Mary Jeann Larrabee (Ed.), *An Ethic of Care : Feminist and Interdisciplinary Perspectives* (pp. 207-214). New York: Routledge.
- Guindon, A. (1986). *Le développement moral*. Paris : Desclée/Novalis.
- Habermas, J. (1996). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hartshorne, H. y May, M.A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. En B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg* (pp. 15-98). Birmingham: Religious Education Press.
- Kohlberg, L. (1978). Foreword. En P. Scharf (Ed.), *Readings in moral education*. Minneapolis: Winston Press.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. En R. Mosher (Ed.), *Moral Education, a first generation of research and development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.

- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. W. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 27-87). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Book.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. Notre Dame, Indiana: Notre Dame Press.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America*. New York: Teachers College Press.
- Mesa, J. A. (2003). *Reassessing moral education from the perspective of the predicament between the individual and the community*. Tesis para optar al título de Ph. D. Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, Estados Unidos.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1996). On Community. En *Educational Theory* 46, no. 3. (pp. 245-267).
- Noddings, N. (1997). Character education and community. En A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character* (pp. 1-16). Chicago: The University of Chicago Press.
- Power, F.C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Raths, L.E., Merrill H. y Simon S.B. (1978). *Values and teaching*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Reed, D. (1997). *Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community*. Notre Dame, Indiana: Notre Dame Press.

- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryan, K y K. E. Bohlin (1999). *Building Carácter in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scanlon, T. (2000). *What we owe to each other*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1991). *Ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wynne, E. A. (1989). Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools. En L. Nucci (Ed.), *Moral Development and Character Education* (pp. 19-36). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Wynne, E. A. (1997). For-Character education. En A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character* (pp. 63-76). Chicago: The University of Chicago Press.