

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**EDUCACIÓN MORAL:
PROMOCION DE CREENCIAS MORALES
AUTONOMAS**

**TESIS QUE PRESENTA
MARTÍN BARRAGÁN VALENCIA
PARA OBTENER EL TITULO:
DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

México, D.F., Julio del 1998.

DEDICATORIA

DEDICO ESTE TRABAJO A MI ESPOSA MARIA DEL SOCORRO Y A MIS HIJOS MARTÍN DAVID Y LEONARDO EMMANUEL.

AGRADECIMIENTOS

DESEO ESPRESAR MI RECONOCIMIENTO AL TRABAJO Y DEDICACIÓN QUE EL EQUIPO DE PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA (MOD. A DISTANCIA) BRINDO PARA HACER POSIBLE ESTA INVESTIGACIÓN Y EN ESPECIAL DESEO DAR MI RECONOCIMIENTO A LA TUTORA DEL MISMO: DRA. MARIA TERESA YURÉN CAMARENA POR SU DISPOSICIÓN DE ENTREGA PROFESIONAL Y HUMANA. TAMBIEN AGRADEZCO LAS PERTINENTES OBSERVACIONES DE LA MTRA. LETICIA MORENO, ASI COMO LA PARTICIPACIÓN DE LAS DEMAS LECTORAS ACADEMICAS: MTRA. SANDRA CANTORAL, MTRA. VALENTINA CANTON Y MTRA. JANETH ESCALERA.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

Problemática y definición de la educación moral

CAPITULO II

Creencias morales: normas, juicios y afectos

CAPITULO III

Contenido y forma de los principios morales

CAPITULO IV

Enseñanza y promoción moral

NOTA FINAL

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Ya en los albores del tercer milenio es necesario que hagamos un recuento y reflexión acerca de este siglo que casi termina. Los grandes avances científicos y tecnológicos no parecen cesar en una interminable carrera por hacer más cómoda la vida al ser humano. Sin embargo, acompañando a esta deslumbrante serie de descubrimientos técnicos y científicos nos encontramos de manera paralela con el impresionante crecimiento de las desigualdades y pobreza en el mundo.

El acrecentamiento desmedido de las condiciones indignas de vida de los países pobres va a la par con el aumento de los arsenales y armas nucleares de los países más industrializados. La opulencia de la gente de los países ricos es a la inversa el problema de desnutrición y hambre en muchos más países. Ante tales realidades complejas y contradictorias, ¿ qué queda al sujeto por optar?

En el terreno de la comunicación se observa una análoga contradicción. Existe una prodigiosa producción de fuentes bibliográficas (revistas, periódicos, libros, documentos, etc.) y de medios de comunicación cada vez más efectivos (televisión, radio, prensa, Internet, fax, etc.). Empero, se observa un avance impresionante del deterioro de las relaciones humanas: cada vez es más difícil poder comunicarnos.

Los grandes centros urbanos mundiales, se han convertido en enormes claustros de concreto que encierran a millones de sujetos despersonalizados, indiferentes e insensibles a sus mutuas necesidades. Claustros de concreto muy productivos materialmente pero desalentadoramente ineficientes en la convivencia humana pacífica y creativa. Las comunidades rurales así como las agrupaciones y colectividades de antaño bien compactas tienden a desaparecer. Incluso la familia nuclear esta cediendo ante la personalización productiva. El fin de este siglo parece encontrarse ante la disyuntiva del “tener” o “ser” (1).

(1) Vid Erich Fromm ¿Tener o Ser ? DCE 7ª reimp. México 1990. 199 pp.

En donde "tener" implica conseguir una serie de elementos materiales que apoyen, sobre todo la consistencia de un sentimiento de seguridad que se funda en lo que se tiene, se posee y se adquiere de manera muy particularista.

Y el ser, la característica y esencia principal del ser humano, ha sido desplazado en aras de la obtención y satisfacción materiales. ¿Será que las formas del ser y de tener son incompatibles ?. La educación y la escuela parecen obedecer a estas mismas relaciones sociales. Las más de las veces los objetivos educativos parecen perseguir una acumulación de saberes y destrezas para que los alumnos utilicen las competencias adquiridas desde un enfoque estrictamente funcional y eficientista, en

Ante tales situaciones ¿cómo deberían las personas decidir acerca de sus propósitos y acciones? ¿no es una cuestión prioritaria definir nuestros objetivos y fines con base en creencias que obedezcan a principios? , ¿qué tipo de principios se requieren en la sociedad y en la educación para allanar la brecha entre tener y ser? , ¿son la racionalidad y la discursividad sobre la condición y la dignidad humana principios morales para cimentar creencias que vayan logrando transformar estas situaciones? ¿Es la escuela una institución en donde puedan promoverse relaciones con base estos principios orales? .

La autonomía es esa característica del individuo que avalamos decididamente como indispensable para comenzar a cambiar las situaciones del estado actual. Autonomía que ha de comenzar en la vida familiar del niño y continuar fortaleciéndose en la escuela y por toda otra institución social. La propuesta pedagógica que presentamos y la argumentación que la fundamenta, aunque se enfocan a sostener la importancia de la promoción de creencias en base a dichos principios morales (promoción de creencias morales autónomas), no desestiman la importancia que el hogar del niño y la comunidad donde se integra el mismo pueden aportar un fortalecimiento significativo a este propósito.

PROBLEMATICA

La educación moral es un término que intenta darle un sesgo más fundamentalmente humano a la tarea educativa. La mayoría de las investigaciones y propuestas a este respecto han tomado como base para lograr su objetivo el desarrollo moral del niño. Empero, en la educación con propósitos morales el problema fundamental es el de cómo, de qué manera y mediante cuáles procedimientos desarrollar este sentido moral en los educandos.

Muchas de las propuestas actuales, por ejemplo las de España e incluso las de México, se han centrado en la realización de valores, mientras que en los Estados Unidos se han enfocado principalmente al desarrollo del juicio moral. Empero, el desarrollo moral no sólo es posible promoverlo mediante valores o juicios; una alternativa viable es promover creencias con base a principios de racionalidad y discursividad con finalidad humana que logren ir estructurando creencias morales de manera autónoma en los educandos.

Sin embargo ¿a qué problemas nos enfrentamos cuando deseamos establecer como objetivo central en la educación la promoción de creencias morales autónomas con base en dichos principios? ¿qué son las creencias morales autónomas? ¿, ¿ cuáles son exactamente esos principios? y finalmente ¿cómo es posible promover dichas creencias morales en los educandos para que adquieran el rango de autónomas? .

TIPO DE INVESTIGACION Y METODO

Para el cumplimiento de nuestro objetivo, el tipo de investigación que mejor conviene por el objeto de estudio es el que se sintetiza en lo que T. W. Moore llama "teoría educativa" (2). En esta postura, la investigación educativa consiste en crear "teoría práctica" a partir de nutrirse de diferentes saberes y contenidos teóricos para poder llegar a determinadas prescripciones valorativas para la práctica educativa. Según Moore, existen dos clases de teoría educativa; la que es descriptiva y pertenece a las ciencias sociales y la otra, una teoría educativa que no busca, por lo menos en primera instancia, describir el papel o la función de la educación, si no que trata de dar consejos acerca de lo que deberían hacer los sujetos que trabajan en la práctica educativa.

Tales teorías son prácticas en el sentido que dan prescripciones razonables para la acción. (3)

Pero esta perspectiva no se complementaría si no fuera apoyada sólidamente por una investigación de análisis teórico de los textos que se seleccionaron. La realización de esta investigación de análisis teórico cumplió de manera general las pautas de un análisis hermenéutico. (4)

- Recopilación de fuentes bibliográficas y diversos textos que pudieron cumplir con la información versada en las intenciones y objetivos propuestos.
- Realización de fichas analíticas que fueron cumpliendo el propósito del objetivo
- Se trató de entender el contenido semántico de los textos seleccionados, considerando contexto histórico social de los autores.
- Se buscó comprender las razones aludidas por cada autor.
- Se buscó establecer posición propia y original al respecto
- Se determinaron criterios de organización de los contenidos trabajados para poder dar fundamento a la construcción teórica que se pretendía.
- Se realizaron una serie de ensayos que fueron cumpliendo con la exposición y avance en el desarrollo del cumplimiento de las necesidades de investigación y de la propuesta pedagógica.
- Y, finalmente se buscó dar una vertebración y coordinación a la serie de ensayos, en concordancia con el propósito central de la tesis.

(2) Vid Morre T.W. introducción a la filosofía de la educación Tr. Francisco cabrer R. Trillas, México 1994.

(3) En esta última postura teórica el investigador educativo se compromete “con una convicción de que en cierto estado de cosas es deseable, que debe existir cierto tipo de individuo”. Ibid. Pp. 18-19

(4) Según cánones hermenéuticos que presenta Habermas en su ensayo: “Ciencias sociales reconstructivas; vs. Comprensivas (verstehende)” en J. Habermas. Conciencia moral y acción comunicativa; Tr. R. García. Barcelona, Península, 1985. Homo Sociologicus, No. 24, 219pp/33-55

SUPUESTOS Y CATEGORIAS

Desde un principio nuestra problemática estuvo girando, en torno a los diferentes aspectos en que el ser humano se desarrolla moralmente y de cómo la educación que busca darle un sentido moral a su tarea (educación moral), puede intervenir favorablemente para desarrollarla, si bien, los valores es uno de esos aspectos que el sujeto desarrolla, también nos dimos cuenta, que existen otros aspectos, susceptibles de desarrollo moral, por ejemplo los juicios, las actitudes, las normas, etc. Sin embargo algunas inquietudes seguían persistiendo: ¿qué se entiende por moralidad?, ¿bajo que principios funciona? y ¿cómo obtener algún ejemplo sobre un proceso de desarrollo moral que integre tanto aspectos del orden social, como del personal?.

En cuanto a la primera cuestión se logró la síntesis de 3 posturas teóricas: innatismo, contractualismo social e interaccionismo moral. Teniendo como básica la teoría del interaccionismo moral, según la cual tan necesario e importante son las normas morales externas al sujeto como la naturaleza del mismo para construir principios de acción moral, de la cual conseguiríamos más adelante, nuestra propia postura teórica. En cuanto a las siguientes cuestiones nuestro presupuesto general fue que en el proceso de adquisición de las creencias podía cumplirse un proceso de integralidad entre lo social y lo personal. No se trataría de cualesquier tipo de creencias, sino de creencias que tuvieran como contenido y forma al razonamiento ya la discursividad sobre la dignidad humana como principios morales. Una vez concretado nuestro objetivo de investigar la cuestión de las creencias morales con base a estos incipientes principios, se requirió el análisis detenido de cada uno de sus términos en las obras de varios autores.

En cuanto a la definición de creencia la recuperamos de Luis Villoro como una disposición adquirida. En cuanto a la noción de principios, como normas de acción interna, nos ilustraron las obras de Kant, Piaget y Kohlberg, principalmente. En ese momento se suscitaron nuevas cuestiones: ¿qué condiciones se requerían, para que las creencias como disposiciones adquiridas se transformaran en creencias morales? , o sea, ¿bajo que principios, las disposiciones adquirirían el rango de morales? Nuestras indagaciones al respecto, nos llevaron a ir distinguiendo (siguiendo a Peters) entre contenido y forma de las creencias. Así, en cuanto a la forma, ésta nos remite alas estructuras del desarrollo del niño (Piaget); y en cuanto al contenido, éste tiene que ver. con el contexto social en que se desenvuelve el sujeto.

La precisión de llevar el contenido de la forma a principios morales desembocó en los siguientes interrogantes: ¿cuál es la forma que cómo principio se requiere antes de elegir la finalidad moral de una acción? , ¿tendría que razonarse y discurrirse por principio la finalidad moral de dicha acción? , y ¿cuál sería el contenido de esa finalidad?, ¿la dignidad humana?. En el supuesto de que el razonamiento y la discursividad son principios elementales para la consideración de la finalidad moral en las acciones, una de las cuales es el logro de la dignidad humana (Yurén). La cuestión inmediata a resolver fue la de cómo se hacía posible la adquisición de este proceso.

Cuestión que nos llevó a escudriñar el proceso de internalización social de las normas, apoyados en Berger y Luckmann y el origen social de las de las normas morales según Durkheim. Empero, el proceso de esta adquisición se complementó con la comprensión de que existe una interiorización o construcción racional sobre las normas que hace el sujeto, proceso mediante el cual el sujeto al emitir juicios morales construye principios de acción (Piaget , Kohlberg) principios que tienen que ver con un procedimiento racional eminentemente, pero también con una orientación por un contenido y finalidad subyacente en los mismos (Peters). y complementando a la disposición social y cognitiva también reconstruimos una disposición o vinculación afectiva con las normas o principios de acción que se integra básicamente por los sentimientos morales en las relaciones interpersonales con base a las normas sociales y nociones de justicia (Williams, Agnes Heller.y Rawls). Todo este proceso de análisis teórico desembocó en una definición propia de moralidad.

1.- La moralidad es un proceso de interacción donde tanto intervienen las normas morales por internalización social como por una interiorización o racionalización de las mismas que al argumentarse en juicios morales van conformando principios de acción personal. Normas y principios de acción llevan aparejados consiguientes sentimientos morales.

2.-Los principios morales emanaron de la reformulación del imperativo kantiano, del procedimiento discursivo de confirmación de principios de Habermas y en el logro de la dignidad humana como finalidad de la acción, según concepción de Ma. Teresa Yurén:

a) Obra de tal manera que el razonamiento que mueve a tu acción tenga como finalidad el logro de la dignidad humana.

b) Dialoga y argumenta con base a esa misma manera para que la finalidad de tus acciones sea puesta a confirmación por los que puedan llegar a ser afectados por dicha acción.

c) Quiere y siente en ese mismo sentido.

Entendidos así los principios y dándose una plena disposición hacia ellos es lo que nos dá la noción de autonomía. Por lo tanto, creencias que tengan como base estos principios es lo que va conformando, por inicio, creencias morales autónomas. Una vez conseguido el aparato categorial de lo que son las creencias morales autónomas, nuestra siguiente interrogación a resolver fue el cómo o de qué manera podrían ser promovidas en la tarea educativa desde la relación interpersonal educador educando.

Esta cuestión prioritaria que resolvería nuestra preocupación para la formulación de un modelo alterno de educación moral, fue encarada de dos principales formas: De construcción de nuestro aparato categorial ya obtenido y análisis de algunos modelos educativos que cumplieran las expectativas deseadas, conforme a las intenciones de teoría práctica según señala T. W. Moore.

1.- La de construcción del sistema categorial nos llevó a comprender que invirtiendo el orden de construcción autónoma obtendríamos los lineamientos metodológicos para su aplicación en la relación interpersonal educador-educandos. Es decir, debería procederse por lo más inmediato concreto para después ir ascendiendo a lo más abstracto: de la internalización social de los principios marales como modelo normativo a la interiorización de los mismos como normas de acción. personal. Yen íntima conexión, la relación afectiva educador-educandos.

2.- Los modelos educativos, algunos con la característica propia de modelos de educación moral, otros no, fueron importantes para llegar a pronunciarnos por ciertos lineamientos pedagógicos que cumplieran el objetivo planteado.

Para el caso de un modelo de internalización sociomoral, la taxonomía de los objetivos de la educación, en la obra de Bloom, cumplió con cierta satisfacción esa expectativa. Pues nos brindó una concepción de internalización continuada con ciertas similitudes con la concepción que ya dejados planteada con Berger Y Luckmann, además, ampliaba y concretaba esta internalización en un continuo gradual de 5 niveles: recibir, responder, valorizar, organización y caracterización por un valor internalizado. Tipos de niveles que nos permitió acotar enseguida cómo pudiera darse la internalización de los principios morales.

En cuanto a lo referente aun lineamiento pedagógico que promoviera la interiorización, observamos que el modelo kohlberiano de educación moral referido por Hersh, nos apoyaba de manera inmejorable en cuanto a este punto, pues el crear conflicto cognitivo-moral y estimular la toma de perspectiva, es lo que favorece el proceso de racionalización y discursividad por las normas y principios de acción en los educando, situación que nuestro aparato argumentativo nos demandaba para satisfacer el requerimiento de complementación de disposición cognitiva-moral para con los principios morales.

Y en cuanto a la vinculación afectiva, fue cuestión de búsqueda y análisis un poco más ardua. Pues si bien, la afectividad implica algo más que patrones de conducta o procesos mentales como bien nos explica Bloom -de la misma obra que tomamos su internalización-, ésta sólo se adquiere de manera directa con la experiencia con el valor o principio que se pretenda conseguir.

Con el antecedente conceptual que dejamos establecido de afectividad como conjunto de sentimientos morales, requerimos de analizar otras obras que nos complementaran dicha expectativa. Las reflexiones de Williams sobre carencia afectiva, las de Mauco y Freinet sobre la falta de respeto al mismo niño y las pronunciaciones de Rogers por rescatar y comprender las experiencias del niño a través del contacto directo con éste, nos apoyaron para la introducción a este delicado lineamiento.

Pero, sobretodo, un autor que nos auxilio importantemente para consolidar este lineamiento lo fue el doctor H. Bauk Baruk investiga y analiza los desórdenes psicológicos de los enfermos mentales del nosocomio de Charenton (USA), y lo que descubre es realmente novedoso: más que por causas de tipo orgánico, los pacientes son personas necesitadas de una verdadera relación humana, fundada en una atención afectiva y de trato respetuoso y justo para con sus muy particulares características. Entendida primordialmente así la ayuda psiquiátrica a estas personas, la psiquiatría adquiere el rango de moral, y los pacientes así tratados mejoran sustancialmente.

Estas nociones admirablemente bien fundamentadas de Baruk nos apoyaron para poder determinarnos porque igualmente en la relación educativa: maestro-alumnos, se deba de dar prioridad al respeto de los sentimientos de los alumnos, a la información que de manera sincera se nos muestre en los conflictos de grupo ya poner atención como docentes para tratar de ser imparciales y optar con justicia al enjuiciar sobre las posibles fallas o aciertos de los educandos tanto en sus aprendizajes escolares como sus conflictos interpersonales, donde para dirimir estas dificultades el maestro invariablemente debe tener participación. Normas, juicios y afectos complementan las disposiciones adquiridas por aprendizaje significativo para la conformación de creencias morales autónomas con base en los principios de racionalidad y discursividad para la dignidad humana.

Sobre las fuentes de información

Para la parte argumentativa sobre las creencias morales autónomas, en primer orden nos fueron de mucha utilidad las obras de José Rubio Carracedo (que sintetiza admirablemente a los diferentes autores que sobre la moralidad han reflexionado e investigado a través de la historia: los estoicos, Hobbes y Rousseau, Durkheim, Freud, Piaget, Kohlberg, Habermas, etc); la ejemplar obra de Ma. Teresa Yurén, que con perspectiva crítica nos acerca a la complejidad de los valores humanos ya su posible formación en la tarea educativa; la obra de R.S. Peters, que también de manera crítica, nos permitió vislumbrar la posibilidad de nuestro modelo alterno al diferir tanto en las creencias como en los principios su forma y su contenido; la de Luis Villoro, Berger y Luckmann, A. Heller, Piaget y Habermas. Para la conformación del modelo de educación moral, las obras de los siguientes autores fueron decisivas: Ma. Teresa Yurén, R.S. Peters, Benjamin Bloom, R. Hersch y Henry Baruk.

Otros autores, no tan recurrentes para la argumentación de nuestra investigación y modelo educativo, pero igualmente importantes por cuanto a reflexiones que tocaban nuestro interés fueron: Pedro Ortega, T.W. Moore, Cronbach, Erich Fromm, Manuel Kant, Mauco, Adolfo Sánchez Vázquez, Ch. Calhoun, J. Bowlby y Rogers.

CAPITULO I

PROBLEMATICA Y DEFINICION DE EDUCACION MORAL

En estos últimos días es posible observar un crecimiento material y de desarrollo tecnológico y científico espectaculares. Todo ello ha generado profundos cambios en los modos de vida social y contribuido al desmembramiento de lo que antaño fueron fuertes sistemas de organización humana y de convivencia: la familia, las pequeñas comunidades laborales, etc. Cambios significativos que hacen necesaria una reflexión al respecto: ¿Es sólo la acumulación de conocimientos y de tecnología suficiente para garantizar un desarrollo de vida sana y de convivencia plenamente humana? , ¿Existe algún otro aspecto que para el sano desarrollo de las instituciones sé este descuidando?, ¿ cuál aspecto propiamente es? Por una parte no se puede negar que el avance prodigioso de la tecnología y de la ciencia hacen más cómoda la vida, pero por otro parte la "comodidad" si no es distributiva y justa no puede conducir aun tipo de vida más digna y plenamente humana. Para muchas mentes críticas, existe un cierto convencimiento de que los mayores problemas que hoy se plantean al hombre moderno no tienen que ver tanto con una solución científico-técnica como con una "reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y las relaciones de éstos con su entorno. (5)

Llegando hasta la institución educativa ya las apremiantes necesidades de contribuir a la formación humana es imperioso que el desempeño del docente sea profundamente analizado y que este último sea sensibilizado en su importante función como educador y modelo social. Así, como primer paso en la educación, habrá que responder con entera sinceridad ante las cuestiones siguientes:

¿La relación educativa maestro-alumno es una relación de poder y dominio, en la que la función del maestro es la de "mandar" y la del alumno es la de "obedecer"; o es más bien la de una relacionalidad moral orientada por principios? ¿La finalidad de la educación es la conformación de sujetos pasivos, eficaces, técnicamente bien adiestrados o, más bien es la de promocionar y orientar en los educandos disposiciones de tipo crítico y de colaboración social?

(5) Vid **Pedro Ortega y ramón Mínguez “Educación moral: una propuesta alternativa”, en Revista de Ciencias de la Educación.**

Estas cuestiones son bastante espinosas y complejas. Porque en la práctica el educador se puede pronunciar por un autoritarismo que no requiere de justificar, o bien, porque en teoría se suele pronunciar por una intencionalidad moral y pedagógica pero que en lo concreto y en lo cotidiano no sabe o no busca posibilitar esta relacionalidad.

La educación moral la conceptualizamos como una tendencia actual en la educación y en la investigación educativa que se encamina a restablecer y reivindicar las relaciones interpersonales maestro-alumno y escuela-sociedad como relaciones decididamente pronunciadas a rescatar el sentido moral en la tarea del docente y el logro de la dignidad humana mediante la realización personal y social de valores y principios (entre otros más aspectos) fundamentalmente humanos: vida digna, trato digno, libertad y justicia.

La educación moral recobra bríos a nivel internacional así como en lo nacional. En México la connotación de “moral” como término que suele relacionarse con lo doctrinario y religioso no ha dejado florecer esta denominación y en su lugar se ha preferido nombrarla como educación valorar o educación en valores morales. Distintos términos educativos, pero que expresan un mismo objetivo: promocionar y desarrollar la moralidad del sujeto.

ANTECEDENTES

En los Estados Unidos a partir del caso del Watergate y al declive de la moralidad tradicional se observó la imperiosa necesidad de aplicar estrategias educativas que contemplaran una transformación moral de la sociedad. En España a raíz del rezago del franquismo, de cierta intolerancia étnica y social y de casos de corrupción gubernamental se posibilitó la aplicación obligatoria de programas educativos donde incluyen la enseñanza de normas, actitudes y valores morales como parte fundamental de su Reforma Educativa actual donde eminentes intelectuales y académicos han colaborado con sus obras acerca de estos aspectos morales en la educación: Pedro Ortega, Victoria Camps, Ramón Mínguez, etc.

En el caso de México, la fuerte crisis económica y social que padecemos, la proliferación de grupos guerrilleros, la corrupción generalizada en muchos órdenes institucionales así como el desarrollo impresionante del narcotráfico han fortalecido la necesidad de transformación moral y educativa de la sociedad mexicana. Concretamente se han observado medidas firmes en la consecución de este objetivo a partir de las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional en donde se suprimen las expresiones que prohibían la impartición de educación por parte de religiosos ya la Propuesta de Modernización Educativa de 1992 en donde es posible percibir una evolución del concepto de laicidad. Laicismo no como concepción de antirreligiosidad que desembocó en la rebelión cristera, pero tampoco laicismo como término de permisividad y anarquía valorativa que ha predominado por mucho tiempo en la realidad escolar.

Más bien, se puede entender este término de laicismo como una educación con prácticas moralmente responsables y con contenido ético. Como bien define Pablo Latapí: Lamentablemente, desde hace casi medio siglo, la escuela ha renunciado a impulsar una verdadera formación moral de los escolares. Pero no es fácil hablar de este tema. Se cree que se trata de mojigaterías, de imposición autoritaria de mandamientos o de colar la religión por la puerta trasera de la escuela laica.

Entiendo por educación moral la búsqueda de la plenitud humana, la introducción del niño y del joven en esa zona que hay en el fondo de todos nosotros, donde surgen las preguntas sobre el sentido de la vida y se construyen las respuestas, siempre provisionales, de una libertad responsable. Educación moral es conducir al alumno a enfrentarse con su propia conciencia; hacerlo crecer hasta que pueda sobrellevar solo la terrible carga de definir, con honestidad cabal, qué es el bien y qué es el mal, y aclarar las razones de su conducta. (6) El proyecto actual del gobierno Zedillista se pronuncia asimismo por una educación básica, de calidad para todos y conforme a una sólida formación en valores. (7).

(6) entrevista a Pablo Latapí, María Esther Ibarra “Laicismo y Educación Religiosa, una Polémica inconclusa”. En: Educación 2001. No. 6, Noviembre, 1995 p. 7

(7) Vid Poder (Ejecutivo) Federal. Plan Nacional de desarrollo. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 México, 1995.p.85

Por otra parte, la investigación de Susana García Salord y Liliana Vanella Normas y valores en el salón de clases deja al descubierto que una área tan importante como la de educación en valores está siendo totalmente descuidada, pese a que en los lineamientos de los programas escolares y en la política educativa se postula como prioritaria. En la práctica educativa los valores o no se conocen o no se sabe como promoverlos. (8). El reto, que consideramos principal de la educación moral es la de saber cómo allegarse referentes teóricos y metodológicos que permitan obtener logros y plausibilidad en la realización de la tarea educativa como una tarea eminentemente moral. Evidentemente que no todo depende del desarrollo del niño. Las disposiciones que muestre el educador para continuar con su actualización docente y formación profesional son decisivas para este cambio y transformación educativos. Por otro lado, se requiere también del apoyo decidido tanto de la familia del educando como de las demás instancias sociales.

TEORIAS MORALES Y DESARROLLO MORAL

Respecto de la problemática arriba citada, encontramos tres principales posturas teóricas en relación con la concepción y promoción moral del niño.

I .- La filosofía de Zenón y de los estoicos es una teoría innatista de la moral. Para ellos la naturaleza humana posee una intencionalidad inmanente que hay que respetar y que por medio de la razón de manera natural el hombre descubre en cada ocasión la mejor manera de comportarse. (9).

II.- La teoría contractualista y socializadora de la moralidad. Desde Hobbes y Rousseau la moralidad ha sido considerada como una cuestión de arreglo, pacto o trato conforme a fines eminentemente sociales que requieren de un contrato interno entre los diferentes hombre y la ética. intereses de los hombres (10). Durkheim por su parte plantea la sociogénesis de la moral en el niño. No admite la teoría innatista y en cambio se proclama por que la educación sea eminentemente moral en cuanto se implementen en esta tarea los fundamentos y las razones sociales de la moralidad. La función de la educación es la de regularizar la conducta del niño por medio de la disciplina y evitar que incidan en actitudes egoístas. (11)

III.- Interaccionismo moral: sociedad/ naturaleza del niño. Mientras tanto la postura de J. Piaget (12) parte del supuesto de que toda moralidad radica en el respeto racional por las normas. El desarrollo de la autonomía moral es dada desde el interior del sujeto y no sólo impuesta por las normas exteriores.

Piaget realiza algo muy importante: no desestima de entrada la influencia tanto de la propia naturaleza del niño como tampoco cae en el extremismo de considerar que toda la moralidad radica sólo en mera transmisión y adquisición sociales. Un niño pensado en abstracto y en aislamiento no tendría desarrollo moral, asimismo, un niño sin sus estructuras cognitivas naturales no podría considerar o construir reglas morales.

Otro autor que continúa esta línea de investigación es Lawrence Kohlberg, psicólogo norteamericano que completa con sus estudios de entrevista por dilemas morales dos principales lagunas dejadas por el psicogenético suizo:

1) comprueba que el criterio moral del niño es de carácter evolutivo, gradual y que no es reducible a sólo dos tipos de moral que Piaget maneja como moral autónoma y moral heterónoma. Kohlberg establece un abanico de seis posibilidades o estadios del desarrollo moral en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, y 2) determina con más precisión la correlación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral (13).

(8) De 51 escuelas investigadas en distinto horario y región encontraron tres principales tipos de relación con normas y valores: orientación necesaria, autoritaria y dejar hacer. Vid Susana García Salor y liliana Vanella. “Introducción”. En: Normas y valores en el salón de clases. México Siglo XXI, 1992. 135 pp. 9-23

(9) Vid. J. Rubio Carracedo. El hombre y la ética. Barcelona, Anthopos 1987. Col. Pensamiento crítico / Pensamiento utópico, No. 27, 314 pp. 104.

(10) Aunque en cuanto al origen de la naturaleza del hombre difieren, la situación contractual persiste en ambos. Para Hobbes la naturaleza del hombre es egoísta y mezquina; mientras que para Rousseau su naturaleza es buena Ibid. pp. 109-116.

(11) Emilio Durkheim. “La socialización moral del niño” cit. En Ibid. pp. 131-139

(12) J. Piaget. “El criterio moral del niño” (1932) cit. en Ibid. pp. 142-153

(13) Ibid. p. 154

Los avances tanto de Piaget como de Kohlberg son profundos y prometedores para la actividad

educativa y para el educador que es considerado eminentemente como agente moral que debe orientarse por principios universales: respeto por la vida, la libertad, la justicia, la democracia. Una revelación de estos estudios que remontan desde la avanzada de Piaget es que el proceso del desarrollo cognitivo no se limita sólo a la evolución del pensamiento por ejemplo en las matemáticas o en el lenguaje o en cualquier otro tópico. Este progreso se da casi al parejo que la evolución del juicio moral y del entendimiento integral de los problemas sociales, políticos o económicos en que se desenvuelva el sujeto. (14).

Nuestra posición al respecto es de que aceptando como básica la postura del interaccionismo moral debimos ampliarla para poder imbuirnos en un proceso disposicional más pormenorizado acerca de la adquisición social de las normas morales (Berger y Luckman y Durkheim), de su construcción racional (Piaget y Kohlberg), de su vinculación afectiva (Williams, Heller y Rawls) y de cómo estos tres tipos de disposiciones por las normas se convierten en un solo proceso de autodisposición por principios de acción donde su contenido y proceso está relacionado íntimamente con la condición y dignidad humanas, proceso mediante el cual se logran creencias morales de manera autónoma (Peters, Kant, Habermas y Yurén) .,

EDUCACION Y DESARROLLO MORAL

A partir de los estudios de Piaget y Kohlberg muchos autores se han interesado en vincular los hallazgos del desarrollo moral con la tarea educativa. Definir la educación moral no sólo consiste en definir las metas morales que se desean alcanzar en la interrelación educativa sino también, muy importante, cómo es posible alcanzar dichas metas. La educación moral es sobretodo un problema de metodología. , Esta ha de fundamentarse sólidamente en el conocimiento de la psicología del niño sin descuidarnos del entorno social en donde se desarrolla.

(14) Vid Hersh et al, Crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Narcea, Madrid. 1988, pp. 37-39

UNA PROPUESTA AL TERNATIVA DE EDUCACIÓN MORAL

Actualmente, la educación con desarrollo moral se ha buscado promoverla desde los valores morales en algunas de las propuestas (15) en otras, aunque no exclusivamente tratan los valores, se implican también con otros rasgos de la personalidad y carácter del sujeto como el juicio moral, las actitudes, los hábitos, las normas, etc. En nuestra opinión, el desarrollo moral no es dable fragmentario sólo en valores, en juicios morales, en normas, en hábitos o en actitudes; si no, saber tratar los diferentes aspectos de las características de la personalidad que deben promocionarse integralmente durante el desarrollo moral. Por ejemplo, ¿Podríamos tratar los valores morales sin comprender los otros atributos del sujeto que los comportaría?, ¿podríamos entender el juicio moral en los individuos si los mismos no fueran acompañados por las actitudes, las normas y los valores que le implican? No, realmente esto no es posible.

Si lo que perseguimos es precisamente este desarrollo moral en la educación que pueda integrarlo en su complejidad y diversidad del ser humano. Esto se debe comprender de partida para el inicio de instrumentación de propuestas de desarrollo moral en las escuelas. Pero por otra parte se debe dejar bien claro que por la amplitud de la investigación en este campo, de su fundamentación teórica y luego práctica resulta desesperanzadoramente amplio todo este campo de indagación y conclusión propositiva como para poderlo trabajar personalmente o inclusive por un equipo de pedagogos; Por ello, y para su recorte teórico y de justificación se ha optado por trabajar ciertos aspectos, sabiendo que ésta integralidad no debe de romperse. En nuestra investigación y para el modelo pedagógico que la misma conlleva se trató de conservar esta idea de la integralidad del desarrollo moral en el niño, pero enfocando el aspecto de las creencias morales.

(15) Por ejemplo en nuestro país, la Dra. Ma. Teresa Yurén ha elaborado un modelo filosófico e los valores en la educación, sustentada desde una óptica social y praxiológica Vid. María teresa Yurén C. Eticidad, valores social y educación México UPN. 1995. Col. Textos No. 1 323 pp. Veáanse también ciertos programas educativos con manual de valores en los estados de Coahuila, Sonora y Durango. Por ejemplo el que se utiliza en el estado de cuenta Durango: Margarita D.G. de Fernández (Dir. Gral.) Sistema Ciclico Argé para la Formación en Valores Humanos (Éticos). México, Humanidades argé, 1993,324 pp.

CAPITULO II

CREENCIAS MORALES: NORMAS, JUICIOS Y AFECTOS ,

¿QU E ES U NA CREENCIA MORAL ?

Para Villoro el asunto de las creencias es importante desde el punto de vista que se implica con el pensamiento y las formas de dominación social. La definición que él nos brinda de creencia se expresa como “un estado disposicional adquirido que causa un conjunto de respuestas y que esta determinado por un objeto o situación objetiva aprendidos”. (16). Aunque asumimos como básica la definición de creencia de Villoro, para nuestro caso requerimos complementarla, en cuanto se intenta vincular la noción de esta concepción con el de un contenido y procedimiento moral.

Por ejemplo, podemos "creer" que un átomo de Oxígeno y dos de Hidrógeno componen el agua, o creer que después del día lunes sigue el martes. Pero estas son simples creencias que nos relacionan sólo con una información adquirida. Empero, cuando las creencias -ya sea en su contenido o en su forma- pueden afectar las relaciones humanas y la conservación de las mismas, esto cambia totalmente en su intención. Por que ya no sólo es decir “creo en la desintegración del átomo del Uranio” sino que “creo que la desintegración del átomo de Uranio no debe ser vertida para la exterminación humana”.

¿ Que diferencia fundamental existe entre otra disposición? La primera nos remite a una disposición cognitiva de derivación lógica y predecible: después del lunes vendrá invariablemente el martes, después del cuatro, el número siguiente es el cinco. En cambio, cuando alguien se expresa decididamente en contra de la utilización de las bombas atómicas está en posesión no sólo de una disposición cognitiva sobre las consecuencias destructivas de las bombas atómicas; también razona y siente acerca de sus fatales consecuencias para la condición moral. Igualmente otra persona puede proclamarse en contra del racismo y del maltrato a los braceros mexicanos (o de otras nacionalidades hispanoamericanas); argumentando que estas acciones van contra la dignidad humana.

Pero, ¿Cómo adquirieron esas personas dichas disposiciones que tienen que ver con una finalidad

de mejoría humana?. Las creencias morales conllevan un proceso bastante complejo: ¿Que tipo de disposiciones adquiridas son las creencias morales?, ¿Son disposiciones de carácter personal o son experiencias sociales? O más bien, ¿de alguna manera estos diferentes aspectos se entremezclan para conformar una creencia moral? Y por último, ¿cómo se adquiere el rango de autonomía en dichas creencias?.

CONTENIDO Y FORMA DE LAS CREENCIAS MORALES

La noción de “creencia” suele referirnos en lo general a tener o aceptar una noción particular. Pero también se pueden dar los casos de “creer algo” sin realmente estar cierto de las razones que lo fundamentan. Las “creencias” pueden referirse al conjunto de cosmovisiones de mi grupo social, y sin embargo no “creerlo” en todos sus casos, es decir, no aceptar o estar convencido de algunas de sus partes. La cuestión de “creencia” nos remite directamente a un problema de contenido y forma según Peters. (17). El caso de las creencias morales, el contexto o espacio sociocultural brinda la información y el conjunto de normas (código o contenido moral) que son importantes porque ofrecen el mejor terreno para la aceptación y creencias de que participa el sujeto. Creencias que se relacionan sobre todo con el apego a las normas y a su apreciación moral.

Sin embargo, la situación por lo que se cree moralmente puede sobrepasar a la simple muy particular o social y aludir, por el contrario, a razones que se pueden argumentar en un discurso con finalidad moral para mostrar porque se cree. Así, no importaría sólo la respuesta concreta de lo que se cree, sino con base en qué principios se cree. En este sentido una creencia con la misma enunciación o contenido puede mantenerse de diferentes maneras. Como por ejemplo “Robar es malo” (18), en algunos casos esto puede ser “creído” por que “así lo dicen en la iglesia, en la familia o en la escuela; o en otros casos "porque se puede argumentar que robar va contra las relaciones humanas”.

(16) Aunque la creencia solo puede inferirse de la acción si esta cumple dos condiciones: 1) que la disposición del sujeto este determinada por el objeto o situación objetiva.2) que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición Cfr. Luis Villoro, creer, saber, conocer, 8 de México , siglo XXI.

(17) R.S. Peters maneja que es importante distinguir entre “contenido y “forma”. Contenido como el conjunto de reglas sociales que existen entorno al niño y forma como el proceso cognitivo mediante el cual el niño va obteniendo autonomía. Cfr. R.S. Peters “Forma y contenido de la educación moral” cit. en James Bowen y Peter R. Hobson Manual del maestro. Teorías de la educación. México, Limusa, 1990, pp. 382 y subsiguientes.

En la primera forma lo que impulsa a creer no lo es tanto por el poseer razones propias sobre las consecuencias del acto, como más bien es por la opinión que lo que se cree no puede ser falso, ya que se está descansando sobre una base de autoridad social (en este caso la iglesia, la familia o la escuela) de la cual no se considera necesario dudarlo o argumentarlo. La respuesta o el contenido puede no discutirse (“no robar”), empero sí, que el punto de vista expresado provenga de un sujeto sin real autonomía en su proceso de razonamiento y en el de su argumentación.

Mantener creencias que se argumenten razonablemente en base a sus consecuencias o implicaciones morales es adoptar una forma plausible para la sobrevivencia o continuidad de esas mismas creencias. Es posible por lo tanto, que la gente comparta cierto contenido de creencias morales que comporten una forma o proceso cognitivo diferente.

Las personas pueden considerar las creencias morales de la misma manera pero discrepar con respecto al proceso de aceptación o justificación, porque otorgan diferente peso a las consideraciones que cada una de ellas comporta. Sin embargo, ¿ toda creencia moral es acompañada necesariamente por la racionalidad como precepto normativo e igualmente puede ser argumentada como búsqueda de acción con finalidad de mejoría humana?, ¿Qué proceso de adquisición siguen las creencias que tengan como principios la racionalidad y la discursividad y que su finalidad sea el logro de la dignidad humana? La internalización social de las normas morales, la interiorización o razonamiento moral de las mismas y una vinculación afectiva con ellas, son órdenes principales para la adquisición personal y autónoma de estos principios, como enseguida tratamos de exponer.

(18) Los calificativos morales como “bueno, “malo”, “correcto”, “incorrecto” “decente”, “indecente”, “loable”, “pecaminoso” etc. Reflejan las apreciaciones de las normas morales según cada contexto social. “Malo” y “bueno” en nuestro caso lo usamos como una generalización acerca de la aproximación o distanciamiento con respecto a las normas y principios morales.

INTERNALIZACION DE LAS NORMAS Y SOCIALIZACION MORAL

La situación particular del sujeto no es mas que un reflejo de la condición social en la que se encuentra. La disposición a responder y hasta a actuar es por muchos motivos producto del medio social y cultural del entorno en que ha nacido y crecido. El aprendizaje de las normas sociales y de su sentido moral se da por una aprehensión internalizada de las mismas, cuestión que no tiene que ver tanto con la voluntad razonada del ser como con un alto grado de representación obligada y habituada para la continuidad de las creencias y valores establecidos socialmente. En este aspecto, las creencias morales del individuo, no son más que proyecciones de las creencias morales de su grupo y sociedad. Muchas veces la reputación y el prestigio de los individuos está en relación directa con la preservación y acrecentamiento de este tipo de creencias tenidas como valiosas e indispensables para con la sociedad en que se integra.

INTERNALIZACION SOCIAL DE LAS NORMAS MORALES

Socialización primaria

Para todo individuo del género humano la socialización comienza desde que está en contacto con el primer elemento social que le apoyará tanto en sustento biológico como luego social: el regazo materno. Aquí, propiamente inicia la socialización primaria. Según Berger y Luckmann, la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetivamente, es un proceso dialéctico y continuo compuesto de 3 elementos: externalización, objetivación e internalización. Los tres son uno, y sólo en lo abstracto podemos separarlos. El ser humano es parte de la sociedad y participa en su dialéctica. (19). En el niño el punto de partida en este proceso lo constituye la internalización, que es "la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado [...] o manifestación de los procesos subjetivos de los otros que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí. Ésta constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes, y segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. (20).

La internalización podemos entenderla como una serie de procesos subjetivos momentáneos del otro: "comprendo" el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto supone que hay una compartición de tiempo y formas de perspectivas sociales que se vinculan subjetivamente entre sí. Así, mi mundo, es el mundo que comparto con el otro y con los demás. La socialización primaria es la que se vive en la niñez, en el hogar, por medio de ella pasamos a ser miembros de la sociedad. La socialización secundaria es un momento posterior en el que el individuo ya socializado pasa a nuevos sectores de mundo y de su sociedad, así como a otros ámbitos institucionales diferentes al de la familia; la iglesia, la escuela, el trabajo son algunos de ellos.

La socialización primaria es la más importante para el individuo, porque le da la estructura básica para ingresar a la socialización secundaria o institucional que en ciertos rasgos suele ser muy similar a la socialización primaria. (21). "De esta manera el niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (...), la misma perspectiva de clase baja puede producir un estado de ánimo satisfecho, resignado.

Amargamente resentido o ardientemente rebelde. (22). Así es comprensible que al ingresar a la escuela un niño de clase baja sea diferente a un niño de clase media o alta, inclusive sea diferente a otro de su misma clase alta, inclusive sea diferente a otro de su misma clase ya que el reflejo idiosincrásico es diferente de una familia a otra. El niño comienza por internalizar los roles y actitudes de la familia propia, los acepta y los emula.

Esta primera socialización le da al niño una identidad específica con la que tiene que desenvolverse en el mundo. La identidad empieza desde cuanto el niño internaliza que tiene un nombre y un "rol" dentro de la organización familiar, "ella es Carolina, la hija mayor y es la que cuida a sus hermanos más pequeños o "es Daniel, le corresponde hacer los mandados a la tienda de abarrotes".

(19) Vid. P. Berguer y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad; Tr. S. Zuleta Buenos Aires, Amorrortu, 1991.p.164.

(20) Ibid.p. 164,165

(21) Ibid.p. 166.

(22) Ibid p. 167.

La concreción de la sociedad, la identidad y la realidad se corresponden en el lenguaje, "este

constituye, por cierto el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización [...] La realidad objetiva puede traducirse en realidad subjetiva y ,viceversa. El lenguaje es por supuesto, el vehículo principal de este proceso continuo de traducción en ambas direcciones” (25). El lenguaje emitido en forma de juicios y enunciados que expresan sentimientos, pasa a ser la principal forma y manifestación de aceptación o rechazo a las normas y reglas familiares y más tarde a otro tipo de normas como las escolares.

La socialización primaria es tan fuerte que suele llegar a internalizarse como el único mundo, que es todo lo existente y es asequible en concreto. “Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias”. (26). Además, el lenguaje está implicado institucionalmente y por lo tanto es el intermediario de expresión por excelencia para los diversos esquemas motivacionales e interpretativos que se internalizan en diferentes contextos o agencias sociales (27).

La internalización presta también los rudimentos con que se ha de legitimar el mundo simbólico, mundo normativo, mundo moral en que se desenvuelve el niño. La socialización primaria, constituye así el primer mundo del individuo, mundo que ha de ser base para la continuación de la otra etapa de la socialización: la secundaria o la institucional en la que se desempeñará ya no con una identidad o rol familiar sino social. Así “ya no sólo es Carolina, la hija mayor que cuidaba de sus hermanos; ahora es la señora de López y está a cargo de su nueva casa y de sus hijos”. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y de un, mundo. (28).

Cohen, Psicología de los motivos sociales. Tr. Edgar Galindo. México, Trillas, 1978, Serie Temas de Psicología, No.4, p. 30.

(25) **Berger y Luckman. Qp. qt. pp. 169-170.**

(26) **Ibid. p. 171.**

(27) **Id.**

(28) **Id.**

Socialización secundaria

La división del trabajo y la distribución social del conocimiento hace posible que la socialización secundaria sea una necesidad. “La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones” (29) donde se concretiza ese organigrama laboral y social. La escuela como centro institucional inmediato en el que ingresa el niño después de haber obtenido la socialización primaria de su conjunto familiar tiene las mismas, características de la socialización secundaria a los que nos hemos referido:

a).- Adquisición de conocimientos específicos de “roles”, que esta directa o indirectamente vinculada a la división del trabajo.

b).- La apropiación de vocabularios específicos de esos “roles” que significan “la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de una rutina institucional”. (30).

c).- La socialización secundaria como creación de submundos necesita, asimismo “los rudimentos de un aparato legitimador, acompañados con frecuencia por símbolos rituales y materiales. (.)] En otras palabras, se construye un cuerpo de imágenes y alegorías sobre la base instrumental del lenguaje de la institución de que se trate” (31).

d).- Los procesos formales de la socialización secundaria no serían posibles sin un proceso previo de socialización primaria. La identidad del yo y del mundo primario internalizado son base para la institucionalización subjetual; pero, también significa el enriquecimiento de la socialización primaria que nunca termina, y que requiere evidentemente de una continuación de la misma que es la socialización institucional (secundaria). Así, la socialización primaria previene al individuo de una carga afectiva de tal magnitud que la hace muy necesaria e indispensable en las sociedades modernas. (32).

e).- Mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva.

Por la socialización primaria el sujeto internaliza una realidad que le es inevitable, realidad subjetiva que ha de enfrentarse más tarde a la realidad objetiva o institucional pero ¿cómo lograr una simetría o correspondencia adecuada entre una u otra realidad? La vida institucional ha estado amenazando fuertemente la socialización primaria y la experiencia humana básicas para su género: la actividad cotidiana, actividad desinhibida libre y destensionada.

Muchos caracteres artificiales de la socialización secundaria hacen que la realidad subjetiva se vuelva más vulnerable en sus internalizaciones. Por ejemplo, la lealtad como signo de respeto irrestricto a los jefes o directivos hacen que este valor sea difícil de aplicar si no hay la correspondiente veracidad y significatividad que debe acompañarla.

El mantenimiento de las internalizaciones primarias y secundarias constituye los elementos para redefinir la realidad subjetiva de dependiente heterónoma a independiente o autónoma. Hay dos tipos de mantenimiento de la realidad: "mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero esta destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis. (33) Indudablemente que el mantenimiento de la vida cotidiana se logra por medio de habituaciones o rutinas, tanto en la socialización primaria como más tarde en la socialización secundaria.

La realidad de la vida cotidiana es una reafirmación continua de la interacción del sujeto con sus semejantes. En el caso de las normas, que son obligadas socialmente y por las diversas circunstancias en que el individuo interacciona ampliamente con individuos de las más disímiles creencias y convicciones, y sobre todo que son parte de su vida nueva familiar y de su vida laboral es lo que ocasiona una serie de crisis en las que estas reflejan una inquietud constante de querer conjuntar la realidad subjetiva con una realidad objetiva socialmente definida (34). La capacidad de adaptación, de ser humano es asombrosa, hace posible que en lugar de disgregarse en una personalidad múltiple o preparada para "enfrentar" o "competir" ésta pueda llegar a convertirse en una capacidad de tolerancia y de diálogo: El vehículo más importante de la realidad es el diálogo

(29) Id.

(30) Ibid.175

(31) Id.

(32) Ibid. Pp.177-183

(33) Ibid. p. 187

(34) Ibid. 191 las cursivas son propias.

La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva[. ..] El habla mantiene una posición de privilegio dentro de todo el aparato conversacional. Importa destacar empero, que la mayor parte del mantenimiento de la realidad en el diálogo es implícita, no explícita como emanaciones de comunicación no oral que rodean al habla. (35).

Una de las funciones del diálogo cotidiano consiste en que mantiene la realidad subjetiva; esa realidad que "adquiere solidez por la acumulación y la coherencia del diálogo casual, (36) El lenguaje objetiviza el mundo, lo transforma del caos o la anarquía vivencial a un orden más coherente. El lenguaje realiza un doble sentido en el mundo: lo aprehende y lo produce. El hecho fundamental para el mantenimiento de la realidad, por lo tanto "reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivar la experiencia biográfica en su proceso de desenvolvimiento. (37).

El origen social de las normas morales

Para Durkheim (38), el origen de las normas morales está. en la sociedad pero sobre todo en la sociedad que enseña, que inculca, que trasmite el conjunto de saberes y de reglamentaciones a las nuevas generaciones. Lo que le preocupa es la educación desde la perspectiva de la moralidad pública, pues desde su punto de vista no existirían normas morales sino fuese porque hay fundamentos de la razón humana en ello. (39). Por lo tanto aplica su metodología sociológica a los fenómenos morales fundamentándolos en los datos obtenidos a partir del estudio de la segunda infancia; trata de plantear los hechos educativos de manera objetiva, conforme a la tradición social, buscando un fundamento racional y necesario. Para Durkheim lo importante ha de ser lograr descubrir los elementos esenciales de la moralidad: " aquellos elementos invariables del sentimiento moral en cualquier época o sociedad y bajo cualquier capa religiosa o laica (40). Rechaza la tendencia innatista de lo moral y se fija como meta inicial observar, analizar y comparar los hechos morales.

Desde esta perspectiva las normas morales serían hechos exteriores al individuo, establecidas social y objetivamente. sin embargo, qué es lo que genera normas morales? Durkheim respondería que son el derecho y la costumbre quienes las fijan.⁴¹ Pero, ¿qué es lo que creó al derecho e hizo posibles las costumbres tal como las conocemos en su reglamentación y normatividad? Durkheim pasa de largo esto, lo que a nuestro autor le va a interesar entonces, es la moral desde el punto de vista objetivo, es decir, externo al sujeto, o sea, la normatividad moralizante en la que se desenvuelve el sujeto por efecto de la aculturación y socialización.

Según Durkheim, la sociedad posee un cúmulo de conocimientos y reglas de convivencia de tal envergadura que no se pueden descartar, ya que éstas tienen un fundamento racional de ser lo que son; por lo tanto la función de las instituciones sociales (sobre todo la escuela) es del tipo moral. Esta función tiene que ver con un procedimiento de regulación por medio de la disciplina, la conducta de los individuos para evitar las actitudes egoístas que pudieran tener, en cuanto perseguir actos con fines exclusivamente personales, (aún cuando fueran de varios individuos), ya que "sólo son morales los actos que persiguen fines impersonales [. ..] en conclusión: los fines morales son los que tienen por objeto una sociedad. (42).

Desde esta perspectiva, los sujetos deben ceñirse a una autoridad ya que la moral es ante todo un sistema de mandatos. El espíritu de la disciplina tiene una importancia relevante pues ha de entenderse como el gusto por la medida y la moderación. Así, la cuestión de las normas morales sería esencialmente una cuestión de disciplina. La formación del carácter y autodomínio de la personalidad es una de las metas que ha de tener en mente el educador y la vía para lograrlo es la socialización moral, basada principalmente en un esquema disciplinario.

(35) Ibid. p. 191. Las cursivas propias.

(36) Ibid. p. 192.

(37) Ibid. p. 193.

(38) Vid. "Sociogénesis de la conciencia moral según E. Durkheim" de Jose r. Carracedo. Op. Cit. pp. 131-139.

(39) Ibid. p. 131.

(40) ibid. p. 132.

(41) Id.

(42) Ibid. pp. 133-134.

Forjar la autodisciplina en los menores significa enseñarles a orientar sus fines para que rebasen el egoísmo y llevarlos al fin social ya la adhesión a los grupos sociales (familia, patria, .humanidad). Durkheim señala que esto no debe entenderse como una subordinación brutal de la personalidad a la sociedad, pues el ser humano es tal en cuanto persigue fines superiores a los suyos propios. La sociedad entonces "representa la personalidad humana en su plenitud y el individuo únicamente es él mismo, en cuanto se realiza en plenitud cuando se adhiere a ella (43). El ser humano es producto de su sociedad ya través de lo más representativo que tiene, como el lenguaje, la religión y la ciencia, se manifiesta, no en lo particular sino en lo general; por lo tanto el perseguir siempre el bien común y social es el valor moral más alto. (44).

Otro elemento más que Durkheim ve en la moralidad es el de la autonomía de la voluntad. Para ello, reconoce dos formas de lo moral: la moral del deber (mandato externo) y la moral como bien (deseo interno de lo bueno), estas dos formas no son excluyentes sino compatibles pues la sociedad nos manda y nos atrae al mismo tiempo. Sin embargo, el mismo Durkheim reconoce que esto puede llegar a dos manifestaciones morales diferentes y hasta opuestas; ya que, la primera puede llevar a la subordinación irracional cuando se enfatiza el castigo y recompensa, mientras que la segunda puede orientarse hacia una actitud meramente narcisista. Con su teoría de la sociedad como originadora de la moralidad y del individuo, Durkheim intenta ser capaz de satisfacer ambas instancias morales: la del deber y la del bien. (45). Por ello critica el dualismo kantiano en el que, según su interpretación, la autonomía es obra de la voluntad razonada, y la heteronomía de la sentidos; denuncia como error el contraponer tajantemente racionalidad y sensibilidad.

Cierto que la moralidad no es sólo cuestión del raciocinio y la socialización es parte imprescindible para su desarrollo; empero, lo que encontramos criticable en Durkheim es su idea de que las normas morales tienen necesariamente un fundamento "racional". Si bien, las normas morales son de gran importancia para la cohesión del grupo y la sociedad, no podemos decir todas ellas tengan necesariamente un fundamento racional si antes no son los mismos sujetos quienes las validen reflexivamente y vean la conveniencia de las mismas para el beneficio humano o, adopten nuevas variantes de las mismas ante situaciones diferentes. (46). La cuestión disciplinaria en relación con la autoridad como "sistema de mandatos", tan importante para Durkheim, no es condición prioritaria, si antes no se entiende ésta en correspondencia con la construcción racional de las normas por parte del sujeto que se expresa en juicios morales.

Recuperando y sintetizando lo anterior, nuestra definición queda de la siguiente manera: La internalización es la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativamente social mediada por normas. Internalización que se da en un proceso continuado de la socialización primaria o familiar a la socialización secundaria o institucional. La socialización es el origen de las normas morales, sea por imitación a las mismas y sea también por una regulación disciplinaria para la cohesión del grupo y la unidad social.

INTERIORIZACION Y JUICIO MORAL DE LAS NORMAS

No todas las creencias morales son necesariamente significativas para el sujeto. El aprendizaje social de las creencias morales, sustentado en las normas, requiere de una interiorización o reconstrucción racional de las mismas por parte del individuo. A esta construcción cognitiva que se expresa en juicios susceptibles de análisis y explicación y se acompaña del respeto (47) por las normas, le denominamos “juicio moral”. El estudio de esta perspectiva de los juicios morales lo inicia Piaget con la psicogenética y la continuará después Lawrence Kohlberg en cuanto al desarrollo de estadios del juicio moral (48). La importancia que tiene para nuestro caso examinar las investigaciones del juicio o criterio moral estriba sobretodo en ilustrar la concepción de Piaget sobre el paso de los juicios heterónomos a los juicios autónomos, es decir de una etapa de egocentrismo en la obediencia de las normas a la etapa de la cooperación por las mismas (noción de principios).

(43) *Ibd.* P. 134

(44) *Id.*

(45) *Ibid.* p. 135

(46) **Por ejemplo, en los experimentos de Eichman, sobre la obediencia conductual, quedó de manifiesto que una mayoría de personas obedecían normas que infruían el respeto y la dignidad a los demás por el motivo de que fueron “contratadas” por una “autoridad del experimento y se “disciplinaron” ante ello, no importándoles que tanto sufrimiento ocasionara a una persona atada a una silla y con cada orden se le propinaban contactos eléctricos a una “víctima”, que aunque ya en un claro experimento de tormento, las personas propiciadoras de los contactos a la orden de “más” o “prosigas”. “Esta conducta, contraría a la ética generalmente aceptada, fue motivada por la obediencia a la autoridad, no por odio personal, ni por agresividad personal, ni por recompensa personal Josef Cohen Psicología de los motivos sociales. Op. Cit. pp. 39-45**

Piaget (49) con su obra “El desarrollo moral del niño” abrió un parteaguas enorme, que opacó a sus antecesores y creó por otro lado una línea de investigación y orientación decididamente dominante que hasta la fecha sigue prevaleciendo, debido tanto a su metodología rigurosa como a sus conclusiones que hasta hoy han sido en gran parte confirmadas. Aunque su obra se publicó en 1932, no fue sino hasta los cincuenta cuando empezaron a resaltar sus estudios acerca de la moral.

Piaget se enfocó exclusivamente a estudiar la génesis de lo moral por lo que se refiere al criterio o razonamiento y no tanto a los sentimientos o actos morales. La primera interrogante que se planteó es el de si la moral es sólo la asimilación de las reglas y normas o si las mismas requieren una cierta racionalización y análisis por parte del individuo. (50) ¿Cuál es la orientación que tiene el niño por las reglas?, ¿acepta las mismas como mandatos irrenunciables o es consciente de la posibilidad de cambiarlas de acuerdo a los intereses y circunstancias con sus demás compañeros? .Consideramos que ésta fue en realidad la principal inquietud que movió a Piaget a investigar sobre el desarrollo moral.

Para llegar a descubrir las relaciones entre la asimilación (adquisición e internalización de las normas) y la racionalización (interiorización reflexiva de las mismas), Piaget diseñó tres investigaciones del corte de la psicología clínica. En su primer estudio trató de probar que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia las mismas. Pero ¿en dónde obtener un campo propicio para estudiar este respeto hacia las reglas?. Piaget elige a los niños ya uno de sus juegos, el de las canicas, pues considera que es en la infancia cuando se inicia la adquisición de la moral en el individuo. Por otra parte, eligió un juego porque se trata de una actividad con nula intervención del adulto. Los resultados de la investigación le permitieron distinguir cuatro etapas del juego desde el punto de vista de la observancia de las reglas por el niño:

1. Motriz e individual. El juego solamente es respetado en los términos en que se manipula y participa activa e individualmente en él.

2. Egocéntrico. Es el juego indiferenciado en el que cada niño juega para sí mismo, no hay la noción de poder perder, existe sólo el disfrute de poder jugar con los demás (o que los demás jueguen con él). No hay noción clara de las reglas. Todos tienden a ganar sin apego a una normatividad fija y determinada.

3. Cooperativo. A partir de los 7 años el juego es social, es decir, cada niño como jugador comprende las reglas básicas que él y los otros deben de respetar para poder ganar. Intenta competir y ominar en el juego a los demás con base en reglas unificadas.

4. Codificación de las reglas. Alrededor de los 11 años “las partidas quedan reguladas minuciosamente y el código es respetado sin vacilaciones” (51). Desde el punto de vista de la conciencia de la regla, Piaget destaca 3 estadios:

1. La regla no es coercitiva, solo indicativa. El objetivo es jugar, solo entretenerse y divertirse (etapa motora).

2. La regla es inamovible, de origen autoritario y permanencia eterna. “Lo que es así, debe ser siempre así”, “por que a mí me parece qué es bueno y es lo correcto” (etapa egocéntrica).

3. La regla es como una ley, debida al consentimiento mutuo, aunque admite variaciones y cambios que se ponen a consideración de la colectividad (etapa de cooperación) .

Una conclusión derivada de las observaciones de la práctica y el nivel de conciencia de las reglas es que tienen una cierta correlación y coincidencia estadística por lo cual Piaget sugiere que existen dos tipos principales de respeto por la regla: heterónimo y autónomo que corresponden aun comportamiento social similar. De este estudio sobre el juego, Piaget infiere tres tipos de reglas: regla motriz (inteligencia motriz preverbal e independiente de la sociabilidad y cooperación); la regla coercitiva (obedece sólo al respeto unilateral por el adulto) y la regla racional (con base a la cooperación y el respeto mutuo). (52).

(47) El respeto constituye un estado afectivo derivado y único en su género: no tendría como objeto a los demás individuos, como el amor o el temor, sino que se vincularía directamente con los valores o con la ley moral, encarnados en dichos individuos; respetar a una persona equivale a respetar la ley moral en él (Kant), a la disciplina que representa y aplica (Durkheim). Según otros autores, a los cuales nos ceñiremos, el respeto, a pesar de ser susceptible de tomar secundariamente las formas superiores, es ante todo y como los otros dos, un sentimiento de individuo a individuo, y se inicia con una mezcla de afecto y temor que el niño siente por sus padres y por el adulto en general Vid. J. Piaget ¿A dónde va la educación? Tr. Pedro Vilanova, México Teide, 1990 Col. “Hay que saber” 110 pp. P.59.

La segunda investigación de Piaget estudia las consecuencias y efectos que tiene la persona adulta sobre la conformación moral infantil (socialización). Piaget selecciona como objeto de estudio la mentira en los niños, para así poder hacer un seguimiento sistemático sobre la evolución de la conciencia de la regla y del juicio moral, desde que no se tiene mucha iniciativa propia e independencia respecto a la regla, hasta que se obtiene cierta autonomía o iniciativa en la acción de las mismas. Para tal efecto, Piaget propone a los niños que consideren una serie de casos (que están graduados en la dificultad de comprensión) donde se incluyen torpezas y negligencias con o sin intenciones egoístas. Como por ejemplo decir qué mentira es más grande: si decir que nos topamos con un perro del tamaño de un elefante o mentir sobre las calificaciones escolares.

Hay tres cuestionamientos importantes que Piaget se plantea conseguir: ¿Qué es la mentira para el niño? ¿Cuál es la responsabilidad en función del contenido? y ¿Cuál es la responsabilidad en función de sus consecuencias?. Las conclusiones a las que se llegó por medio del análisis de esta investigación son, que se observa una cierta evolución y desarrollo desde concepciones puramente interiores, subjetivas y dependientes debida a la presión de la autoridad de los adultos, hasta una postura más descentrada y de respeto por los demás debido a la colaboración y cooperación. Piaget entiende la moral real como la externa, como las reglas sociales impuestas al niño y la moral práctica, la que emerge desde dentro del niño, que va interiorizándose o construyendo racionalmente con base en la cooperación. He aquí la paradoja de Piaget: las reglas son presiones sociales que en lo moral determinan hacia ser dependiente al niño, es decir lo hacen heterónimo; pero a la vez, la socialización brinda la oportunidad de la cooperación, que es el factor clave para el descentramiento y el crecimiento moral, o sea la autonomía.

(48) para el juicio moral es requisito indiscutible el juicio cognitivo. El juicio cognitivo el razonamiento para resolver problemas conforme a distintos momentos o estadios (sensorio-motor, preoperatorio, operaciones concretas, operaciones formales) según las distintas edades. La relación más precisa entre juicios cognitivos y juicios morales la establece Kohlberg para sus teoría de los estadios del juicio moral. Vid. R. Hersh, et. al. Op. Cit. pp. 44-53.

(49) Nos apoyamos para esta parte en el ensayo “Psicogénesis del desarrollo moral en Piaget” de José R. Carracedo. Op. Cit. pp. 142-153.

(50) Ibid. p. 143.

La evolución es gradual y depende de la edad y del consiguiente desarrollo de la cognitividad en el niño. Hasta los 8 años aproximadamente el niño tiene un respeto unilateral, coercitivo y dictado por la autoridad o los adultos. “Las mentiras son malas, por que te pegan si las dices” y, “es más malo decir mentiras grandes que mentiras pequeñas”. Luego a partir de esta edad va apareciendo el respeto mutuo o la apreciación de que la mentira es mala en sí misma y por la consecuencia que puede traer. Piaget observa que en la primera etapa las respuestas del pensamiento espontáneo del niño van cediendo por la presión ejercida por el adulto y así resultan diversas justificaciones. La superación al conflicto entre interioridad e internalización social (subjetividad realismo, o “entre lo que yo creo bueno y lo que me dicen que es bueno”) se va a dar solamente por medio de la cooperación intelectual y moral que se logra establecer con sus compañeros de juegos y por la influencia de los adultos. “Sólo el proceso de cooperación descubre al niño que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respetos mutuos”. (53)

La tercera investigación que llevó acabo Piaget, es acerca de las relaciones entre la cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. Su hipótesis es que las relaciones de los procesos de cooperación y de reciprocidad lleva a los niños a una noción de justicia. Para probar la hipótesis, Piaget procede a presentarle a los niños diferentes tipos de sanción preguntándoles cuál creían más justa, las respuesta las clasifica en dos grupos:

- 1) De tipo expiatorio (castigar al que comete el malo infringe la regla).
- 2) De tipo recíproco (exigencia de reparación del malo la enmienda ala infracción).

La conclusión de Piaget a partir de este estudio es que las nociones de justicia pese a ser reforzadas por los ejemplos y los preceptos del adulto son en su gran parte independientes de esta influencia y requieren fundamentalmente el respeto mutuo y la solidaridad entre los niños, así “las nociones de lo justo y lo injusto se imponen ala conciencia infantil a pesar y no por causa del adulto” (54).

(51) Id.

(52) Ibid. pp. 143-144

(53) Ibid. p. 146.

(54) *Ibid.* p. 147.

Otra conclusión es que existe una relación entre la infracción a la norma y la sanción correspondiente en que se le atribuye el concepto de justicia retributiva o la correcta proporcionalidad entre el acto y la sanción. Los niños menores a 8 años eligen mayormente la sanción de tipo expiatorio, mientras que los que rebasan esta edad les parece mejor la sanción de reciprocidad.

El paso del primero al segundo tipo de sanción o justicia retributiva, es un caso particular de la evolución general del respeto unilateral al respeto mutuo, de esta manera sólo el proceso de cooperación es el que hace posible el tránsito de una justicia severa a una más flexible y recíproca. Los niños mayores de 8 años ven como injusto aplicar las sanciones o castigos que se dan a todo un grupo para así poder provocar que denuncie o lo denuncien al culpable de un mal. La justicia retributiva supone una mayor madurez intelectual y moral, y se impone con la edad en la misma medida que la cooperación se hace cada vez más importante que la presión autoritaria del adulto o de la regla inflexible. De la cooperación surge la noción espontánea de igualdad y mas tarde la de equidad. Los cuatro tipo de respuestas acerca de lo injusto son:

- Las conductas contrarias a las ordenes del adulto.
- Las conductas opuestas a la realización del juego.
- Los actos contrarios a la igualdad.
- Injusticias sociales y de orden políticos. (55)

De sus estudios, análisis y conclusiones Piaget dedujo tres períodos generales en el desarrollo de la justicia, en el primero el niño subordina la justicia a la autoridad adulta (hasta los 7 u 8 años); el segundo período parece moverse en lo igualmente progresivo (de los 8 a los 11 años); en el tercer período la justicia de igualdad va convirtiéndose en equidad en base al proceso lógico-cognitivo conjuntamente con las experiencias sociales del niño (11 , 12 años en adelante).

(55) *Ibid.* Pp. 153.

Conclusiones generales de la obra de Piaget (56)

1) Los factores de la madurez física y del desarrollo mental del individuo tienen una función tan importante como los procesos sociales en el que se inscriben, y el desarrollo psíquico es fundamental para alcanzar la madurez moral. Ésta sólo se logra a través del proceso de cooperación.

2) Además se revelan dos tipos de relación social que se suele dar:

a) Por la convencionalidad y presión social (que favorece la internalización de las normas) .

b) Por la cooperación (que favorece la interiorización o construcción racional de las mismas) .

La primera produce el respeto unilateral, el control y el apego a las normas por temor al castigo o por la obtención de una recompensa que ofrecen los adultos (heteronomía). La segunda se orienta a favorecer la iniciativa y la independencia tanto cognitiva como moral en el niño (autonomía).

3) El origen de la norma moral no es sólo por presión o mimetismo social (modas o .costumbres perennes), sino que también se determina por la evolución y desarrollo que se genera tanto en el individuo (ontogénesis), como en la colectividad (filogénesis), en su aprehensión lógica-cognitiva.

4) El individuo tiene la capacidad de fijar estructuras que van conformando normas propias (principios) por medio de una adquisición de conciencia que se adecua a las relaciones sociales que son indispensables para la cooperación y descentramiento.

Aunque de enorme valía, las investigaciones y conclusiones de Piaget han tenido que sopesarse y confirmarse durante todos estos años. Y aunque en gran parte las afirmaciones de su obra se han confirmado, no deja de seguirse cuestionando acerca de otros aspectos o condiciones que en nuestro caso tendrían que ver con la constitución del proceso de las creencias. Así, ¿cuál sería la participación de los afectos en los juicios morales? , ¿cuál la influencia del medio social en cuanto a la promoción u obstaculización de la autonomía en los sujetos?

(56) *Ibid.* pp. 150-153.

ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL (57)

Lawrence Kohlberg y otros coautores van a comprobar que el juicio moral es de carácter evolutivo y que no es reducible a sólo dos tipos de moral que Piaget establece como heterónomo y autónomo. Los avances de Kohlberg los resumimos en los siguientes puntos:

- En el desarrollo de lo moral se dan diferentes etapas o estadios (cambios de edad dirigidos estructuralmente) de la evolución de la personalidad y que están en cierta relación con el área cognitiva.
- Todo acto moral es un acto razonado, por lo tanto es predecible e inteligente.
- No existen muchas morales sino sólo una en diferentes estructuras o estadios.
- Afirma al igual que Piaget, que hay una reciprocidad lógica en cuanto que las relaciones de cooperación y las de moralidad conllevan una consiguiente intencionalidad .
- Las diferencias culturales y del medio social y natural en que se desenvuelve el individuo influyen en la regulación o facilitación para acceder a estructuras sociomorales superiores.
- Por lo general, en las sociedades más autoritarias se supone existen promedios de estructuras morales mas convencionales.
- La moral, desde esta perspectiva, se define en cuanto a posturas y actitudes que se suelen asumir en relación directa con una justificación no sólo racional sino orientada conforme a principios morales y éticos universales como los de libertad, justicia, verdad, etc.
- La conciencia moral no es sólo la complacencia de lo que es bueno o está correctamente bien; sino por qué no son tan buenas las relaciones e interacciones que se tienen, es decir, los juicios cognitivo-morales que tengan como referentes alas situaciones sociales

problemáticas.

- Para establecer los juicios morales se hace entrar en conflicto o dilema moral al individuo entre dos opciones (robar o no robar un medicamento, ayudar o no ayudar a un enemigo, etc.), para lograr los razonamientos pertinentes por parte de la persona conflictuada en cuanto a que justifique los por qué de sus afirmaciones o negaciones al problema planteado. Dilema que se da, propiamente, entre una regla legal y una regla moral.
- Los 25 aspectos del juicio moral que están presentes en toda sociedad, son condensados en 3 niveles y 6 estadios que, según análisis de los test dilema de Kohlberg quedan clasificados en este orden:
 - La intencionalidad y justificación en cada nivel y estadio es diferentes, como diferente es el nivel cognitivo y moral que tiene cada persona.
 - Existe una secuencialidad irreversible en los estadios y niveles.
 - El estadio 4 es el predominante en los adultos, estadio tipo convencional- autoritario. El 5 y 6 son tipos humanistas.
 - Los 6 estadio son seis estructuras que emergen de la interacción del niño con su entorno social, y no sólo reflejen las características o enseñanzas adquiridas en su cultura: internalizar no significa propiamente interiorizar.
 - El proceso de evolución cognitivo-moral es un proceso de reorganización y reelaboración del universo sociocultural por parte de cada individuo. (58)

(57) José Rubio Carracedo .Op. cit. pp. 153-186.

(58) Ibid. p. 162.

El carácter estructural de los estadios de Kohlberg se confirma por que han superado una doble prueba:

1.- cubrir todos los estadios morales en el dominio social y **2.-** resolver el problema de la predictibilidad del comportamiento moral; o de la confianza y seguridad de cifrar las esperanzas en los demás, de que se cumplirán los tratos, promesas y negocios concertados mutuamente con los otros. (59).

- Kohlberg defiende un enfoque estructural para una misma función: el juicio moral. La estructura superior sustituye a la inferior y va presuponiendo una evolución cognitiva paralela, el cambio de estructura depende de un cambio perceptual y no de una decisión personal. No son acumulativas porque la estructura inferior es reorganizada en la siguiente superior y por lo tanto suprimida. En el estadio sexto, Kohlberg pone los principios ético-morales, el estadio más conflictuado en cuanto al origen del mismo; ya que no ha sido identificado en muchas de las naciones en que se ha aplicado el test. El propio Kohlberg tuvo que reconocer que este estadio emergió por cierta exaltación de la figura de Martín Luther King y por las respuestas de algunos filósofos morales. El sexto estadio no es verificable empíricamente, es decir, los seres conforme al estadio quinto y principalmente el sexto no se dan en "tipos puros", sino estos seres son ideales; la mayoría convencional de los humanos tienden a tratar de lograr interiorizar los principios éticos. El crecimiento moral por lo tanto estará orientado de un nivel meramente egocentrista e indiferenciado hacia el nivel donde se encuentran los principios éticos y filosóficos. (60).

Aunque los estudios de Kohlberg y sus seguidores ofrecen la panorámica que el desarrollo moral es gradual y que está en íntima conexión con el desarrollo cognitivo, existen algunos inconvenientes en su concepción sobre la moral. En primer lugar, no puede generalizarse que la moralidad en los dos primeros estadios sea por orientación castigo-recompensa, pues si bien, en las sociedades occidentales este tipo de orientación es muy común, ésta no se da en otras sociedades, como por ejemplo: los niños esquimales rigen principalmente sus conductas por la imitación al modelo de sus padres donde muy rara vez, éstos utilizan la violencia para la educación de sus hijos. (61).

(59) *Ibid.* P. 162.

(60) *Ibid.* p. 186.

Otro Inconveniente es que la teoría de Kohlberg concede poca importancia al "contenido moral". Para Kohlberg éste es sólo un "saco de virtudes", la moralidad sólo se da en el plano del razonamiento por principios. En este aspecto nos acogemos alas pertinentes observaciones que Peters hace precisamente de Kohlberg: El contenido afecta vitalmente la aplicación de los principios en la vida de las sociedades y de los individuos. Por ejemplo, lo que deba considerarse como bienestar depende en gran medida del hecho de que la necesidad se considere o no más importante que el merecimiento. Y así sucesivamente. No hay ninguna regla mecánica para la aplicación de principios abstractos a situaciones concretas. La forma de tal aplicación, que a menudo resulta muy controversial, depende del criterio y de lo que Kohlberg llama "contenido" de la moral en una sociedad dada. Y los principios no tendrían ninguna función si no hubiese un contenido determinado, ya que apelamos a ellos cuando criticamos o justificamos alguna forma de conducta de nivel inferior. **(62)**.

Recuperando una síntesis sobre la concepción de interiorización de las normas morales ésta queda así : Es una construcción racional de las normas morales por medio de la cual el sujeto adopta principios de acción que van siendo expresados por medio de juicios morales conforme al desarrollo cognitivo evolutivo en estadios. La noción de principios se adquiere por medio de la cooperación (proceso autónomo) y se orienta hacia el logro de los principios universales de justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad humana (contenido).

(61) En cuanto al castigo Klineberg nos muestra que "El adagio familia la letra con sangre entra desempeña un papel más promiente en la vida de nuestra sociedad hace cien años que el que desempeña actualmente, pero sigue aún reflejando una práctica común. Para gran número de grupos primitivos, esto representa algo completamente inimaginable. Entre muchos indios americanos, por ejemplo, el castigo corporal en cualquier forma estaba severamente condenado. Afirmase que los esquimales consideran que los blancos no merecen tener hijos, puesto que son tan inhumanos que les pegan. Entre el pueblo Buka, de Melasia cualquier clase de castigo aplicado a los niños era desconocido. Y en cuanto a la motivación del acato a las normas por la recompensa nos dice que es más característico de nuestras sociedades "modernas" que otras más tradicionales. Vid. Otto Klineberg Psicología social Tr. Victorino Pérez México FCE, 1992. 577 pp. 93-119.

(62) Vid. R.S. Peters Desarrollo moral y educación moral. México, F.C.E, 1984 241 pp. 222-223

Otro aspecto que Kohlberg no llegó a tratar en detalle son las intenciones o motivos conforme requieren los sujetos para obrar por principios, Kohlberg no los especifica en detalle. Por ello Habermas intentará complementar la sustentación filosófica de Kohlberg al aludir a una estructura motivacional, estructura que procura aglutinar tanto a los juicios del sujeto tanto como a su cualidad de comunicación oral.

Acción comunicativa y creencias morales

Las creencias morales requieren para tener una confirmación razonable de un procedimiento basado en la acción comunicativa. Dicha confirmación hace posible la construcción teórica de las creencias morales como expresión de juicios resultantes de conflictos susceptibles de una solución consensual. En la argumentación de las creencias morales no es válido que para probar las razones en que se fundan se haga necesario argüir el uso del poder o de la autoridad para imponer sus respuestas: “La solución moral excluye tanto la violencia así como un compromiso fácil y sólo se acomoda a soluciones que permiten una ordenación transitiva de los intereses aludidos bajo una perspectiva asumida en cuanto capaz de suscitar un consenso,” (63) es decir, las soluciones a conflictos morales deberán apegarse a la confirmación explícita de los principios a los que se aluden.

La obra ética de Habermas se propone demostrar que complementa la teoría de Kohlberg en cuanto a que la remite a una teoría de la acción comunicativa: "la identidad del yo no solo exige dominar cognitivamente el nivel de la comunicación sino también la capacidad de hacer valer adecuadamente las propias necesidades en el interior de la estructura comunicativa, (64) sólo así, el individuo podrá ser libre y autónomo con respecto a las normas. En este aspecto Habermas define y determina la orientación moral en correspondencia con la competencia comunicativa.

(63) J. Rubio Carracedo Op. Cit. p. 190.

(64) Id.

La importancia de esto es clave para la comprensión de las creencias morales. Pues la disposición racional de los sujetos hacia las normas, no sólo puede considerarse como forma o procedimiento, independiente de los afectados por las normas y principios, si no también como contenido, de manera que pueda incorporarse a un discurso práctico de relación y comunicación.

Es decir, la discursividad de un proceso moral requiere comprender tanto un procedimiento de forma dialogante tanto como un cierto contenido que nos dé referencias sobre la situación de la finalidad de la acción que se tematiza.

Cabe suponer que, los juicios de las creencias morales siguen un proceso de formación o construcción cognitiva-moral e interactiva similar a la sucesión descriptiva de los diferentes estadios morales de Kohlberg, además de que permiten conectar el desarrollo moral con la acción, como hace Habermas cuando:

1.- Introduce estructuras de posible acción en el mismo orden en que el individuo lo va haciendo en el sector del universo simbólico o cognitivo y asigna a esas estructuras las competencias cognitivas necesarias para desenvolverse socialmente.

2. Reconduce las cualidades de la acción a una secuencia de roles lógicos. 3. “Deriva de esos niveles de la competencia interactiva, los niveles de la conciencia moral”. (65) Las expectativas concretas de comportamiento y las acciones intencionales correspondientes; las expectativas generalizadas recíprocas e interconectadas (reglas y normas que regulan la acción); elementos situacionales de acción y de la norma; los sujetos de comunicación y las orientaciones por principios que preceden a la acción.

VINCULACION AFECTIVA DE LAS CREENCIAS MORALES

Mientras se acumulaban ciencias, noticias saberes sobre el mundo y se pulía la técnica con que dominamos la materia, se desatendía por completo el cultivo de otras zonas del saber humano que no son intelecto, cabeza; sobre todo, se dejaba a la deriva el corazón, flotando sin disciplina ni pulimento sobre la haz de la vida. Así, al progreso intelectual ha acompañado un retroceso sentimental; a la cultura de la cabeza, una incultura cordial. Hoy, en cambio, comenzamos a entrever que esto no es verdad, que en un sentido muy concreto y rigurosas las raíces de la cabeza están en el corazón.

Por esto es sumamente grave el desequilibrio que hoy padece el hombre moderno entre su progreso de inteligencia y su retroceso de educación sentimental. Mientras no se logre una nivelación de ambas potencias y el agudo pensar quede asegurado, garantizado por un fino sentir, la cultura estará en peligro de muerte. (66).

Este pensamiento de Ortega y Gasset nos obliga a preguntarnos acerca de los vínculos entre las creencias morales y la vida afectiva en el ser humano. Por ejemplo, en la fórmula: “sé que robar es malo, porque cuando lo he hecho me he sentido muy mal”, se puede referir aquí no sólo como tener razones para no robar, sino también a un sentimiento que le implica “no robar” por las molestias psicológicas y orgánicas de transgredir las normas (sentimientos o afectos de culpa).

Aunque por el contrario, también existe la fórmula: “sé que robar es malo, pero eso no me hace sentirme mal cada vez que lo hago”, situación que se vincula con el sentimiento, pero en sentido negativo, por su carencia. Para Kohlberg, la falta de sentimientos de culpa es resultado del poco desarrollo cognitivo y moral del sujeto: los juicios morales de los individuos de los estadios 1 y 2 (en las sociedades occidentales), que llegan a la edad adulta siendo “tipos puros” difieren notablemente de los adultos con promedios de estadios normales (la curva en el estadio 4). Estos tipos puros suelen tener graves trastornos de la personalidad y caen en la clasificación de posibles delincuentes o criminales (67).

En cambio para Williams, la falta o carencia de afectividad son determinantes para el desarrollo moral en el niño: "El niño sin afecto es completamente indiferente a los conceptos de moralidad, a las reglas de la sociedad ya las necesidades y sentimientos de otras personas. Igualmente carece de sentimientos de culpa". (68).

(65) Id.

(66) Vid. Ortega y Gasset cit. en Pedro Ortega et. al. *La tolerancia en la escuela*. Barcelona, Ariel, 1996 7,8.

(67) J. Rubio Carracedo *Op. Cit.* p. 164.

(68) Vid. N. Y Sheila Williams. *Desarrollo moral de niño tr.* Isolda Pérez México, Publicaciones Culturales 1997, Col. Ciencias de la Educación. 127 pp.27

De acuerdo con este autor, la carencia afectiva es clave para comprender él por qué de varias manifestaciones de criminalidad de muchos jóvenes que llegan a delinquir sin motivos suficientes. Siendo estas manifestaciones desórdenes de la personalidad descritos como psicopatía de afecto. (69) Existe, entonces una estrecha relación entre la capacidad de afecto emocional y la conducta moral. La experiencia y reconocimiento de los desórdenes de la personalidad por carencia afectiva tiene su origen en los primeros años de vida del niño. Mucho antes de la formación de la conciencia del respeto por las reglas y de concepciones morales. (70).

Otros motivos para infringir las reglas tienen que ver con la ambición de poseer artículos inaccesibles, de sentir la emoción de actividades con alto riesgo social y penal o de tratar por medio de dichas acciones de ser simplemente aceptado por los compañeros de grupo. (71) Sin embargo, el quebrantamiento de las normas tiene que ver también con una mala relación interpersonal entre los jóvenes y sus padres o de éstos con sus profesores: "les cuesta trabajo hacer frente a las presiones de su desarrollo. Una pelea con los padres, la ruptura de una amistad o una calificación baja en un examen pueden hacerlos sentir que no tienen dominio sobre su vida; al quebrantar las reglas recobran la sensación de poder. (72).

Una conclusión preliminar es que sin afecto no se da el desarrollo cognitivo ni moral. Por lo tanto, tampoco se dan los sentimientos de culpa. Pero, así de importante también lo son, la situación de riesgo de la eventualidad y las relaciones interpersonales dañadas en el momento de infracción de la regla. Sin embargo, ¿Qué es y que importancia tiene la afectividad en la constitución de las creencias morales?, ¿Cómo influye la afectividad en el estado de disposición del individuo?. Existe una extensa bibliografía que trata al respecto de la afectividad.

(69) Id.

(70) Cita Eilliams el caso de los bebés cuidados en el orfanato que son más propensos a infecciones y a mortandad que aquellos niños criados en condiciones más insalubres pero cuidados por sus madres. Cita también la importancia de trabajo de J. Bowlby en donde éste destaca que el niño necesita una relación afectiva continua y que si ésta se rompe o en alguna forma hay ausencia de este sentimiento, se le puede desarrollar un carácter desordenado". Ibid. pp. 29-30.

(71) Vid. "¿Qué hay de malo en robar" en ¡Despertad! México, Ultramar, junio 1995.p. 18

Por lo que toca a este trabajo, abreviaremos sustancialmente diciendo que la afectividad a la que nos estamos refiriendo es una integración de sentimientos morales que competen a una relacionalidad de carácter interpersonal y social eminentemente. La afectividad se inicia con un vínculo especial de apego entre el niño pequeño y su madre, vínculo que constituirá más tarde un complejo de sentimientos morales que tienen que ver con las demás personas y con las normas que rigen en sus interacciones. (73). Los sentimientos morales son sentimientos de tipo orientativo (74), en cuanto a que nos guían y orientan con las normas sociales y morales. Empero, sobre todo son sentimiento que se vinculan con la realización de nociones de justicia y principios morales. En esta cuestión el “sentir” sobre todo él poder “sentir bien” o el sentir correctamente, no está muy desligado de lo que socialmente está determinado, conforme a las normas.

El humano no es un ser completamente independiente de la clasificación de sus sensaciones y sentimientos, está, por decirlo así, condicionado socialmente respecto de lo que puede sentir y cómo debe sentirlo. O sea, al sentimiento no es posible desvincularlo del pensamiento y de éste con las razones socialmente establecidas (75). Los sentimientos que se vinculan con las normas y costumbres establecidas como más valiosas e indispensables para el grupo o sociedad (mores) son los sentimientos morales. Pero también el sentimiento personal que se orienta por principios racionales es sentimiento moral. Las normas morales al interiorizarse y justificarse mediante juicios y razonamientos adquieren una característica propia del pensamiento lógico en el hombre. Empero, estos juicios no serían posibles por principio, si por ejemplo el niño no contara con un antecedente sensible o emotivo acerca de lo cual quiere justificar. Por eso, sus sentimientos están muy estrechamente relacionados con su aprendizaje de las normas sociales y este con su desarrollo cognitivo y moral.

(72) revista *Ladies Home Journal* cit. en Id.

(73) Para J. Bowlby este vínculo especial de apego es importante para la regulación de los planes y de las metas de los sujetos en la sociedad. Vid. J. Bowlby *El vínculo afectivo* Tr. Inés Pardal, Barcelona, Paidós, 1993.418 pp.

74) Para Agnes Héller los sentimientos orientativos son “las objetivaciones sociales que moldean y guían totalmente los sentimientos “ y existen para casi todas las actividades: en la vida cotidiana, en el trabajo, en el pensar, en la relación interpersonal, etc. Vid. *Teoría de los sentimientos*. Tr. Cusó Barcelona Fontamara, 1987 1987. col. Fontamara.

Por ello es posible que sólo al ir evolucionando en sus estructuras mentales, de igual manera pueda evolucionar en sus sentimientos. Sin embargo estos sentimientos morales sólo se vincularán con un desarrollo autónomo cuando efectivamente el sujeto se disponga a obrar conforme a principios (76). Así coincidiendo Conn con lo que decía Ortega y Gasse, el acrecentamiento intelectual, en cuanto a sólo saberes o habilidades técnicas no garantiza un acompañamiento de sentimientos morales.

Sentimientos morales y nociones de justicia

Según J. Rawls, la evolución de los sentimientos morales se relaciona con las nociones de justicia y sus características principales son:

1.- Inducen a aceptar las instituciones justas. Se vinculan principalmente con derechos y deberes. Los lazos de unión entre los individuos no lo son sólo por simpatía, sino más bien por la aceptación de principios de justicia públicos.

2.- Los sentimientos de justicia originan una voluntad colectiva de trabajo, por la importancia de las instituciones establecidas e incluso también de reforma. (77). Así, para este autor, todo sentimiento moral es un sentimiento de justicia, sentimiento que significa disposición rectora con sentido de justicia y amor a la humanidad. (78) Los sentimientos morales los podemos clasificar en función a tres nociones de justicia:

1).- Sentimientos de igualdad. "...la igualdad es esencialmente la justicia como regularidad. Implica la aplicación imparcial y la interpretación coherente de las normas de acuerdo con preceptos tales como el de tratar los casos similares de un modo similar" . (79).

2).- Sentimientos de equidad. Es un trato que solo se da entre personas morales. A casos y personas diferentes Corresponde una justicia diferente. El tratamiento depende del lugar en el esquema legal y moral en que se encuentre cada sujeto. Se establece de acuerdo con la estructura sustantiva de las instituciones. (80).

(75) Vease por ejemplo: Otto Klinberg Op. Cit. pp. 196-198 y también a Agnes Sëller Op. Cit. p. 45 yss.

3).- Sentimientos morales que aspiran a la realización de principios (81). Un sentimiento moral dependerá no solo de su contenido como "sentimiento" en lo particular, sino más bien se manifestará como un estado anímico que acompaña a todo el proceso de realización de dichos principios.

El propósito principal y último de los sujetos con sentimientos morales es propiamente el de poder convertir el dolor propio en dolor por la humanidad. Del dolor físico al dolor moral. Pero por ello se requiere como dice Agnes Heller ser rico en sentimientos polifacéticos y cualitativos (82).

El paso de un sentimiento a otro consistiría en poder pasar , de un estado de conciencia cognitivo y experiencial a otro, por un empeño voluntario y permanente para obtener dicho estado. Este proceso de los sentimientos es según Heller pasar de un sentimiento transfondo a un sentimiento figura. Por ejemplo, como lo expresa ella misma: "sólo podemos pugnar por la imparcialidad y la rectitud si directa o indirectamente estamos implicados en la imparcialidad y la rectitud.

Directamente implicados si amamos la justicia, si experimentamos la imparcialidad como un valor personal; indirectamente implicados si sabemos que sólo podemos conseguir el respeto de otros (siempre importante para el ego) mediante nuestra valoración imparcial y rectitud . (83).

(76) Principios de procedimiento moral y no sólo intelectual. Pues aunque el coeficiente intelectual es importante para el desarrollo cognitivo del sujeto, en el caso del desarrollo moral de los sentimientos no es determinante, Un Cl. Alto no es garantía para una correlación con la acción moral. Vid. Esteba Pérez Delgado y Rafael García ros La psicología del desarrollo moral Madrid, Siglo XXI, 1991.269pp.65.

(77) Vid. J. Rawls Teoría de la Justicia trad. D. González Madrid, FCE, 1979 654 PP. 524.

(78) Ibid. p. 530.

(79) Ibid. p. 557.

(80) Id.

(81) Ibid. p. 553.

(82) Op. Cit. p. 313.

(83) Ibid. p. 39.

NORMAS, JUICIOS Y AFECTOS: DISPOSICIONES PARA CREER MORALMENTE

La conformación de creencias morales en el sujeto obedece a un proceso integral (84), donde intervienen la internalización social de las normas, los juicios morales y la afectividad. Así, en un primer momento (Nivel Preconvencional) las normas están basadas completamente en una internalización social. Para un segundo nivel (N. Convencional) las normas, aunque de manera internalizada no han desaparecido por completo, ya son más bien, disposiciones internas que se pueden justificar en juicios de Implicación moral. y sólo en un tercer nivel (N. posconvencional) las normas como preceptos interiores de raciocinio moral adquieren el rango de principios. Los principios son los preceptos Inmediatamente anteriores de la acción que hacen posible la realización autónoma del sujeto. Y en cuanto a los afectos, estos acompañan paralelamente a las normas y juicios, según el nivel evolutivo que estos últimos vayan adquiriendo. De este modo la disposición adquirida, de manera más plena es una adquisición de creencias por principios. Empero, ¿a cuáles ya qué tipo de principios específicamente nos hemos estado refiriendo?

CONTENIDO Y FORMA DE LOS PRINCIPIOS MORALES

Para este apartado es importante no desvincularnos con la noción de que las creencias morales como disposiciones ya han sido adquiridas mediante la internalización social desde edad muy temprana por el individuo; que el sujeto al interiorizar o racionalizar las normas y manifestarse en juicios morales va construyendo principios, y que además existe una vinculación afectiva fundamentalísima con las normas y principios por los cuales el sujeto cree. La cuestión de los principios es algo amplio y complejo, que sin embargo no engloba todo el tratamiento de los problemas relacionados con la moral y la ética (85).

(84) Entendiéndose esta integralidad según la idea aristotética de la personalidad como un todo y no como una serie de planos separados: “como tocar una esfera en esta forma. No podemos separar el alma si esta necesita estar conectada con el cuerpo.” Vid. Aristóteles cit. en C Calhoun y R.C. Solomón (comp.) ¿Qué es una emoción?. Lecturas clásicas de psicología filosófica. Tr. Mariluz Cusó México, FCE, 1992,380 p. 58.

(85) Con respecto a los problemas morales y problemas éticos A. Sánchez Vázquez nos explica que “El problema de qué hacer en cada situación concreta es un problema práctico-moral, no teórico-ético. En cambio definir que es lo bueno no es problema moral que corresponda resolver a un individuo con respecto a cada caso en particular, sino un problema general de carácter teórico que toca resolver al investigador de la moral, es decir, al ético” Vid. Adolfo Sánchez Vázquez Ética México, Grijalvo; 1981,245pp. P17.

La vinculación de las creencias con los preceptos morales es muy estrecha. Las creencias como disposiciones adquiridas, responden a la necesidad de darle un sentido moral y ético a la realización y condición humana. Para Villoro esta relación se da en lo que él denomina "ética de la creencia" que significa elevar a norma de acción condiciones de racionalidad que enuncien procedimientos de liberación (86). "Podemos entender por racionalidad la tendencia a lograr razones suficientes y adecuadas para nuestras creencias, que garanticen su verdad, ya procurar que nuestras acciones sean congruentes con esas creencias.

La racionalidad sería el medio para que nuestras disposiciones a actuar alcancen efectivamente la realidad. Y ese es un fin que responde, (. ..] al interés general de la especie." (87). Mientras que, desde las reflexiones de Peters (88), el contenido moral de los principios puede sugerirnos generalmente la imagen de un código fijo que por ejemplo prohíbe el sexo, robar y ser egoísta. "Código" sugiere un conjunto de reglas en la forma tradicional (familia, iglesia, escuela, comunidad, etc). Pero también podemos pensar que el contenido moral no sólo es "prohibición" sino por el contrario, avalar que las personas sigan sus auténticos pensamientos y sentimientos, que eviten ciertas cosas o situaciones por tales y cuáles razones, para lo cual han de decidir por sí mismas, aunque suela parecer que es angustioso seguir un camino de libre iniciativa.

Cuando alguien señala que las corridas de toros o que los encuentros boxísticos son desagradables, puede que sólo este ventilando un disgusto personal; pero puede muy bien argumentar que el espectáculo que se nutre de contemplar y disfrutar con el sufrimiento de otros seres no es de ninguna manera modelo de esparcimiento. La misma persona puede sentir y razonar que esa desaprobación es correcta de un modo u otro, y que las personas deberían disponerse de la misma manera al respecto. y lo mismo alguien más puede disentir sobre los nazis o sobre los gobiernos totalitarios, etc.

(86) L. Villoro. Op. Cit. p. 297

(87) Ibid. 280

(88) R.S. Peters. "Contenido y forma de la educación moral" en J. Bowen y P. Habson (comp.). Manual del maestro. Teorías de la educación Op. Cit. pp. 382.392.

Pero, por otro lado, ver el contenido del principio moral como un código establecido así como una norma de vida que, depende de la perspectiva de cada persona es igualmente insatisfactorio, pues es obvio que los códigos tanto como las perspectivas personales van cambiando como resultado de la crítica social. Argumentando con una base más sólida podemos decir, por ejemplo, que el homicidio es malo, no sólo como la expresión simple de algún mandato o una preferencia privada; sino sugiriendo que existen consideraciones importantes que van contra la vida, que cualquiera puede advertir, por ejemplo que conduce al sufrimiento, a la violencia ya la extinción humana.

Pero, ¿A qué procedimiento podemos aludir para dilucidar si lo que “deseamos” o “pensamos” como negativo y perjudicial lo puede ser probadamente para los demás? Podemos proponer tentativamente ciertos principios fundamentales, sin los cuales el uso de la razón sólo sería un juego de sombras. ¿Cuáles son pues esos principios?. Recuperando de nueva cuenta a Peters, entendemos, que tenemos intenciones acerca de la conveniencia de que exista cierta preocupación por mejorar la condición humana como finalidad de ese procedimiento (89).

Empero, ¿ Qué tipo de discusión podría haber si se deliberara acerca de lo conveniente de mejorar la condición humana sin hacer referencia alguna a los intereses de quienes pueden contribuir ala situación o verse afectados por ella? Uno de los rasgos fundamentales del empleo de la razón es plantear las cosas sobre terrenos convenientes. En primer lugar, desterrando la arbitrariedad, es decir, se requiere cierto tipo de imparcialidad con respecto a los alegatos de los demás.

A la gente hay que tratarla con respeto, como fuentes de argumentaciones y demandas; teniendo como base el presupuesto de que la gente dice la verdad y tiene razones para apoyar sus creencias. En segundo lugar, los participantes en el discurso participan de alguna suposición previa en favor de la libertad pues, sin libertad de palabra, la comunicación se vería entorpecida con relación a su búsqueda de una respuesta. Se trata de la libertad de razonar, hablar y poder cambiar de parecer. (90).

(89) Ibid. p. 384

(90) Ibid. p. 385.

Los principios anteriormente mencionados: elevar a norma de acción condiciones de racionalidad para lograr el fin del interés general de la especie humana (principio formal de Villoro) o la imparcialidad, el respeto, la confianza y la libertad (principios materiales de Peters) , no nos establecen con detalle lo que se debe racionalizar y hacer . Con otras palabras, no nos pueden proporcionar ninguna estructura y contenido detallados de cómo orientar nuestras creencias con base a principios morales. Más bien proporcionan ciertas condiciones de comprensión moral para cuando pensamos acerca de lo correcto o incorrecto en los procederes de las relaciones humanas. Por otra parte, aunque las costumbres morales puedan indicarnos ciertos contenidos o procedimientos convenientes para sus propios contextos, los mismos no nos llevan a poder identificar cuándo se le está afectando a cierta finalidad como por ejemplo si prefirieramos como valor supremo a la condición ya la dignidad humana. Se requiere entonces de ciertos principios procedimentales básicos que complementen dicha finalidad. Para nosotros, los principios morales de las creencias son imperativos o normas de acción que llevan a pronunciarse al individuo por una racionalidad y discursividad de la dignidad humana. Cuando aludimos a principios morales estamos hablando tanto de un proceso como de un contenido moral.

El proceso se fundamenta en una racionalidad y discursividad morales, mientras que el contenido tiene que ver con la condición y dignidad humanas (91) . Cuando al principio enunciábamos la creencia de la no utilización de la bomba atómica, es por que expresamente estamos reflexionando sobre sus fatales consecuencias para la existencia y condición humana. y como confirmación de sus negativas implicaciones podemos señalar los efectos de éstas en las ciudades japonesas donde fueron arrojadas: Hiroshima y Najasaki. Mientras que en uno de los segundos tipos de ejemplos que dábamos énfasis en un no al maltrato de los indocumentados o braceros mexicanos (o de otra nacionalidad) por parte de los oficiales de inmigración de nuestro vecino país del norte, es precisamente porque podemos argumentar sobre las consecuencias que para con su condición humana y sobretodo su dignidad son afectadas: asesinatos y violaciones a sus derechos humanos más elementales.

(91) La condición humana es el conjunto de rasgos que hacen del ser humano un sistema creado (como resultado del ajuste entre el a priori genético y el a priori social) y, a la vez, autocreante (como resultado de la actividad de la persona total en la relación posible o actual con la genericidad.) La pérdida de la condición humana significa la caída en la barbarie y la indignidad generalizada. Mientras que “La dignidad humana es la exigencia de satisfacción de las necesidades fines que, en su conjunto, constituyen la riqueza humana. Las necesidades fines son las necesidades radicales (liberta, socialidad, universalidad, conciencia y objetivación) y necesidades naturales (la vida en primer lugar), Ma. Teresa Yurén Eticidad, valores sociales y educación Op. Cit. pp.305y 307

¿ Cuántas y cuáles situaciones de afectación a la condición y dignidad humana pueden darse? No lo podemos saber ni decir con precisión. No es una finalidad de este trabajo dilucidar ampliamente sobre esta cuestión. Más bien nuestro propósito es poder proporcionar principios básicos de razonamiento y discursividad argumentativa sobre la no afectación a la condición humana y el logro de la dignidad; que dependiendo del contexto social, cultural e histórico estos principios adoptararan un cierto matiz u otro. (92). Finalidad que se resume en la última acepción: logro de la dignidad humana, en adelante, se verá con esta sólo enunciación, porque damos como comprensible que la no afectación a la humanidad es parte de la búsqueda de ese logro.

(92) Es sumamente importante ante anotar que el logro de la dignidad humana, como objetivo que puede adquirir el rango de nacional e internacionalmente, puede adquirir diferentes y muy marcados matices en una u otra localidad, ya que el contexto tanto social, cultural como históricamente en que se desenvuelvan los individuos es decisivo para el logro de este objetivo. Las reflexiones sobre esta cuestión que nos brinda Ma. Teresa Yurén son muy significativas: “Si las necesidades radicales (libertad, conciencia, socialidad, objetivación y universalidad) se manifiestan en todo ser humano, entonces se trata de necesidades genéricas aunque éstas adquieran formas diferentes dependiendo de la situación concreta de los particulares, de su espacio y tiempo, es decir, de su historia y de la forma en la que en la situación concreta ha de ser satisfecha la necesidad.” Mas adelante agrega en una nota al final de su ensayo como éstas necesidades adquieren el rango de derechos y de su evolución con el paso del tiempo. Por ejemplo, señala: "la necesidad radical de libertad adquirió en el pasado las formas de libertad de expresión o libertad de creencias; actualmente adquiere la forma de libertad de elección sexual o la forma del derecho a la autonomía de las comunidades indígenas. La necesidad radical de objetivación adquirió la forma de derecho al trabajo. Las necesidades existenciales han adquirido la forma de derecho ala vivienda y en las áreas rurales adquiere la forma de derecho a la tierra. Cfr. Ma. Teresa Yurén C. "Educación centrada en valores y dignidad humana" en Pedagogía UPN .México. Vol. 11 No.9, 1996. pp.17 y 22.

PRINCIPIO DE RACIONALIDAD

En el contexto de este trabajo, cuando hablamos de racionalidad nos referimos a una vía de razonamiento moral que atañe al imperativo categórico de Kant, y que es un proceso de construcción personal. Empero, como este imperativo, en su forma original nos lleva a un proceso eminentemente “puro”, “incondicionado” y formal que es incompatible con la argumentación que hasta ahora se ha llevado, procederemos a la adecuación de este imperativo conforme a la finalidad ya enunciada: el logro de la dignidad humana . Las versiones del imperativo o fórmula kantiana modificadas se condensan así:

1) .- Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal para la **dignidad humana** (93).

2) .- Hay que querer de tal manera en este sentido que toda máxima de la acción pueda convertirse en ley general.

3) .- Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como fin, nunca como un medio (94).

En su primera versión, el imperativo nos lleva a comprender la estructura auténticamente voluntaria y racional del contenido humano de esta ley Imperativo porque es un mandato interior ya que sólo mediante la libre voluntad y raciocinio el humano puede acceder a elevar a norma de acción el logro de la dignidad humana como finalidad moral. Por lo que tal imperativo podría quedar como razón de tal manera que la finalidad de tu acción sea el logro de la dignidad humana .En la segunda acepción del imperativo kantiano, hacemos énfasis sobre la orientación de los deseos (95) y sentimientos morales, Hay que querer de tal manera en ese sentido significa que del imperativo moral se derivan deseos y sentimientos personales.

(93) En la aceptación original aparece “naturaleza”, en lo que nosotros concretamos aquí como “dignidad humana”.

(94) Introducción de Francisco Larroyo, en Manuel Kant. Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Crítica de la razón práctica, La paz perpetua. México, Porrúa 1995. Col. “Sepan cuantos”. 254 pp. 9.

(95) “Deseo se emplea aquí en sentido lato, como sinónimo de un “querer algo”.

De ahí que estos sentimientos puedan ser nombrados también “sentimientos morales” , por cuanto se apegan a la ley moral y están en concordancia con un principio racional e implicar al ser humano con la dignidad humana. La tercera fórmula la estamos interpretando como el respeto a cada persona incluyendo a uno mismo en su condición y dignidad humana. Es decir, respeto que funciona como disposición integradora de la creencia moral, disposición que conjunta razón y sentimiento de la dignidad humana. Pero, ¿es suficiente tener sólo una buena disposición hacia la dignidad humana para que se pueda cumplir con esta finalidad? y, ¿ésta disposición puede generalizarse como ley universal? .

PRINCIPIO DE DISCURSIVIDAD

¿Cómo podríamos justificar que nuestras acciones persiguen un bien para la humanidad, que son morales y que por lo tanto sean aceptables como válidas para cualquier persona?, ¿ Cómo podemos mostrar que efectivamente es plausible nuestro contenido moral?, ¿ Tendríamos que apelar necesariamente al consentimiento ya su aceptación racional por los demás ya un proceso discursivo que lo sustentara?. De hecho, los principios morales conforme a los cuales se orientan las creencias no afectan sólo al sujeto que se decide a acogerlos, sino también y muy directamente, a los otros sujetos con los que necesariamente convive. Puesto que la moralidad es sólo de sujetos y para los sujetos sociales, los principios no pueden quedarse sólo en buenas intenciones racionales (o lo que Kant llamaba la “buena voluntad”). Se requiere de un proceso discursivo sustentado en la comunicación, que vincule las pretensiones de cada uno de los sujetos con su entorno social.

Aunque en la internalización social, el diálogo es una parte importante para la convivencia normativa -según vimos con Berger y Luckmann la misma no nos lleva necesariamente a que las finalidades que mueven a las acciones en los sujetos puedan ser llevadas a confirmación sobre si se está afectando o no a la dignidad humana. Por ello enunciamos un principio procedimental que demanda el diálogo sobre la aportación de razones para apoyar la sus juicios morales. Así, recomponiendo el imperativo kantiano, este quedaría: Dialoga y argumenta de tal manera que la finalidad de tus acciones sea puesta a confirmación por los que puedan llegar a ser afectados por dicha acción. Comunicación y discursividad son señal de libertad, porque implica que el individuo asume la responsabilidad de decidir por sí mismo, pero teniendo en cuenta a los demás, no como en un estado contemplativo, sino en un procedimiento dialéctico.

El sujeto al discurrir se expone a los pros y contras de los demás, y las razones de los demás son revisados desde su propia perspectiva. Empero, de una y otra forma al pronunciarse por un acercamiento comunicativo y de confirmación de principios, los resultados del proceso se entrevén plausibles, en cuanto la finalidad no cambie: el logro y el mejoramiento de la condición humana. Para Habermas, "tan sólo en el nivel de una ética de signo universalista pueden también las interpretaciones mismas (esto es: aquello que todo individuo cree debe entender y defender como sus intereses verdaderos), convertirse en objeto de discurso práctico [...] El principio de la justificación de las normas ya no es el principio monológicamente aplicable, de la generalizabilidad, sino el procedimiento verificado en común, de la solución discursiva de las pretensiones normativas de validez (verdad, legitimidad y sinceridad) (96).

Pero no se trata simplemente de aportar confirmaciones sobre cualquier principio como finalidad, sino más bien, del logro de la dignidad humana. y no sólo del logro de la dignidad humana como universalidad, sino, más bien, como el logro de la dignidad en casos y situaciones específicas con las que en un presente inmediato esté comprometido el sujeto con su contexto social normativo. Como por ejemplo: libertad de decidir si debo o no aceptar ciertas proposiciones, si es correcto la compañía con ciertas personas, sobre el uso concreto de ciertos satisfactores, etc, que por instancias primordiales tenga que tomar en cuenta la opinión de la familia, los compañeros de escuela o trabajo o de los miembros de una cierta comunidad. Así, sólo con base a una formación discursiva del imperativo racional sobre la condición y dignidad humana en casos específicos y necesarios (discurso moral), es posible superar la mera receptividad o prescriptibilidad de modelos éticos, para proseguir la convivencia . humana.

Sin embargo, el desarrollo de la discursividad del sujeto se lleva a cabo conforme el sentido de reciprocidad cambia, según los diferentes niveles y estadios morales que el mismo vaya logrando. Así, a mayor discursividad, solicitará mayor reciprocidad y cooperación ante los demás. Se evoluciona de un nivel preconvencional donde se da una reciprocidad imperfecta a otro nivel convencional. Es sólo en el nivel posconvencional, donde los principios se tornan tema y proceso moral autónomo. (97).

(96) habermas cit. por J. Rubio Carracedo Op. Cit. p. 198

(97) Ibid. p. 196.

Si, como hemos dicho, Los principios morales requieren tanto de un proceso como de un contenido moral; habrá que reconocer que se trata no sólo de un proceso de racionalización a priori formal que es el que sostiene Kant, sino también de un a posteriori procedimental que se funda en el intercambio de juicios con sujetos que puedan ser afectados por nuestra finalidad de la acción en un discurso práctico (Habermas). Pero además, dicha racionalización y argumentación tienen como propósito principal el logro de la dignidad humana en un contexto determinado (Yurén).

Por ello, el individuo requiere de una disposición racional en pro de la dignidad humana para la conformación de creencias morales, pero también, requiere de un proceso procedimental donde se provea de un discurso de confirmación de los fines de las acciones para la adquisición consciente de esa finalidad. y por ello, al contrario de sólo la ley “pura” o formal que Kant sostiene o, de sólo un procedimiento discursivo de confirmación de principios, como el que propone Habermas; sostenemos que es sobre la base también del logro de la dignidad humana en un contexto social determinado como complementamos el proceso mediante el cual las creencias morales son una adquisición integral de disposiciones por estos principios morales.

Desde esta perspectiva, la racionalidad y la discursividad del logro de la dignidad humana se convierten en disposiciones de los principio morales como procedimiento y contenido de las posibles finalidades de las acciones del sujetos que son adquiridas tanto social como personalmente. Esto significa que las disposiciones para la condición y dignidad humana sólo es posible iniciarla por una disposición integral de sí mismo del sujeto con su entorno social (autodisposición). Este proceso de constitución de las disposiciones como proceso adquirido, obedece a una dialéctica donde lo externo y lo interno adquieren una unidad integral (internalización, interiorización y vinculación afectiva de las normas morales). Lo inmediato de una disposición es la disposición de sí, como en sí, como objeto; la superación de esa inmediatez se da en una disposición actuante, disposición que se exterioriza, en lo que Hegel llamaría el movimiento del para , sí: “Este en sí tiene que exteriorizarse y convertirse en para sí mismo, lo que quiere decir, pura y simplemente, que él mismo tiene que poner la autodisposición una con él . (98)

A partir de estas interpretaciones, los imperativos o principios morales se enuncian así:

a) Obra de tal manera que el razonamiento (forma) que mueve a tu acción tenga como finalidad el logro de la dignidad humana (contenido).

b) Dialoga y argumenta con base a esa misma manera para que la finalidad de tus acciones sea puesta a confirmación por los que puedan llegar a ser afectados por dicha acción.

c) Quiere y siente en ese mismo sentido

Interpretadas de esta manera: las fórmulas del imperativo kantiano, la enunciación procedimental de confirmación de principios de Habermas y logro de la dignidad humana como finalidad, llegamos a la reconstrucción teórica de los principios morales, que considerados conjuntamente, nos revelan el significado del concepto de autonomía moral. Consecuentemente, las disposiciones que adquieren la obligación (o deber) por los principios morales así enunciados son lo que va conformando, por inicio, creencias morales autónomas.

EDUCACION Y PRINCIPIOS

El recurrir a los principios morales en la educación, brinda (teóricamente) un desarrollo que va mas allá de un tipo de conducta endosado en un cierto código moral, pues los códigos se han de rechazar o aceptar a la luz de tales principios. La aplicación de principios se puede dar ante una preocupación y sufrimiento o una indignación ante injusticias. Habrá que recalcar que la aceptación de tales principios por el educador y los educandos no garantiza que las acciones estén en correspondencia perfecta con los mismos; más bien, de 'o que se trata, es de proporcionar disposiciones que vayan estructurando la experiencia de los sujetos en aras de hacer efectivo un procedimiento racional y discursivo que tenga como contenido y finalidad la mejoría humana.

En el caso de los códigos morales que presenta la socialización primaria o familiar en el niño, en la escuela, el docente ha de ver a través de los principios morales que no se restrinjan o inhiban, asimismo, al ser éstos principios procedimentales, se puede buscar hacerlos extensivos a los demás agentes que intervienen en la educación (padres de familia, vecinos comunitarios, autoridades, etc) para que se les pueda otorgar una significatividad comunicativa más amplia.

El docente habrá de analizar en el transcurso del proceso educativo, cuáles son las clases de reglas o normas que se aplican en ese contexto, qué necesidades satisfacen y en dónde puede ofrecerse un proceso alternativo para que puedan continuar las formalidades de la vida escolar que no afecten el logro de la dignidad humana; y cuáles convienen ser cambiadas para la mejoría de las relaciones interpersonales maestro-alumnos.

Aunque los ambientes familiares de los alumnos sean un tanto diferentes, habrá que buscar en el aula los modos en que los mismos interactúen en una forma racional y discursiva según su edad y condiciones sociales en donde se encuentren.

Se podrá estar en desacuerdo con muchas de las reglas y normas que los niños lleven al aula, ya que éstas dependen de las condiciones económicas y geográficas en que se desarrolla la educación, pero la determinación para cambiarlas no es sólo por el docente, habrá que poder ofrecer una alternativa posible para los educandos, aunque la libre disposición por ella, sólo podrá acogerse por los mismos si éstos la encuentran significativa.

Pero, ¿cómo han de promoverse los principios morales en los educandos?, ¿cómo estos principios pueden determinar nuevas disposiciones en las relaciones entre el educador y los educandos?, ¿cómo el docente, en su práctica educativa, puede ser modelo y generador significativo de normas y principios morales para sus educandos?, ¿deberá prevalecer el juicio autoritario del profesor o por el contrario el educador puede atender a las diferencias para la normatividad en el grupo escolar? .Estas son cuestiones medulares que nuestro modelo tratará de contestar .

CAPITULO III

ENSEÑANZA Y PROMOCION MORAL

El tema “educar moralmente”, al igual que la necesidad de transformación educativa presenta una problemática que empieza a ser frecuente entre los profesores e interesados en la educación de hoy en día; pero es al mismo tiempo, un asunto sumamente crítico. Si palabras como “bien” o “mal”, “equivocado” o “correcto”, “justo” o “injusto”, se mencionan regularmente en cualquier reunión de profesores o padres de familia que evalúan a sus alumnos o hijos, las respuestas que se encuentran pueden ser de varias clases y, a veces, por completo distintas.

Una de esas respuestas suele ser de perspectiva liberal de que los asuntos morales son un anacronismo, la moral es subjetiva, es asunto de las preferencias individuales, grupales o de crianza. La segunda, la conservadora, por el contrario enfatiza en el sentido en que los intentos por influir en los jóvenes respecto a su moral deben de tener su base en un código preestablecido y tradicional y, para ello, despliega una política deliberada de preservar los valores y costumbres "buenas" o "correctas" sobre las preferencias privadas sobre mentes inmaduras.

Una tercera acepción, diríamos, una propuesta alterna es la que pudiera tomar en cuenta que las creencias de los educandos así como las disposiciones que éstas conllevan son susceptibles de orientación por principios morales. Es importante distinguir entre, si la moralidad habrá de ser una asignatura o materia más del curriculum educativo o de si las especificaciones sobre éstas son parte de la formación integral del educando.

Si lo que nos interesa es “llevar” o “dar” información sobre “moralidad” o teorías éticas a los alumnos, adoptar la primera modalidad sería lo adecuado; mas, si nuestras intenciones son llegar a crear o contribuir a formar creencias que se orienten conforme a principios morales, la retención o memorización de conocimientos de ese tipo, no nos puede servir de mucho.

¿Las prácticas morales y los principios morales se enseñan o se promueven, ¿Es forzoso que deban reñir la enseñanza con la promoción del desarrollo natural del niño?. Ya Peters en su obra deja constancia de estas interrogantes y sus reflexiones al respecto nos parecen significativas y orientadoras para nuestro trabajo. Primero hay que entender los dos usos del término enseñanza: uno como sinónimo de simple regla instructiva y el otro como mostrar como indicar con toda la personalidad involucrada del educador, ejemplificando lo que queremos decir con las palabras. (99).

El primer tipo de enseñanza no promueve el desarrollo autónomo y moral del niño, porque suele basarse en un autoritarismo y desconocimiento de la naturaleza real del infante. El segundo apoya fuertemente la promoción moral del niño al ver éste en la figura de su maestro la representación del apego a las normas conforme a principios. (100). Ejemplificación por principios morales que no sólo los muestra sino que también los promociona integralmente en sus educandos a través de todas las actividades escolares en que están involucrados.

(99) [G]ran parte del contenido de la moral se transmite mediante el ejemplo y la instrucción, pero la forma es algo que el individuo debe llegar a entender por sí mismo mediante una estimulación apropiada por parte de otros y de situaciones concretas típicas [...] La "enseñanza" puede aplicarse sin duda a procesos muy diversos que tienen en común el hecho de que algo se pone de relieve, se muestra, se hace evidente, para que alguien pueda aprender." R. s. Peters Desarrollo moral y educación moral Qp. Cit. p. 113.

(100). Aunque en sus disposiciones el profesor ponga todo su empeño para ser “ejemplo” y “muestra de realización por principios morales, esto no quita que "cada estudiante reaccione con sus profesores en forma enteramente personal". Cronbach, J. Lee. Psicología educativa. México, Ed. Pax, 1987. 690 pp./p.448.

LA CUESTION DE LOS MODELOS EN LA EDUCACION MORAL

La educación moral centrada en la promoción de creencias con base a principios morales (promoción de creencias morales autónomas) que presentamos como propuesta alterna, es un modelo que ofrece una alternativa al docente al brindarle lineamientos pedagógicos para realizarse en sus actividades. Según Guevara Niebla, comúnmente, el profesor poco sabe en realidad, sobre educación moral, porque la moral no se aprende ni se enseña como las demás asignaturas :

En la escuela se viven problemas y conflictos morales. Niños que dicen mentiras, actos de irrespeto o de violencia, discriminaciones raciales, sexuales o sociales, abusos contra niños en desventaja, robos, etc; situaciones difíciles que se resuelven, generalmente, con el buen sentido común de los maestros. Pero en la escuela hay poca teoría, pocos conceptos que orienten con claridad al profesor en , esta materia. El sabe, más bien, de disciplina. Cuando un joven maestro inicia su carrera, su primer ejercicio demostrativo de que "él puede" con la profesión consiste en domeñar a su grupo. En las escuelas se suele juzgar como "buen maestro" a aquel que tiene a su grupo trabajando en silencio y ordenadamente, y se juzga, por el contrario, como "mal maestro" a aquel cuyo grupo se comporta con desorden y hace ruidos que alteran el silencio reglamentario de la escuela. La disciplina, como se entiende frecuentemente, es un hábito impuesto. Una regla que se acata bajo amenaza de coerción externa y rara vez es vista como algo que el niño puede discutir, cuestionar y producir . (101).

En esta función tradicional de la educación el modelo del docente sólo sirve como guía de orientación para “lograr que los profesores estimulen a los alumnos a que adopten patrones deseables en vez de los indeseables que observa”. (102). Y en cuanto a la educación moral, los modelos han adoptado diferentes perspectivas de estimulación para los educandos.

(101) Vid. Gilberto Guevara Niebla “Educación moral y ciudadanía” en Nexos. México, Agosto de 1997, Año 20. Vol. XX No.236, 65 pp.1 pp. 21-22.

(102) J. Lee Crobach Op. Cit. p. 443.

Algunos modelos de educación moral se han centrado en la socialización, como en la propuesta educativa del mismo Durkheim, que ya comentamos y, como en el caso de las propuestas de valores en varios estados de la república mexicana. (103). Otros en el desarrollo del juicio moral, y otros más han hecho énfasis en la relación afectiva, como expondremos más adelante. Sin embargo, aunque por teoría o por política educacional los modelos pertenezcan a uno u otro tipo, en la realidad del hecho moral, intervienen todos estos factores: socialización, juicio moral y relación afectiva. Por ello, en nuestra propuesta educativa que adopta la forma de un modelo de educación moral, establecemos que para la promoción de creencias con base a principios morales es importante no descuidar la integralidad de estas tres fuentes de disposición en el niño que conforman un solo proceso de adquisición de los principios morales: normas, juicios y afectos. Es necesario aclarar que para la exposición de nuestro modelo no creamos ningún lineamiento pedagógico en especial. Lo que realmente hicimos es adoptar una forma sintética de los lineamientos que se pueden obtener en los diferentes modelos educativos ya establecidos (a excepción de lineamiento de la relación afectiva, el cual lo reconstruimos -a demás de las observaciones que citamos de Rogers que sí pertenecen a un cierto modelo- a partir de nociones básicas de la psiquiatría moral que nos brinda Baruk); empero, se trató de cuidar la correlación congruente entre una forma de promoción y otra. (104) .

LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS

__ ¿Acaso sabes tú Platón cuál es el principio fundamental de la realización humana?

__ No lo sé Sócrates, ¿acaso lo sabes tú? –

Yo tampoco, pero podemos sentarnos a discutirlo. (105).

(103) Vease por ejemplo Sistema Cíclico argé para la formación en Valores Humanos (Éticos y enseñanza Activa de valores Éticos, de Cecilia Pliego de robles. Estas obras son manuales de socialización de valores en los sistemas educativos de Durango y Coahuila respectivamente

(104) En el caso del lineamiento de internalización social de las normas morales que extraemos de la obra de Bloom (lineamiento que se expone más adelante) queda decir que hasta la fecha no lo hemos podido identificar como lineamiento de promoción pedagógica en algún otro modelo de educación moral. Para mayor información sobre cada uno de estos modelos, el interesado puede ir a las obras enunciadas.

(105) El principio metodológico de nuestro modelo de educación moral se resume en este pequeño diálogo inventado entre Sócrates y Platón.

En la educación se requiere de la participación decidida de un docente con principios morales, que los enseñe y los promueva mediante la aplicación de lineamientos pedagógicos con sus educandos. A partir de las premisas asentadas anteriormente, nos avocaremos enseguida a responder a la pregunta: ¿Qué condiciones debe cumplir la participación del docente como agente moral ante sus educandos?.

El principio, metodológico de nuestro modelo de educación moral se resume en este pequeño diálogo inventado entre Sócrates y Platón. En principio, tendría que tomar en cuenta el medio social en que se desenvuelve el niño. Para favorecer el proceso de internalización social el docente requiere inevitablemente tener presente las condiciones sociales del contenido y forma en que las creencias acerca de la moralidad el niño están conformándose; sin ello, el docente difícilmente podrá ofrecer su participación educativa como un modelo y ejemplo de la determinación y acciones con base en dichos principios morales.

En segundo plano y no por ello menos importante- contribuir al desarrollo moral del niño en cuanto a promover la interiorización crítica de las normas y los juicios morales que deriven de dicha realización. Y un tercer y trascendental aspecto, favorecer la relación afectiva con el educando. La educación moral, como intervención del docente para la promoción de los principios morales, requiere de lineamientos pedagógicos que vinculen integralmente la teoría con la práctica para así poder dar paso a la conformación de disposiciones significativas para los educandos.

En la tarea educativa es tan importante el contenido moral (mejoramiento de la condición humana), como el procedimiento que lo haga posible en las relaciones interpersonales maestro-alumno (racionalidad y discursividad). “Cambiar”, “imponer”, no es educar moralmente. Nuestra alternativa de educación moral busca ofrecer en lugar de cambiar, busca mostrar en lugar de imponer. Busca propiciar el cambio mismo, dentro y desde el cambio mismo. El curriculum conlleva dos partes, una el diseño curricular, otra la práctica curricular . Situaciones complejas y amplias las dos; en nuestro caso diremos que estamos tratando de aportar los referentes teóricos y metodológicos para que en su cotidianidad docente de organización, preparación y dinámica de clases el profesor tenga una alternativa donde en lugar de imponer un cambio, lo ofrezca, y en lugar de usar su autoridad para normar en el aula, oriente y genere espacios de razonamiento, discusión y acción en favor de la dignidad de sus educandos y de los demás que les rodean.

Para el caso que nos ocupa, nos determinamos por avalar un procedimiento y contenido moral en la tarea educativa; que como ya lo hubimos establecido, es la promoción de creencias con base a los principios morales que quedaron enunciados así:

- a) Razona de tal manera que la finalidad de tu acción sea el logro de la dignidad humana.
- b) Dialoga y argumenta con base a esa misma manera para que la finalidad de tus acciones sea puesta a confirmación por los que puedan llegar a ser afectados por dicha acción.
- c) Quiere y siente en ese mismo sentido.

No se trata de imponer estos principios, sino de proveerlos como una alternativa viable de solución a los problemas ordinarios en la interacción educador-educandos en torno de las normas escolares. La cuestión central de nuestra propuesta: no enseñar moralidad expresamente, sino poder establecer procedimientos de orientación relacional e interpersonal educador educandos en cuanto a la observancia de normas y principios en las tareas educativas. Procedimientos que conforme al acatamiento racional y discursivo de las normas y principios se conviertan en disposiciones para creer moralmente en los educandos.

INTERNALIZACION SOCIOMORAL

En cuanto a las concepciones morales ¿será posible que la educación pueda influir en el niño de tal manera que si no corte de tajo sus creencias familiares sí pueda reorientarlas por los principios morales ya enunciados ? .Nuestra, postura es que la internalización social es un proceso continuo y dialéctico, y que por lo tanto, la socialización que se da en la escuela, si bien no puede cambiar drásticamente las creencias de los educandos, lo que sí puede hacer es influir positivamente para que por ellos mismos lleguen a un momento de autoconciencia de sus propias creencias. Proceso de internalización social que no ha de descuidar el razonamiento y la afectividad que acompañan a las disposiciones de los educandos. La internalización, como proceso continuo de la socialización del sujeto (recuérdese lo tratado al respecto con Berger y Luckman), requiere igualmente de un proceso escolar de internalización donde los principios morales se hagan efectivos como normas de acción en las relaciones interpersonales educador-educandos.

Es pues, imperioso, no descuidar el proceso de internalización social que se ha de dar en la escuela para, desde ahí, poder impulsar una internalización social normativa y digna, que no contradiga a la socialización primaria del niño sino que por medio del ejemplo de interacción personal del educador, esta internalización de las normas se convierta en una actuación social conforme a principios morales, que aunque no suficiente, (téngase en cuenta que habrá de integrarse a la práctica docente la generación del juicio moral y la conformación de sentimientos morales ,como lineamientos complementarios) sí importante para la conformación de una disposición para creer moralmente conforme a principios de acción en los educandos.

Desde las apreciaciones del aprendizaje social de las normas, Albert Bandura (106) observa la conducta de niños y de adultos, y llega a la conclusión de que a menudo el aprendizaje tiene lugar cuando una persona observa y luego imita la conducta de los demás. Aunque esto no era siempre de la misma manera, dependía de que el sujeto fuera necesariamente reforzado por la conducta imitada. En estudios posteriores comprueba cómo ciertos tipos de modelos, como uno de agresividad, al exponerse y ser reforzados tienden a ser generalmente imitados por los niños. Así, la representación y luego recompensa de ciertos modelos por los adultos llega a tener un peso enorme para la consecución de las conductas que se deseen preservar en los grupos humanos.

Desde esta perspectiva la realización de normas es sólo cuestión de provocar y exhibir un cierto patrón deseado y luego premiarlo a aquellos que logren representarlo o imitarlo más fielmente. Aunque este tipo de enseñanza y aprendizaje social no tendía a desarrollar un criterio personal y racional en el individuo, se llegó a generalizarlo en la práctica educacional. La creencia era que la internalización de conductas correctas llegan con el tiempo a crear pensamientos igualmente correctos: lo que los padres al igual que los maestros] deben hacer es prestar atención al niño cuando tiene la clase de conducta que ellos , (107) aprueban y no prestarle atención cuando se porta mal .

(106) Bandura comentando por Henry C. Lingren *Introducción a la psicología social* Tr. Nuria Parés y Ma. Ines de salas. México trillas, 1979,pp. 84-87.

(107) *Ibid.* p. 89

Pero el problema sigue, pues ¿cómo ha de ser mostrado exactamente el modelo de conducta correcta?, ¿ qué y cuáles son las conductas correctas?, Dichas dificultades fueron analizadas por Benjamín S. Bloom y sus colaboradores, en cuanto trató de organizar los objetivos referentes a internalización de la afectividad y los valores. El primer problema al que se enfrentó fue la recuperación de este tipo de, objetivos ya que suelen ser muy difusos, no estaban claramente establecidos en los programas educativos, como tampoco definían la didáctica para enseñarlos. (108).

Bloom y colaboradores sacaron a la luz que el diseño curricular en relación con la internalización social de conductas y normas educativas que se tienen como valiosas moral o éticamente, era un hato de objetivos que podían incluir amplias pretensiones, pero brindar poca claridad respecto a su ejecución y práctica en las relacionalidad maestro-alumno. (109). El fruto de su exhaustivo trabajo llevó a Bloom a deducir un cierto continuo o serie de pasos por los que la internalización (110) puede ser orientada.

Este continuo parte del "recibir" o sea la percepción directa del valor y de la norma, más sus posibles respuestas graduales del individuo hasta llegar por último a la conceptualización, congruencia y vivencia de las internalizaciones aprendidas. Este “continuo”, lo sintetizamos enseguida y, después de cada tipo jerarquizado, con un guión anotamos la internalización social requerida de los principios morales que hemos propuesto, teniéndolos en consideración como normas valiosas que se enseñan al mostrarse como ejemplificación y modelo de intervención del docente. (111).

(108) Benjamín s. Bloom et. al. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales Manuales I y II.* Buenos Aires. Ed. Ateneo. 1990. 272pp./pp. 148, 154-157.

(109) p 153.

(110) “Internalización palabra que parecía reseñar perfectamente el proceso mediante el cual un fenómeno o valor va convirtiéndose, de manera sucesiva y cada vez más generalizada, en parte del individuo.” p. 157. Establece dos acepciones que este término puede .adquirir; uno como adaptación por presión a las normas existentes sociales y, otro como una aceptación Interna por parte del individuo. I bid. 158.

(111) Entre los modelos sociales que tienen una fuerte influencia como guías de conducta entre los alumnos se encuentran los profesores. Y está influencia es más decisiva en tanto el profesor se acerque y tenga un trato afectivo y justo con ellos. J. Lee Cronbach, Q.p91. pp. 447-450.

PASOS DEL CONTINUO DE INTERNALIZACION (112)

1.0 RECIBIR (A TENDER)

1.1 Conciencia

Capacidad para captar, percibir, sentir los diferentes estímulos o fenómenos, que más tarde se incorporan a la memoria.

- El educando debe percibir al docente como ejemplo de razonamientos y discursos en la cotidianidad de la vida escolar

1.2 Disposición a recibir

Por influencia social y educativa el niño comienza a ir discriminando un estímulo de otro: la sensación de agrado o desagrado, lo tolerable de lo intolerable, lo afectuoso de lo afectuoso, etc.

- La influencia del docente ha de mostrarse como estimuladora y pertinente en su trato normativo con los educandos.

1.3 Atención controlada o selectiva a recibir.

La preferencia por una cierta norma o cierto valor más que otro sigue el principio de perseguir lo agradable y evitar lo desagradable. Esta tendencia afectiva tratará de orientarse a un rango cognoscitivo para poder ver las deficiencias de esta discriminación original.

- Mediante el trato y el diálogo cotidiano el educando puede ir prefiriendo el contenido y el procedimiento moral en lugar de un uso autoritario. Trato y diálogo que persiguen ofrecer e intercambiar razones o argumentos en cuanto a las observancia de las normas.

2.0 RESPONDER

2.1 Consentimiento en responder

Es una característica implícita en los niveles de la internalización. El cuidado y la preocupación que se han de tener es de que el educando no llegue a la búsqueda por agradar o evitar el desagrado de la autoridad familiar o la educativa.

- El peligro que ha de evitar el educador es que por intimidación el niño busque la imitación de su propio modelo de raciocinio y discurso moral. Si bien los principios morales pueden internalizarse como normas de acción en el aula, los mismos no podrán llegar a ser parte autónoma en el educando si éste no los logra asimilar cognitivamente y afectivamente.

2.2 Disposición a responder

Implica la capacidad de efectuar una acción voluntaria. Es una respuesta elegida conscientemente por el sujeto. Se suele emplear el término "cooperación" cuando el alumno participa en el cumplimiento de las tareas y logro de actitudes comunes y deseadas. Mas habrá que tener cuidado de que ciertamente dichas actividades son por cuenta propia del niño y no por temor a ser castigado si no colabora.

- El docente ha de ser muy observador en cuanto si las respuestas y disposiciones en el niño van siendo por las de una libre elección para un procedimiento discursivo.

2.3 Satisfacción al responder

La realización de las normas y los valores internalizados comienzan a cobrar significado social y afectivo. Se complace el educando por ,realizar los valores ya no por imposición autoritaria o compromiso formal, sino por que se va dando cierta vinculación e implicaciones sociales y afectivas con el cumplimiento de valores altruistas o estéticos por ejemplo.

- En este nivel habrá que cuidar que la internalización vaya rebasando la simple preferencia o satisfacción en responder por qué el educando sólo tenga satisfacción en ser “ejemplo de lo que hace el educador”, ya que en un proceso de internalización siempre se corre el riesgo de promover sólo a imitación, en detrimento aun proceso de interiorización .

3.0 VALORIZAR

3.1 Aceptación de un valor

En este nivel interesa que el comportamiento del educando se defina en términos de creencias, explicadas en parte como “la aceptación emocional de una proposición o doctrina que se considera implícitamente como fundamento adecuado” (113). Pero por otro lado, la aceptación de un valor debe ir más allá del simple placer obtenido en la respuesta, tratando de encontrar aquellos elementos no sólo sociales y afectivos sino también cognitivos que prueben que se está buscando o queriendo un objeto por que se le considera valioso e importante por , .sí mismo.

- La aceptación de la dignidad humana como contenido y procedimiento racional y discursivo, en esta etapa de la creencia, más bien abarca una disposición afectiva “porque quiero agradar al maestro”. Pero será importante ir cuestionando a los alumnos para que esta disposición se vaya convirtiendo en disposición cognitiva y en el sentimiento de pertenencia del género humano y de reconocimiento de los otros como sujetos dignos de respeto.

3.2 Preferencia por un valor

Este es un nivel intermedio de internalización, “entre la simple aceptación de un valor y el compromiso o convicción, con su connotación habitual de participación personal intensa en el área. El comportamiento en este nivel implica que el valor ha sido aceptado no solamente en el sentido de que el sujeto está dispuesto a que se lo identifique con él, sino que inclusive lo procura, lo busca, lo desea.” (114).

- Es en este nivel donde pretendidamente se va dando la transición de la aceptación de internalización como "adaptación por presión por las normas existentes sociales" a una internalización o aceptación como parte ya propia del individuo (115) Aunque un procedimiento discursivo para la dignidad humana ya está siendo aceptado y preferido por los educandos habrá que notar que éste mismo no pueda quedarse sólo a este nivel, si no también llevado a los otros ambientes en que se desenvuelve el niño: su casa, sus amigos, etc.

(113) Ibid. p. 237.

(114) Ibid. p. 240.

(115) vid. nota a pie de página. Supra.

3.3 Compromiso

“En este nivel la creencia implica un alto grado de certeza, las ideas implícitas en un término como convicción o en una expresión como más allá de toda posibilidad de duda pueden ayudar a establecer claramente cual es el comportamiento que nos proponemos clasificar aquí.” (116) Puede tratarse solamente de una fuerte respuesta emocional sin fundamento o reconocimiento racional. La lealtad a una cierta posición, grupo o causa es una de sus características. El sujeto .que muestra este comportamiento tendrá actitudes en beneficio del objeto valorizado, "buscará las oportunidades de desarrollarlo, hará cada vez más profundo su grado de compromiso con el valor y las cosas que lo representan. Trata de convencer a otros y busca adeptos a su causa. (117).

- En este nivel de internalización de los principios, el educando tratará de llevarlos más allá del aula. Buscará establecer estos fundamentos en el hogar y tal vez hasta con sus amigos en el vecindario. El docente puede en este nivel empezar a generar espacios de interés para los padres de familia en cuanto a éstos mismos principios. El riesgo que debe evitarse es el de formar convicciones persuasivas e impositivas. La disposición por los principios morales es libre y consciente, e igualmente debe mostrarse y permitirse en este mismo sentido hacia los demás.

4.0 ORGANIZACION

4.1 Conceptualización de un valor

En los niveles anteriores la coherencia y la estabilidad son características integrales del valor o la creencia. En este nivel se agrega otra apreciación importante: la cualidad de abstracción o de conceptualización, “que hace posible que el individuo entienda cómo el nuevo valor se relaciona con los que ya había adoptado o con los que está en proceso de incorporar. La conceptualización puede ser verbal o no. Será abstracta, y en ese sentido, simbólica. Pero los símbolos no serán necesariamente verbales. Por ejemplo el artista plástico”. (118).

(116) Ibid. 243.

(117) Id.

Cierta posición, grupo o causa es una de sus características. El sujeto que muestra este comportamiento tendrá actitudes en beneficio del objeto valorizado, “buscará las oportunidades de desarrollarlo, hará cada vez más profundo su grado de compromiso con el valor y las cosas que lo representan. Trata de convencer a otros y busca adeptos a su causa.” .

- En este nivel de internalización de los principios, el educando tratará de llevarlos más allá del aula. Buscará establecer estos fundamentos en el hogar y tal vez hasta con sus amigos en el vecindario. El docente puede en este nivel empezar a generar espacios de interés para los padres de familia en cuanto a éstos mismos principios. El riesgo que debe evitarse es el de formar convicciones persuasivas e impositivas. La disposición por los principios morales es libre y consciente, e igualmente debe mostrarse y permitirse en este mismo sentido hacia los demás.

4.0 ORGANIZACION

4.1 Conceptualización de un valor En los niveles anteriores la coherencia y la estabilidad son características integrales del valor o la creencia. En este nivel se agrega otra apreciación importante: la cualidad de abstracción o de conceptualización, "que hace posible que el individuo entienda cómo el nuevo valor se relaciona con los que ya había adoptado o con los que está en proceso de incorporar. La conceptualización puede ser verbal o no. Será abstracta, y en ese sentido, simbólica. Pero los símbolos no serán necesariamente verbales. Por ejemplo el artista plástico. (118).

- El sentido valioso que va adoptando el educando en este nivel, es la de una pretendida conceptualización significativa sobre los principios .morales, situación que hace posible que él mismo se disponga en la práctica a tratar de realizarlos porque ya -suponemos- previamente los ha hecho propios.

(118) Ibid. pp. 247-248.

4.2 Organización de un sistema de valores

“Los objetivos que corresponde clasificar aquí son aquellos para cuya obtención el alumno debe reunir un complejo de valores, posiblemente dispares, y establecer entre ellos un ordenamiento que contemple sus posibles interrelaciones. Lo ideal sería que esta interrelación ordenada fuese armoniosa y poseyese coherencia interna. Es este, por supuesto, el fin al que aspiran aquellos objetivos que se proponen la formulación por parte del estudiante de una filosofía para la vida.” (119). No es que se busque la perfecta armonía, sino más bien 'que se entienda un equilibrio dinámico en el que depende de múltiples referentes: sociales, emocionales, cognitivos, etc.

- Para lograr la organización de los principios morales como un sistema valorativo el educando habrá de poder superar el conflicto que opuestas preferencias se interponen para su cabal realización. Muy bien estas preferencias pueden ser antiguas costumbres propias o normatividades sociales y escolares que riñen por procedimiento con los mencionados principios.

5.0 CARACTERIZACION POR UN VALOR O CONJUNTO DE VALORES

En este nivel, el más alto de la taxonomía de internalización para Bloom, la relación entre los procesos sociales, cognoscitivos y afectivos llega a ser muy pronunciada. Pudiéramos decir que la persona que ha alcanzado esta categoría ha encontrado una solución a las disparidades y contradicciones de la vida moderna. Sus diferentes disposiciones van a la par y no existe fragmentación profunda al respecto. Sus actitudes se caracterizarán por orientarse integralmente por principios.

- Una vez superado el conflicto de “valores” o preferencias opuestos, la determinación por los principios morales parece buscar la autonomía. Empero habrá que probarse y autoanalizarse el propio sujeto si en verdad corresponden sus disposiciones por estos principios o más bien aun autoengaño. La autocrítica al parejo que la crítica social serán elementos constantes para que el sujeto realmente pueda determinarse por la autonomía de la racionalidad y discursividad moral como principios. Pero ésta, ya será otra parte del proceso que complementa la adquisición de los principios morales: la interiorización, que más adelante detallamos su desarrollo.

5.1 Conjunto generalizado

Es el conjunto que le da coherencia interna al sistema de actitudes y valores del sujeto. Es la respuesta selectiva en su nivel más alto. Es la "orientación básica" que capacita al individuo para reducir y ordenar el complejo mundo que lo rodea y actuar en él de manera acorde y efectiva. Esta orientación básica establece un complejo de relaciones entre distintas series de actitudes y creencias. Para el que mira desde afuera es la pauta interpretativa que hace del sujeto un ser humano previsible y comprensible. (120)

- Si bien "desde afuera." el sujeto parece previsible y comprensible, habría que indagar sus juicios más íntimos para realmente saber si hay la debida coincidencia entre lo externo y lo interno.

5.2 Caracterización

Este nivel constituye la culminación del proceso internalizador, que se ha vinculado estrechamente con los procesos de abstracción. "Encontraremos aquí aquellas conductas que se relacionan con nuestra cosmovisión, nuestra filosofía de la vida o nuestra actitud fundamental ante las personas y las cosas: un sistema de valores que tiene como objeto la totalidad de lo conocido o lo cognoscible." (121) Una concepción que designa con mucha propiedad a este nivel es la de autonomía, no la autonomía funcional sino la moral o ética. Bloom lo expresa así en los últimos renglones de su obra citada: En esta categoría "El estudiante desarrolla un código de comportamiento para regular su vida privada y cívica basándose en principios éticos coincidentes con los ideales democráticos. Desarrolla una filosofía coherente de la vida." (122).

- ¿El código de comportamiento de la conducta regular del sujeto le es propia o es sólo fiel reflejo de las normas asimiladas por las expectativas sociales y educativas? Llegados a este punto es cuando el proceso de internalización es insuficiente. Por lo tanto, la interiorización como proceso de racionalización y juicio moral se convierte en cuestión complementaria para la adquisición consciente (aprendizaje significativo) de los principios morales. Pero, este proceso Bloom ya no lo especifica, porque este no fue su objetivo ni su área de investigación (Bloom es uno de los investigadores y organizadores de los objetivos de la educación "conductista" de la primera mitad de este siglo en Estados Unidos).

El proceso de internalización social y moral al que nos hemos referido para la educación es el de una internalización que recupere las distintas disposiciones en el educando, socialidad, cognición y afectividad (aunque aquí sólo hemos hecho énfasis en la primera, ha de comprenderse que en un proceso integral y práctico las disposiciones no es posible desvincularlas). Desde nuestra perspectiva Bloom abre una brecha excelente para saber hacia dónde debemos dirigirnos o investigar en cuanto a la cuestión de la enseñanza como internalización de los principios morales, encarnados éstos como normas valiosas en las relaciones maestro-alumnos. Al entender así el continuo de Bloom, dejamos sentado que las normas morales pueden seguir este mismo continuo de internalización social, proceso educativo que aunque no total, sí importante para la consecución de una practica docente afanada en conseguir la dignidad humana en cuanto a una disposición social para conformación de creencias morales.

LINEAMIENTO COGNITIVO MORAL

Una vez propuesto un modelo conductual e internalizador de normas, pareciese que lo más normal es que los educandos vayan adquiriendo los hábitos y las normas que los manifiesten como portadores de los mismos de plausible manera. Pero, ¿es realmente cierto esto? , ¿es realmente cierto que niños criados con rígidos moldes de algún valor como por ejemplo la honestidad, realmente crean en sus bondades y las apliquen en las más diversas circunstancias? .En absoluto, la sola internalización de las normas no es suficiente para determinar la congruencia entre tener un modelo normativo internalizado y acatarlo autónomamente. (123).

(120) **Ibd. P. 256**

(121) **Ibid. p. 259**

(112) **Ibid. 270**

(123) Aunque Bloom hace el señalamiento que la internalización tiene una segunda acepción como la aceptación propia de un valor, ésta no se nos muestra de una manera convincente para poder discernir si de lo que se trata es de sólo un hábito muy bien constituido en el sujeto o más bien de una norma de procedimiento autónomo del mismo. Bloom desde su continuo no nos lo puede mostrar, ya que él al entrarse sobretodo en el proceso de asimilación de las normas y valores sociales no transita hacia una valoración como estructura interna de las preferencias o valores. Cuestión que Piaget estaba desarrollando como construcción o juicio de las reglas morales.

De los primeros estudiosos en investigar experimentalmente el fenómeno moral fueron Hugh Hartshorne y Mark May (Univ. Columbia, 1925-1930). Sus sorprendentes resultados explicaban que el comportamiento moral aparece influenciado más por factores situacionales que por una disposición habituada del carácter. Así el factor riesgo, esfuerzo requerido y preocupación por infringir las reglas fuera de la observancia de “el conocimiento moral o los valores morales tenían poca influencia aparente en la conducta moral, ya que las correlaciones entre los test verbales de conocimiento moral y los test experimentales de conducta moral, eran bajas” (124)

La educación moral tradicional, ante estos resultados quedó pues, casi totalmente inoperante. ¿No valía la pena entonces tratar de formar en valores, actitudes o principios morales a los educandos?, ¿la moral es una situación demasiado subjetiva o situacional que no debe importar a los educadores ya la escuela para su formación?, ¿o realmente pudiera existir algún factor o elemento de enlace entre tener un modelo normativo y aplicarlo fuera de la presencia de los adultos?, ¿no tendría que ser necesariamente una realización de las normas por principios internos y personales y no sólo por imposición o imitación de las mismas?

Cuando Piaget se decide investigar este problema tenía la hipótesis que la realización moral no es sólo un reflejo de las normas externas y sociales, es ante todo una construcción racional de las mismas por medio de principios. Más que sólo internalización es interiorización. Así, para que el educando logre constituirse con una sólida disposición por la autonomía, éste ha de ser orientado tanto con el ejemplo y saber requerido para la normas, como ayudado a una construcción racional de las mismas. Las creencias morales así constituidas se forjarán en más íntima correspondencia entre la exigencia social y la necesidad reflexiva. Por ello, convenimos con María Teresa Yurén cuando expresa que “no se trata simplemente de que el educando internalice formas de regulación y forje determinadas motivaciones de manera inconsciente; de lo que se trata es de que esas regulaciones sean conscientes y libremente asumidas y las motivaciones se constituyan a partir de la adhesión libre a determinados principios.” (125)

(124) Esteban Pérez-Delgado y Rafael García Ros. Op. Cit.

(125) Cfr. Ma. Teresa Yurén C. “Educación centrada en valores y dignidad humana” en Pedagogía.

PROMOCION DE JUICIOS MORALES

Juanito robó la torta de Pepe. Pepe lo descubrió y lo acusó de ladrón ante el maestro y ante el grupo. Juanito se defendió diciendo que había robado por que tenía mucha hambre ya él no le habían dado sus papás ni toña ni dinero para comprar . El maestro reunió al grupo y les preguntó a todos si Juanito había obrado malo bien y les pidió que explicaran por qué. En el proceso educacional se requiere necesariamente de diálogo, de esa continuidad en la conversación.

Mas no sólo diálogo como "distracción mental por medio del habla", sino, como recurso pedagógico en el que los alumnos aprendan a expresar sus puntos de vista así como a recuperar e interiorizar los puntos de vista de los demás. El razonamiento que nos ofrece el modelo kohlberiano es de suma importancia para ello. La enseñanza con diálogo y discusión crítica han de permitir un sentido humano en el ambiente escolar . Últimamente en muchas escuelas norteamericanas aplican un cierto modelo de educación moral cuyo objetivo es promover el razonamiento moral, y este es; el modelo kohlberiano de educación moral (126). El razonamiento moral en cuanto a comprender las causas y razones de actuación y decisión de los otros tiene sus bases en estudios e investigaciones muy sólidas en psicólogos de renombre mundial: Jean Piaget y L. Kohlberg entre los más destacados.

Piaget en su obra El criterio moral del niño había empezado a vislumbrar que la moral y la formación ética del niño partía siguiendo a Kant, de adentro hacia afuera, es decir que no basta que el niño se desenvuelva en un ambiente social y moral, es preciso que el mismo niño pueda ir recuperando y construyendo racionalmente su realidad sociomoral normativa. La racionalidad moral parte de un estudio en el cual los juicios del niño se dan ante preguntas del investigador que dejan ver una posible comprensión de la progresión cognitiva-moral en el niño: de su total dependencia de las normas del adulto hasta una autonomía plena que se da en cooperación con los demás. Esta noción iniciada por Piaget fue desarrollada más consistentemente por Lawrence Kohlberg; su metodología principalmente se basa en el uso modificando del método clínico, ya que incorpora el uso de dilemas morales.

(126) Hersh et al Op. Cit.

Son amplios los estudios que ha llevado a cabo este psicólogo, que junto con sus colaboradores han puesto ala vanguardia el estudio sistemático de la moralidad, entendida en juicios morales. Pero, bien, la amplitud de descubrimientos y novedades de esta psicología moral-cognitiva, ha dado elementos a algunos seguidores de Kohlberg para proponer un modelo de educación moral que basa el desarrollo del razonamiento en tratar de lograr entrar en conflicto moral a los educandos para lograr su descentramiento y así promover la evolución de las estructuras cognitivas. Los parámetros didácticos de que se vale este modelo son los siguientes (127).

a) Concepto de enseñanza: Se trata de reconocer que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno tienen una dimensión moral y que es sobre su misma práctica como educador y enseñante, como puede intervenir para la formación de la conciencia moral de sus educandos.

b) Educación moral en la práctica: Son varias estrategias para lograr el objetivo:

- 1) Importancia de una atmósfera de confianza en la clase.
- 2) La identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo.
- 3) El enfoque del razonamiento moral.
- 4) Animar a tomar perspectiva, y
- 5) El desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas del razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento. (128).

c) El profesor como educador moral: El profesor requiere de la apropiación de principios de la interacción de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Esto es: conocimiento de las etapas cognitivas y de su relación con los estadios morales; sus características y su margen posible de actuación.

d) Crear conflicto y estimular la toma de perspectiva: Se refiere a que los modos de pensar en cada etapa no se pueden enseñar. El razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social y cambia gradualmente. Se trata que el profesor logre crear conflicto cognitivo y moral en sus alumnos para poderlos promover a estadios superiores de su desarrollo, que puedan ir a otros tipos de razonamiento que no son los propios. Se debe estimular la capacidad de los alumnos para que sepan adoptar el punto de vista de las creencias de los otros, y de esa manera poder asumir su rol.

(127) *Ibid.* pp. 95-143

(128) *Ibid.* p. 99

e) El desarrollo de la conciencia moral: A partir de la presentación de dilemas morales hipotéticos y de problemas morales tomados de su realidad, promover el aumento de la conciencia y la disposición moral de los alumnos.

f) Estrategias de interrogación: En esta fase el profesor debe aprender a realizar preguntas efectivas que cumplan dos momentos importantes en la educación –moral.

1) Introducir al debate a todos y cada uno de los alumnos, así como.

2) Saber promover el cambio estructural del razonamiento moral, de manera gradual, invitando, cuestionando por otras formas de razonar, pero sin darles la “solución” de los dilemas o los problemas.

g) Crear un clima en la clase: Se requiere de un ambiente propicio que facilite y optimice humanamente el crecimiento moral de los niños. Se sugieren las siguientes estrategias: Una buena disposición del mobiliario del aula, que facilite los movimientos de los niños, que se organicen equipos de análisis y debate, previo a la reflexión grupal, que se propongan modelos aceptables de interacción, que no se fabrique imperativamente un ambiente de discusión que obstaculice la participación y la comprensión y no olvidar animar constante-mente la interacción participativa de todos.

En la concepción cognitiva-moral se entiende que si bien los códigos morales varían de una cultura a otra, existe sin embargo un cierto orden invariante en el desarrollo de su forma. Así mismo los educandos son susceptibles de pasar por las diferentes etapas: egocéntrica, convencional y autónoma. Sólo cuando pasan a la tercera etapa es posible poner en tela de juicio la validez de las normas. La diferencia fundamental entre internalizar e interiorizar obliga a distinguir los medios. Para promover la internalización se busca principalmente persuadir, promover a imitación, guiar por imperativo social o de autoridad; para promover la interiorización se procura la formación de nuevos esquemas mentales y morales. Aun así, uniendo los dos procedimientos es muy sutil y difícil hacer las diferencias entre uno y otro. El educador incluso, tratando de apoyarse en ellos para la promoción de las creencias con base a principios puede muy bien sucederle que sólo esté forzando situaciones y llegue a crear un clima donde la consigna sea "aprendan este tipo de juicios morales, éstos son los que los llevarán a la autonomía", situación completamente anómala para con el propósito de racionalidad anteriormente establecido (129).

(129) El educador ha de ser cuidadoso, pues muy bien puede darse el caso en el que ciertos alumnos traten de “dominar” técnicamente el uso de juicios morales de nivel posconvencional. Ya sea porque desapropiadamente el educador muestre énfasis de aceptación ante ciertos tipos de juicios y desaprobación ante otros.

Sin embargo, no basta sólo dar modelos de internalización e interiorización moral. Las normas y principios morales no serán adoptadas voluntaria y creativamente por los educandos si los educadores suelen descuidar el proceso eminentemente relacional de las mismas. Relación interpersonal educador-educandos bastante cargada de afectividad o inafectividad.

LINEAMIENTO DE RELACIÓN AFECTIVA

Una vez que Juanito pudo explicar las causas que lo habían llevado a robarle la torta a Pepe, y que pudo asumir las consecuencias de su acción con base en los razonamientos de sus compañeros de grupo y luego cambio de actitud los compañeros se solidarizaron con él. Convinieron que, en cuanto ellos pudieran le convidarían a Juanito de sus refrigerios, siempre y cuando este no tomara las cosas sin pedir las. En cambio Juanito acordó cumplir con ello, buscar que sus padres le dieran algún alimento para la hora del recreo y cuando por alguna situación no pudiera llevar algo para comer, el solicitaría parte del refrigerio que algún compañero pudiera ofrecerle, tratando, en lo posible que él, convidaría igualmente del suyo a algún otro compañero que no tuviera la fortuna de haberlo llevado.

Importancia de la afectividad en la educación

“-¿Qué es lo primero que debe conocer el profesor que quiere enseñar latín a Juan? -El latín. -No; lo primero es conocer a Juan.” (130). Cuántas veces los niños no aprenden matemáticas no porque no las entiendan sino porque el maestro les golpea por cada error cometido en sus cálculos. Cuántas el alumno nunca asimila los datos históricos, no porque carezca de memoria, sino porque se le repite que en eso nunca adelantará. Por el contrario, cuántas veces el alumno logra interesarse ampliamente aun cuando la materia exija mucho esfuerzo, empero tenga siempre el respaldo y la seguridad afectiva de su maestro. (131). Sin embargo, proceder con trato afectuoso con los educandos no significa actitud sobreprotectora o permisiva. Por el contrario, el niño requiere de una orientación necesaria, humana pero firme.

(130) Chester1on cit. en G. Mauco. Educación de la sensibilidad en el niño Tr. José Antonio Fontanilla. Madrid, Ed, Aguilar, 1981. 168 ppl p. 158.

(131) G. Mauco. ~ p. 130.

La obediencia a las normas deben ir paulatinamente cambiando de la aprobación por agradecimiento (o por evitar el castigo) aun disciplinamiento y responsabilidad por razonamiento propio: No se debe amar al niño “para incrementar su apego a los padres (o a los maestros), sino acostumbrándolo a prescindir de nosotros o preparándole para la autonomía y la libertad. Nos querrá tanto más cuanto más libre se sienta en ese amor. El amor no puede ser un deber.” (132).

Freinet ya criticaba duramente a la tradicional forma de enseñanza cuando ésta sólo se manifestaba en manuales escolares, instrumentos de represión y coacción. El maestro demasiadas veces obliga al niño a obedecer incondicionalmente normas que no le sirven para su autonomía y sí, en cambio para perder su personalidad legítima: “no sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio -y hasta es inmoral- cuando como aun pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos cuando éstos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad”. (133).

¿ Qué ocasiona al niño todo este apretujadero insustancial de normas y prescripciones escolares? , los efectos para la personalidad del niño son consecuencias de desequilibrio, desadaptación, mal humor y una serie de enfermedades escolares: dislexia, escolasticismo, fobias, anorexia y domesticación. (134)

Así, no podemos comenzar enseñando o tratando de promover normas, valores o disposiciones de respeto en los niños si no sabemos y comprendemos precisamente quienes son, qué piensan y qué sienten cada uno de esos niños.

(132) p. 150.

(133) Freinet citado por Jesús Palacios “La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva” en *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna La Pedagogía Freinet, Principios, propuestas y testimonios (antología)*. México, 1996. 259 pp.1 p. 25.

(134) pp. 25-26.

Problemática de la enseñanza de la afectividad

La cuestión de por qué no se ha generalizado una educación afectiva al igual que la educación intelectual radica en el problema fundamental de que la afectividad es más que sólo conocimiento teórico, es sobretodo un conocimiento de experiencias y de vivencias compuesto de sentimientos que acompañan la práctica de las normas morales por un lado y por otro la realización conforme a principios. Este problema educativo en relación con la afectividad lo hubo explicitado plausiblemente Benjamín S. Bloom. Bloom y sus colaboradores denuncian que una de las cuestiones centrales entorno a lo afectivo, es que precisamente no se habían diseñado estrategias de interacción pertinentes para tal fin y lo que normalmente existía es que los objetivos educacionales referentes a este aspecto simplemente se perdieran o diluyeran en prescripciones de tipo cognoscitivo.

La falacia había sido que si un estudiante aprendía la información de un curso o valor, también allí aprendería como resultado directo de ese aprendizaje, los objetivos y medios para solucionar los problemas referentes al tema abordado. O sea, si se le daban referentes teóricos al educando acerca de la responsabilidad, la camaradería o la justicia esto implicaría directamente y proporcionalmente que de facto el alumno promoviera o realizara lo sustentado (135). Ciertas investigaciones mostraron que “las experiencias educacionales de los estudiantes no producían cambios significativos en sus valores, creencias o personalidad” (136) Las evidencias fueron sugiriendo que las conductas afectivas se desarrollan solamente cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en experiencias destinadas a ese fin. (137).

Así, la afectividad aunque es inherente al desarrollo cognoscitivo, requiere de una atención especial, acompañada de una educación que no sólo se centre en el desarrollo mental o memorístico, sino que pueda llegar a realizar en la práctica 'y en la convivencia habitual todos aquellos preceptos morales o éticos de los que se esté predicando. ¿Podrá el educador enseñar amistad si no aprende a convivir ya ser amistoso con sus educandos?, ¿Podrá llegar a influir en ellos el amor hacia los demás seres humanos, si él rutinariamente los desvaloriza y los ridiculiza en sus creencias y manifestaciones? Indudablemente que no.

(135) Op. Cit. p. 152.

(136) Jacob Changuin Values in College (1957) cit. en Ibid. p. 152

(137) Id.

El enfoque de la afectividad que aquí presentamos no se funda en que las relaciones afectuosas entre educador y educandos deban de restringirse como en la teoría emotivista de que absolutamente todas nuestras actitudes o juicios son meramente emociones y, que por tal motivo no interesan los procesos cognitivos; ya que “los desacuerdos serán desacuerdos emotivos, y no propiamente desacuerdos racionales o éticos” (138). Situación que de aceptarse nos llevaría al subjetivismo y relativismo absurdo.

La afectividad desde la psicología humanística de Rogers .

Los principios de la psicología humanística de Rogers son importantes en cuanto a que intentan restaurar el contacto con la experiencia del otro, en este caso significa saber apropiarnos de las experiencias del niño no a través del tamiz prejuicioso e ideológico sino mediante la asunción de las mismas características que el niño nos pueda dar. Tenemos que aprender a no reprender o “enseñar”, sino comprender, dejando al niño en su libre expresión y libre ejecución de sus valores. La afectividad hacia otros y la aceptación del niño hacia sí mismo, es un principio fundamental en el progreso valorativo. Para Rogers, sin imperativos del "deberías", el niño va llegando por sí sólo a la apreciación por su persona y ganando consideración hacia los demás. (139).

Desde las apreciaciones de Rogers. el gran compromiso y responsabilidad moral del profesor es de educar sin afectar las individualidades de sus educandos. El primer paso para una educación moral que incluya a la afectividad como proceso relacional con el educando es la de respetar sus sentimientos así como los juicios que justifican su realidad: En cualquier cultura, dado un clima de respeto y libertad en el que es valorado como persona el individuo [...] tenderá a escoger y preferir [...] direcciones valorales en el sentido de la autonomía moral [...] La manera de ayudar al individuo a encaminarse hacia una apertura a la experiencia es por medio de una relación en la que él sea apreciado como persona por separado, en la que la experiencia que ocurre dentro de él sea empáticamente comprendida y valorada, y en la que se le dé libertad para experimentar sus propios sentimientos y los de los otros sin ser amenazado por hacerlo de esa manera." (140)

Rogers intenta aplicar a los métodos de enseñanza una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto que facilite el aprendizaje de terapia que él denomina aprendizaje significativo, que consta de los fundamentos generales siguientes:

1) Infundir confianza,

2) Facilitar el autoaprendizaje significativo, es decir, el aprendizaje particularmente más necesario y trascendente para el alumno,

3) Implicar el cambio del educando con una aplicación práctica en su vida diaria. (141)..

Por una parte estamos de acuerdo con Rogers en cuanto a tratar de comprender las experiencias del otro, no de "te comprendo a partir de "x" o "y" teorías o autores" sino de cada caso en particular, entendiéndolo como si nos pusiéramos sus mismos zapatos. Sin embargo, por otro lado, hay que aclarar que cuando el sujeto expresa algo acerca de su mundo (conjunto de vivencias de acceso privilegiado), también expresa juicios sobre su contexto cotidiano y social, que los demás pueden validar o desaprobar (142).

Por ello, el aceptar que el sujeto va obteniendo sus experiencias muy propias y privilegiadas, no es suficiente para decir que por sí sólo y sin adquisiciones normativas (de intercambio social y racional) él puede llegar a una consideración autónoma, situación de moralidad innatista que hemos criticado desde un principio.

(138) A. Sánchez Vázquez Op. Cit. p. 199 Las cursivas son propias.

(139) Hemos hecho una transpolación del enfoque valoral de Rogers que él aplica para los adultos pero queda perfectamente en la racionalidad que el docente puede llevar con sus educandos. Carl R. Roger. "Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la persona madura". En Análisis de la práctica docente (antología) México UPN,1992.pp. 80-92

(140)Ibid. p. 91 Las cursivas son propias.

(141) Vid. Ana María González garza El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación 2ª. Ed. Trillas, 1991-1992 pp. 12.

(142) J. Habermas Op. Cit. pp. 36-37.

Afectividad y trato justo

Dado que la afectividad puede ser inhibida por una metodología autoritaria (Freinet), por una parte, pero por otra, tampoco es posible desvincularla de preceptos normativos mínimos, como la confirmación discursiva de las finalidades de las normas y de las acciones (situación ausente en Rogers). Queda pues por establecer cómo este delicado lineamiento pedagógico pueda promover la afectividad, entendida como conjunto de sentimientos morales en el educando (según concepción que dejamos establecida anteriormente). La provocación de sentimientos morales en los educandos ha sido buscada por la conocida técnica de exposición de modelos “malos” o “injustos”, ya sea por medio de filmes o de representaciones teatrales, empero las repercusiones de estos medios han sido en lo general lamentables ya que los individuos sólo pueden lograr en la mayoría de los casos una posición unilateral sobre los casos concretos faltando una recuperación crítica y reflexiva sobre la contraparte. (143). Por otra parte, defendemos que sólo podemos mover realmente a sentimientos morales, si éstos van acompañados dentro de todo el proceso interpersonal educador-educando en la relación educativa.

Para tal efecto, nos apoyamos en la experiencia y los estudios del Dr. H. Baruk (144), que para la actuación y el juicio del educador éste puede implementar para una promoción de la afectividad donde se integren también las consideraciones críticas por principios morales. El educador al prescribir y aplicar unilateralmente las normas, vuelve el ambiente escolar comúnmente en una serie de situaciones despóticas, cuestión lamentable que va afectando la susceptibilidad de los educandos, pero por otra parte, debe haber cautela cuando se deja amplio margen para la convivencia y relación normativa, pues consideramos que ésta puede degenerar en una anarquía, si mínimamente no se aplican los principios morales anteriormente expuestos. Una tercera opción, que procura conservar las relaciones efectivas y también darle un sentido significativo a las normas como partes importantes de todo proceso social, es la que se sustenta en una evaluación de las transgresiones a las reglas con un procedimiento discursivo acompañado por una relacionalidad de respeto y de trato justo.

(143) Lee J. Cronbach, *Og. cit.* pp. 472-473.

Desde esta alternativa el educador en construcción discursiva con el grupo ha de tener en cuenta lo siguiente:

- 1) La apreciación exacta de los hechos materiales en un conflicto interpersonal dado.
- 2) La apreciación de las intenciones y, por consiguiente de la responsabilidad de los involucrados.
- 3) La apreciación de los antecedentes y del valor moral de las personalidades juzgadas. (145)

Por otra parte se ha de evitar el engaño y la inequidad en el grupo escolar ya que esta trae hostilidades y violencias, en cambio un cumplimiento cabal de las promesas atrae las simpatías generales y da confianza y seguridad afectiva por parte de los educandos. No es suficiente solo el trato afectivo con los educandos; el trato relacional, aparte de ser afectuoso, debe buscar la firmeza y el respeto por las reglas establecidas y acordadas.

La constitución de las disposiciones de los educandos se ve influenciada por condiciones tanto del orden social, cognitivo como afectivo que imprimen alteraciones significativas en los procesos fisiológicos de los mismos. El maestro ha de tener en cuenta que el proceso de una nueva relación afectiva es lenta y muy compleja. Los nuevos saberes y la normatividad escolar que en el niño van interiorizándose, van ocasionando no sólo modificaciones en su conducta exterior, sino que la misma es resultado de procesos orgánicos e interiores en el mismo. (146).

(144) El dr. Henry Baruk reseña y analiza sus experiencias cuando fue director del nosocomio del Chareton. Observa que el trato injusto y desafectivo para con los enfermos mentales es causa primaria de sus desordenes psicológicos empero si sabe y se quiere utilizar psicoterapia afectiva, ésta funciona mejor que los electro-shoc, los sedantes, la insulina o las camisas de fuerza. Creemos que para la tarea educativa, los hallazgos del Dr. Baruk pueden ser de mucha utilidad, por eso lo que el habla para sus enfermos, nosotros podemos adoptarlo para nuestros educandos, pues consideramos que existen ciertas similitudes por cuanto toca a FCE.1981 335 pp. 209-231. el tema de la baja afectividad y trato injusto a las personas. Vid. Henry Baruk Psiquiatra moral experimental. México.

(145) Ibid. p. 209.

(146) “El sentimiento del bien o del mal es más que solo una concepción o saber. Es una parte de la afectación orgánica del individuo. Cuando amamos como cuando odiamos, todo el cuerpo y el organismo están involucrados. Ibid. p. 225.

La imposición y la arbitrariedad de la autoridad del profesor suelen ocasionar riesgos o trastornos sobre la mente y sobre la vida afectiva del niño. Es en este caso, un tránsito, interpersonal necesario para que el profesor en lugar de imponer y de coartar la socialización primaria y el desenvolvimiento natural de la vida afectiva del educando la fomente, la enriquezca y la oriente hacia la formación de sujetos con principios firmes pero atentos al mundo que les rodea.

En sus primeros años, el niño se orientará por un nivel de seguridad afectiva y aunque más tarde avanzará al nivel formal donde ya tendrá lugar las interiorizaciones y razonamientos más autónomos no deja de ser importante cuidar la relacionalidad afectiva con el educando. Así, aunque situaciones emocionales como el remordimiento, la vergüenza y el coraje suelen ser resueltas cognitivamente; las impresiones afectivas y orgánicas ante los factores que propiciaron estas situaciones siguen estando latentes y en potencia. Es así como los juicios tanto como los sentimientos morales implican una experienciación interna que no suele estar bajo control del pensamiento lógico: “el dolor de la conciencia moral, aunque sea mucho menos impresionante exteriormente que el de la emoción, ejerce sobre el organismo una acción en extremo debilitadora, deprime todo el funcionamiento neurovegetativo y debilita toda la energía vital. (147). Si las experiencias impositivas y de inafectividad ocasionan el descenso en la actividad y en el interés por las actividades escolares; es perfectamente lógico que un cambio significativo en la relacionalidad más afectiva del maestro para con sus educandos resultará muy positivo para sus aprendizajes. (148).

(147) Ibid. p. 231.

(148) Por ejemplo en los casos de los discapacitados (física o mentalmente) es preocupante. Un niño decía: “porque no puedo hablar bien creen que soy estúpido” .La amargura de esta expresión es señal del efecto desvalorizante por causa del prejuicio sobre este tipo de niños. El caso de los discapacitados es una cuestión importantísima en la educación moral. Sin embargo, nuestro modelo no se enfoca sobre este tipo de situaciones específicas que tienen que ver sobretodo con tratamiento terapéutico y médico. Aquí sólo nos queda resaltar su importancia y ver que queden comprendidos para su debida valorización como seres humanos, con pensamientos y sentimientos dignos de respetarse. Para nuestro interés queda agregar que aunque existen factores orgánicos que predisponen a estos niños a ciertos tipos de capacidades disminuidas, el grado de las mismas y de su evolución están influidos sin duda, por las reacciones principalmente que reciban de afecto o desafecto por parte de sus padres, maestros y compañeros de escuela. Las muestras de afecto y respeto por este tipo de niños han hecho posible que muchos de ellos lleguen a destacar en ocasiones aún más que los de promedio normal. Vid. Agaha H. Bovviev y L. Gardner El niño.

La relacionalidad óptima entre el maestro y sus alumnos debe llevarlos a la vivencia y experimentación de los principios morales y no sólo a una burda imitación. Aunque la base de la relacionalidad y afectividad del maestro con su grupo sea del tipo social no debe perderse en cuenta que es la orientación formal y lógica la que complementa la autonomía moral. En toda relacionalidad inminentemente se suscitan dificultades y fricciones que suelen desgastar el ánimo y la energía de los participantes. En el caso del educador, su proceso de relacionalidad afectiva debe ir a la búsqueda de comprender las diferencias individuales y del manejo y resolución de los conflictos de tal manera que no funja él como el "castigador" o el autócrata en el grupo.

El apego a las normas, así como el apego a las soluciones de los conflictos debe ser buscada en una colaboración conjunta maestro-alumnos. El gran obstáculo que tiene que vencer el profesor para lograr en el proceso enseñanza-aprendizaje un proceso de afectividad y promoción moral es de resistirse, oponerse reflexivamente a la agitación de la vida material, burocrática y publicitaria que le invaden constantemente. El dirimir previamente el profesor sus propios conflictos ayudará a que sepa orientar de mejor manera los conflictos generados en el aula.

El dirimir los conflictos entre creencias o disposiciones opuestas deberá ser resuelta con base a una confirmación discursiva de los razonamientos o juicios que se sustenten entre ambas partes en conflicto. Así las "faltas", los "errores" o los "desacatos" de algunos educandos hacia la reglamentación y relacionalidad interna en el grupo han de tratar de no exagerarse como graves fallas morales y exhibirlas ante el grupo como "lo que nunca debe hacerse", sino más bien de ponerse a consideración por parte de los demás alumnos teniendo en cuenta los diferentes referentes e implicaciones circunstanciales que dieron lugar a la . denominada falta.

Para evitar el riesgo de que los demás alumnos se erijan en jueces de sus compañeros, el educador ha de saber tratar con discreción los problemas: en algunas ocasiones puede ser mejor tratar ciertos problemas únicamente con los directamente involucrados, ya que al tratar públicamente problemas de índole personal se corre el peligro de herir los sentimientos de sus educandos, cuestión lamentable que debe procurarse evitarse.

NOTA FINAL

Aunque la racionalidad y la discursividad moral sean aceptados teóricamente como principios procedimentales para conseguir la dignidad humana, en la práctica parecen existir muchos impedimentos para su realización. Porque comúnmente lo que se observa en nuestra realidad social es precisamente la consecución de fines que principalmente adolecen de un razonamiento y un discurso para la mejoría de la humanidad: la obsesión por el dinero, el poder y el control sobre las situaciones y personas, son algunos ejemplos de otros “valores” que tienen como base opuestos principios de acción que los ya expuestos. El análisis crítico que se sigue de este trabajo es que la investigación al respecto no estará satisfecha si no hasta que se busque complementarla con subsiguientes investigaciones que pongan de manifiesto cuáles y cómo se manifiestan muchos de esos impedimentos u obstáculos que no permiten en la práctica realizarse al ser humano principalmente por estos principios. Y estos datos propiamente podrán investigarse a nivel educativo, si una vez aceptados como válidos y necesarios los constructos teóricos y los lineamientos pedagógicos aquí expuestos deciden promocionarse tanto por los educadores así como por las autoridades educativas de una región o localidad determinada de la república mexicana.(149).

(149). Por ejemplo, en la ciudad de Durango, localidad donde se redactó y puede proponerse este

modelo. Aunque en la Cd. de Durango, así como en otras partes del estado se cuenta ya cuenta con un cierto programa de enseñanza de valores (Manual de Valores Argé), estamos en el supuesto que nuestro modelo no lo pretende sustituir, como si en cambio reorientar y definir en cuanto a darle una estructura sustantiva por principios, situación de la que hemos observado carece. Dicho Manual se

está convirtiendo en un programa doctrinario que está impidiendo la racionalización y la posterior vivencia de los mismos valores que se predicán muchas más veces con las definiciones ahí predeterminadas de antemano que con el ejemplo (según versiones de los mismos profesores que lo aplican en sus grupos). El Manual Argé de valores, generalmente funciona de la siguiente manera (nivel primaria): comprende la metodología para la socialización de 30 valores morales, los cuáles con antelación se organizan en un cuadro de distribución anual, correspondiendo la aplicación intemalizada de los mismos uno por cada semana. Aunque se busca la integración del valor (por ejemplo, la disciplina), con los contenidos de ciencias materias y en ciertas lecturas de los libros de texto, el análisis racional y discursivo conforme a principios del mismo valor se desestima, asimismo, no pueden ser tratados otros valores del mismo cuadro del Manual en esa misma semana; y mucho menos pueden ser tratados valores que no correspondan o no estén integrados en ese mismo cuadro, como por ejemplo el de la dignidad humana, que por todo lo anteriormente expuesto en esta investigación, es fundamental.

CONCLUSIONES

El objetivo que guio nuestra investigación al principio enunciado, señalaba la reconstrucción teórica de las condiciones fundamentales de las creencias morales autónomas, tanto para su argumentación conceptual como para la determinación de sus lineamientos de promoción pedagógica. Como resultado de la investigación realizada, se obtuvo una conceptualización que apoyó la síntesis y análisis de algunos modelos de educación moral y permitió la construcción de un modelo alternativo, donde se integra los diferentes tipos de estimulación que normalmente están establecidos por separado en cada uno de esos diferentes modelos. El modelo: Promoción de creencias morales autónomas no intenta dar contenidos de forma prescriptiva, sino más bien, pretende mostrar mediante ciertos lineamientos pedagógicos la manera en que operan los principios del razonamiento y la discursividad para el logro de la dignidad humana como medio en la formación de creencias morales autónomas.

En la primera parte de la tesis se argumenta sobre las condiciones que deben cubrir este tipo de creencias morales, mientras que en la segunda nos constreñimos a la construcción de nuestro modelo derivándolo de las conceptualizaciones primeramente tratadas. Enseguida se presenta de manera sucinta las conclusiones generales que corresponden al trabajo realizado. La educación moral es la tendencia educativa que busca darle un sentido plenamente moral y humano a la tarea educacional (valores, juicios, actitudes, etc.). En nuestro modelo se intenta posibilitar una educación centrada en promover creencias con base a principios morales (promoción de creencias morales).

Las creencias morales son disposiciones adquiridas sobre la cuestión del bien y -el mal, de lo correcto o incorrecto, de lo justo y lo injusto y adoptan una amplia gama de posibilidades, dependiendo de cada sujeto y del contexto social, cultural o histórico donde se inscriban. Sin embargo, es posible hacer un análisis de las mismas, aludiendo a que todas éstas obedecen necesariamente a un contenido ya una forma. El contenido tiene que ver con el conjunto de normas sociales y morales que existan en torno al sujeto, y la forma con el proceso de construcción racional y afectivo mediante el cual el individuo va obteniendo autonomía ante las mismas. Las creencias morales obedecen tanto a normas externas como a principios (normas de acción internas).

La autonomía se adquiere ante las mismas, cuando éstas se orientan a la construcción de principios personales que las explican o las modifican confirmadamente ante los demás, en beneficio de la dignidad humana en un contexto social determinado. Obviamente, existen normas y principios de acción que obedecen a finalidades no éticas: afán por el dinero, el poder y el control sobre los demás, etc. Por lo que tales creencias no pueden ser ni morales ni autónomas. Así, las creencias morales son comprendidas como disposiciones de un proceso de adquisición integral (normas, juicios y afectos) de los principios de razonamiento y discursividad cuya finalidad es la dignidad humana. Dichos principios se enuncian así:

a) Obra de tal manera que el razonamiento (forma) que mueve a tu acción tenga como finalidad el logro de la dignidad humana (contenido).

b) Dialoga y argumenta con base a esa misma manera para que la finalidad de tus acciones sea puesta a confirmación por los que puedan llegar a ser afectados por dicha acción.

c) Quiere y siente en ese mismo sentido

De esta manera, la autonomía en la adquisición o formación de las creencias morales no sólo se trata de un proceso de racionalización moral a priori sobre el logro de la dignidad humana, sino también de un a posteriori procedimental fundamentado en el intercambio y confirmación de juicios con los sujetos que pueden llegar a ser afectados por las posibles finalidades de las acciones. y donde los afectos. o sentimientos morales siguen de manera paralela tanto al contenido como el procedimiento de los citados principios.

Las disposiciones adquiridas de dichos principios están mediados por un proceso de internalización de las normas, una interiorización cognitiva de las normas expresada en juicio moral y por una vinculación afectiva con las normas y principios de acción. La internalización es la asimilación y aprehensión objetiva de las normas morales. Esta asimilación se da primeramente debido a la socialización primaria o familiar y después por una socialización secundaria o institucional. La escuela es una de las principales instituciones que ofrecen al niño la socialización secundaria. La manera en que se instituyen socialmente las normas morales es mediante la disciplina a la autoridad social y la adhesión al grupo.

La interiorización es una construcción racional de las normas morales por medio de la cual el sujeto adopta principios de acción que van siendo expresados por medio de juicios morales conforme al desarrollo cognitivo evolutivo en niveles y estadios (Preconvencional, Convencional y Posconvencional). La noción de principios se adquiere por medio de la cooperación (proceso autónomo) y se orienta hacia el logro de los principios universales de justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad humana (contenido). Las creencias al argumentarse sustantivamente por medio de los juicios morales entran en un procedimiento basado en la acción comunicativa. Dicha confirmación comunicativa hace posible la construcción de creencias morales como expresión resultante de conflictos susceptibles de solución consensual, donde la imposición y la violencia quedan excluidas.

También, de manera importante, se analizó la vinculación afectiva que se suele adoptar en las creencias morales. Dicha afectividad que tiene como origen el vínculo madre-hijo, es comprendida como el conjunto de sentimientos morales que median en las relaciones interpersonales. Los sentimientos morales están primeramente en concordancia con las normas morales de su sociedad pero también están en función de tres nociones de justicia: igualdad, equidad y por principios. El propósito de los sujetos con sentimientos morales por principios es propiamente el de convertir el dolor propio en dolor por la humanidad. Del dolor físico al dolor moral. Transición de los sentimientos de una noción de justicia a otra que se logra mediante el proceso de pasar de sentimientos trans fondo de una noción normativa a sentimientos figura por principios con base aun procedimiento de empeño racional y consciente.

Normas internalizadas, juicios que expresan la interiorización de las mismas y una implicación afectiva con las normas o principios de acción conforman las disposiciones adquiridas para formar creencias con base a los principios morales ya enunciados. Proceso de adquisición que evoluciona de la siguiente manera: en un primer momento (N. Preconvencional) las normas están basadas completamente en una internalización social. Para un segundo nivel (N. Convencional) las normas, aunque de manera internalizada aún, son ya más bien, disposiciones internas que se justifican en juicios de implicación moral para con el estado social y legal que guarda su contexto. y sólo en un tercer nivel (N. Posconvencional), las normas como preceptos interiores de razonamiento moral, adquieren el rango de principios. Los afectos o sentimientos morales llevan un cierto paralelismo conforme a éstos mismos niveles.

La segunda cuestión importante y también objeto de nuestra investigación, fue resolver el "cómo" o procedimiento para promover creencias morales con base a los principios del razonamiento y discurso sobre la dignidad humana. Cuestión que se solucionó a partir de la observación que sobre la construcción conceptual de la adquisición de las normas y principios morales se hubo realizado. Así, lo que procedería era revertir el proceso de adquisición de disposiciones por las normas y principios morales y otorgarles un giro pedagógico para que su adquisición fuera un proceso de construcción y aprendizaje significativo para los educandos. Proceso que nos condujo a adoptar ciertos lineamientos pedagógicos de estimulación social, cognitiva y afectiva que permiten posibilitar la instauración de una relación interpersonal entre el docente y sus educandos con base a los principios morales ya definidos.

Una vez realizado ésta de construcción de nuestro aparato categorial y el análisis de ciertos lineamientos de estimulación pedagógica en algunos modelos de educación, pudimos conformar nuestros propios lineamientos pedagógicos para que cumplieran el propósito de promover las creencias morales, a partir de la promoción de los principios morales ya enunciados. Dichos lineamientos pedagógicos quedan sintetizados de la siguiente manera:

Lineamiento de internalización sociomoral. La internalización social de las normas es un continuo de adquisición normativa y de sentido moral en los educandos que continúa la internalización iniciada en el hogar .

El docente es un modelo social de fuerte influencia como guía de conducta en sus alumnos. Influencia que se acrecienta en cuanto que éste se relacione con sus alumnos de manera afectuosa y justa. La internalización de los principios de racionalidad y de discursividad pueden seguir un continuo en cinco pasos o graduaciones generales de estimulación internalizadora en los educandos, donde se procura estimularlos iniciando de lo concreto y sensible para llegar a lo abstracto o formal:

1.- Recibir (atender a lo sensible de las normas: agradable, desagradable, afectivo, no afectivo). Mediante el trato y el diálogo cotidiano amable el educando puede ir prefiriendo al contenido y el procedimiento moral en lugar de una relacionalidad en función del autoritarismo.

2.- Responder ante las normas mostradas: el docente ha de ser observador en cuanto a si las respuestas y disposiciones en el educando van siendo las de una libre elección para un proceso discursivo.

3.- Valorizar las normas. La aceptación de la dignidad humana como contenido y procedimiento racional y discursivo comprende una disposición afectiva, que mediante el cuestionamiento el docente puede ir convirtiendo en disposición cognitiva.

4.- Organización de las normas conforme a un patrón de acción personal. Para lograr la organización de los principios morales como un sistema valorativo, el educando habrá de poder superar el conflicto de opuestas preferencias: antiguas costumbres propias, normatividades familiares o sociales que riñan con la adquisición de los enunciados principios morales.

5.- Caracterización por los principios morales como valores de conducta previsible y formal. Una vez superado el conflicto de valores o preferencias opuestos, la determinación por los principios morales pretende la búsqueda de la autonomía.

Sin embargo, la disposición por los principios habrán de ser confirmados ya no sólo como simples reflejos o imitación del modelo del educador, si no por un proceso de confirmación de los juicios sustentados, proceso de internalización que debe ser complementado por un lineamiento pedagógico que promueva la interiorización y la consiguiente exposición de juicios morales.

Lineamiento cognitivo moral. Para que el educando logre constituirse con una sólida disposición por la autonomía, éste ha de ser ayudado tanto con un modelo normativo de internalización, como orientado a una construcción racional de las mismas normas. Las creencias morales así constituidas se forjarán en más íntima correspondencia entre la exigencia social y la necesidad reflexiva. Interiorización racional que se logra promoviendo el juicio moral en base a la exposición de dilemas morales hipotéticos y de resolución discursiva de conflictos suscitados entre los educandos.

Los parámetros didácticos para la promoción de los juicios morales son los siguientes:

- a) El profesor y su función como enseñante se desenvuelve en una dimensión moral que él debe de reconocer y revalorar. Esto es, debe apropiarse de los referentes mínimos sobre el desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, de los niveles y estadios por las que pasa el niño.
- b) Implantar estrategias para la generación del juicio moral.
- c) Crear conflicto cognitivo-moral y estimular la toma de perspectiva mediante la presentación de dilemas morales hipotéticos o reales.
- d) Establecer estrategias de interrogación y
- e) crear un clima de interiorización propicio en la clase, donde importe tanto el acomodo del mobiliario del aula así como una dinámica y agradable interacción participativa.

Desde este modelo de promoción cognitivo-moral se entiende que si bien los códigos morales varían de una cultura a otra, existe sin embargo un cierto orden invariante en el desarrollo de su forma. Así mismo los educandos son susceptibles de pasar por las diferentes etapas: egocéntrica, convencional y autónoma. Sólo cuando pasan a la tercera etapa es posible poner en tela de juicio la validez de las normas.

La diferencia fundamental entre internalizar e interiorizar obligó a distinguir los medios de promoción. Para promover la internalización se busca principalmente persuadir, promover a imitación, guiar por imperativo social o de autoridad; para promover la interiorización se procura la formación de esquemas mentales y morales. Aun así, uniendo los dos procedimientos es muy sutil y difícil hacer las diferencias entre uno y otro lineamiento

Lineamiento de relación afectiva. La afectividad aunque es inherente al desarrollo cognoscitivo, requiere de una atención especial, acompañada de una educación que no sólo se centre en el desarrollo mental o memorístico, sino que pueda llegar a realizar en la práctica de la convivencia habitual todos aquellos preceptos morales de los que se esté predicando. Por lo tanto la afectividad, desde la concepción original que establecimos como conjunto de sentimientos morales que regulan las relaciones interpersonales, fue en este lineamiento explicar cómo es posible generar dichos sentimientos, donde estos rebasen el simple nivel normativo escolar y puedan orientarse conforme a principios, en los conflictos interpersonales de los educandos. Así, la discusión y conciliación con base al trato justo por parte del educador ayuda a crear dichos sentimientos.

Para la promoción de este lineamiento, el educador ha de evitar el engaño y la inequidad en el grupo escolar, ya que ésta trae hostilidades. En cambio, el cumplimiento de las promesas atrae las simpatías generales y da confianza y seguridad afectiva por parte de los educandos. Si las experiencias impositivas y de inefectividad ocasionan el descenso en la actividad y en el interés por las actividades escolares; es perfectamente lógico que un cambio significativo en la relacionalidad imparcial y de reconocimiento y apoyo para con sus educandos resultará muy positivo para sus aprendizajes escolares. La relacionalidad óptima entre el docente y sus alumnos debe llevarlos a la vivencia de los principios morales y no sólo a una burda imitación.

Aunque la base de la relacionalidad y afectividad del maestro con su grupo sea del tipo social no debe perderse en cuenta que es la orientación formal y lógica la que complementa la autonomía moral. La promoción de creencias morales autónomas no significa la promoción de creencias perfectas o con cierto tipo de respuestas predeterminadas.

El docente contribuye como un modelo social y de formación de dichos principios morales, pero la connotación distintiva de éstos y de las resoluciones obtenidas en los mismos podrán llegar a ser muy diferentes dependiendo de cada educando y de cada contexto social en particular en donde puedan promocionarse. El avance de conocimiento al respecto se podrá obtener una vez que se decida poder aplicar dicho modelo alternativo de educación moral y recuperar asimismo los beneficios o las dificultades del mismo.

BIBLIOGRAFIA

Libros

BARTOMEU, Montserrat et. al. Epistemología o fantasía, el drama de la pedagogía 2a. edición, México: UPN, 1993. 133 pp.

BARUK, H. Psiquiatría moral experimental. Tr. Francisco González Aramburu. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.335 pp.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Tr. S. Zuleta. Buenos Aires, Amorroutu, 1991. 233 pp.

BLOOM, Benjamín Et. al. Taxonomía de los objetivos de la educación, la clasificación de las metas educacionales manuales I y /11 Oa. ed. Buenos Aires, Ateneo, 1990. 272 pp.

BOWEN, James y Peter R. Hobson. Manual del maestro. Teorías de la educación. México, Limusa, 1990.

BOWLBY, John. El vínculo afectivo. Tr. Inés Pardal, Barcelona, Paidós,1993. 418 pp.

BOWLEY, Agaha H y Leslie Gardner El niño disminuido, tr. Irma Lorenzo. 9a. reimp. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana, 1996. Col. Educación Especial. 185 pp.

CALHOUM, Cheshire y Solomon Roben C. (Compils) ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica Tr. Mariluz Cusó. México, Fondo de Cultura

Económica, 1992. 380 pp. CAMPS, V. Los valores de la educación. Madrid, Anaya, 1994, 133

CARRACEDO, J. Rubio. El hombre y la ética Cap. II. Barcelona, Anttrhopos 1987. Col. Pensamiento crítico/Pensamiento utópico, No.27 , 314 pp.

COHEN, J. Psicología de los motivos sociales. tr. Edgar Galindo. México, Trillas, 1978, Serie Temas de Psicología, No.4.

o. G., de Fernández Margarita. (Coord.) Sistema cíclico ARGE para la formación de valores humanos (Éticos) México, Humanidades ARGE, 1993. 324 pp.

FROOM, Erich. ¿ Tener o ser? Tr. Carlos Valdés. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.199 pp.

, GARCIA Salord, Susana y Liliana Vanella. Normas y valores en el salón de clases. México, Siglo XXI, 1992. 135 pp.

GONZALEZ G. Ana María. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación 2a. ed. México: Trillas, 1991. 192 pp

HABERMAS, Jurgen. Conciencia moral y acción comunicativa Tr. Ramón García Cotarelo. Barcelona, Península, 1985. 219 pp.

HELLER, Agnes. Teoría de los sentimientos Tr. Francisco Cusó. Barcelona Ed. Fontamara, 1989. Col. Fontamara. 313 pp. HERSH, R. Heimer y D. Paolito. Crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea, 1988. 192 pp.

KANT Manuel. Fundamentación de la Metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua. Francisco Larroyo (Introd. y análisis) 8a. ed. México, Porrúa, 1995. Col. "Sepán cuántos." 254 pp.

KLINEBERG, Otto. Psicología social Tr. Victorino Pérez. México, Fondo de Cultura Económica, 1992. 577 pp. MAUCO, G. Educación de la sensibilidad en el niño Tr. José Antonio Fontanilla. Madrid, Ed. Aguilar, 1981. 168 pp.

MOORE, T. W. Introducción a la filosofía de la educación. Tr. Francisco Cabrer R. México, Trillas, 1994. 115 pp.

ORTEGA, P. y R. Mínguez. "Educación moral: una propuesta alternativa", en Revista de Ciencias de la Educación. No.149, 1992, pp. 69-77.

ORTEGA P., R. Mínguez y R. Gil. La tolerancia en la escuela. Barcelona, Ariel, 1996. 1B~ pp.

PETERS, R. S. Desarrollo moral y educación moral. México, FCE, 1984, 241 pp.

PIAGET, Jean. ¿A dónde va la educación? 3a. ed. Tr. Pedro Vilanova. México, Teide, 1990. Col. "Hay que saber ." 110 pp.

PÉREZ, Esteban D. y Rafael García R. La psicología del desarrollo moral México, Siglo XXI, 1991. 269 pp.

PLIEGO De Robles, CECILIA. Enseñanza Activa de los Valores Éticos. Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1995, 207 pp. RAWLS, John. Teoría de la justicia. Tr. D. González.. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1979. 654 pp. ROGERS, Carl. "Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración

en la persona madura". en Análisis de la Práctica docente (antología) México:

U P N, 1992. pp. 80-92. SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. Ética 25a. ed. México, Grijalbo, 1981. 245

VILLORO, Luis. Creer, saber, conocer Ba. ed. México, Siglo XXI, 1994. 310 pp.

WILLIAMS, Norman y Sheila. Desarrollo moral del niño. Tr. Isolda Pérez .México, Publicaciones Culturales, 1977. Col. Ciencias de la educación. 127 pp.

--

, YUREN Camarena, María Teresa. Eticidad valores sociales y educación México: UPN, 1995.

Col. Textos no.1. 323 pp. Revistas

Educación 2001. Laicisismo y educación religiosad. México, Noviembre de 1995, 64 pp.

j Despertad! .México, U Itramar, junio 1995. 32 pp.

Nexos. México, agosto 1997, No.236, 65 pp. Pedagogía. México, UPN, Vol. 11 Num. 91996. 115 pp.

Documentos:

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna La Pedagogía Freinet, Principios, propuestas y testimonios (antología). México, 1996. 259 pp.

Poder Ejecutivo F ederal. Programa para la modernización educativa 1989-1994, 61 pp.

Poder Ejecutivo F ederal. Plan de Desarrollo Nacional. Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000.