



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 151, Toluca

Proyecto de Investigación:

“El conflicto moral en los estudiantes de la licenciatura en pedagogía”

Línea de investigación: Educación y valores

Campo problemático: Desarrollo de la personalidad moral

Mtro. Raúl Castro Domínguez

Toluca, México.

Julio de 2014

ANTECEDENTES

En el terreno de la reflexión teórica moral destaca el trabajo de José Ma. Puig Rovira y Miguel Martínez Martín sobre las principales tendencias que han influenciado a los sistemas educativos contemporáneos. Su análisis inicia con la concepción de la educación moral como socialización. Las teorías del llamado “aprendizaje social de la moralidad” llegan a las conclusiones siguientes: 1) El desarrollo moral es un crecimiento de la conformidad afectiva y de la conducta hacia unas normas morales, más que un cambio cognitivo estructural; 2) la motivación básica para la moralidad en cada momento de desarrollo moral está arraigada a necesidades biológicas o a la persecución del premio social y a evitar el castigo social; 3) el desarrollo moral o la moralidad es algo culturalmente relativo; 4) las normas morales básicas son la interiorización de reglas culturalmente externas, y 5) las influencias ambientales en un desarrollo moral normal se define por unas variaciones cuantitativas en la fuerza del premio, castigo, prohibiciones y copiando la conducta de otros agentes socializantes como los padres, los maestros, los medios, etc.

Emilio Durkheim, representante de la tendencia socializadora, planteó que la disciplina, la adhesión a los grupos y la autonomía de la voluntad son los elementos sociales que convierten al hombre en ser moral. Conducirse moralmente es actuar conforme a ciertas normas que la sociedad tiene establecidas. Las normas además de ser predictivas y regulares tienen que valerse para su ejercicio tanto de un componente de autoridad, como de un sentimiento de adhesión a la colectividad. Pero para que sean funcionales el individuo debe interiorizarlas reconociendo las razones por las que se imponen, y actuando conforme a lo que dictan; en este sentido se da un paso de lo que era exterior al interior de la conciencia individual, lo que se podría entender como la conformación de la autonomía moral.

La explicación durkheimniana, presenta el problema de que al insistir en la aceptación de los valores y normas sociales vigentes se sitúa a la moral simplemente como un acto de adaptación heterónoma de los individuos. A pesar de

la intención de integrar el papel de la libertad individual en estos planteamientos, ésta siempre aparece como un elemento subordinado a la presión social. En ningún momento cabe la posibilidad de disentir, de rebelarse o de inconformarse con el sistema establecido reduciendo todo el proceso educativo al papel de garante de la sana convivencia con los demás y del desarrollo y la evolución de la sociedad. Así en esta perspectiva, queda olvidada la vertiente transformadora de la educación moral, es decir aquella con la que se podría construir nuevas formas de vida más justas.

Otra postura teórica de formación moral es la que se basa en una concepción relativista de los valores y que, aunque dice defender una cierta concepción de la autonomía personal, conduce inevitablemente a la aceptación acrítica de los valores sociales imperantes. Su conformación fue posible cuando las posturas que defienden valores absolutos entran en crisis, cuando “lo bueno” y “lo justo” es cuestionado en su contenido por las sociedades abiertas. Para este modelo los conflictos de valor solo pueden solucionarse con algún tipo de decisión subjetiva de cada individuo implicado. Los criterios para tomar la decisión más adecuada están determinados por las circunstancias personales, las presiones contextuales o los sentimientos y emociones de los individuos y no se considera la posibilidad de introducir otros criterios que puedan corregir tal decisión. En esta concepción las soluciones nunca son generalizables para las situaciones de conflicto moral puesto que es imposible universalizar la subjetividad. En el caso de conflictos de carácter personal, vale la apreciación estrictamente individual, y para el caso de los conflictos de orden público y social la ciencia y la técnica orientarán las soluciones.

Aunque la tendencia anterior diga no optar por contenidos valorativos *a priori*, la tolerancia y el respeto son condiciones sin las cuales no podría vivirse en sociedades plurales como la nuestra. Así la principal contradicción es que los sujetos se mueven en un marco de tolerancia, pero el exceso de la tolerancia toca los márgenes de la indiferencia y nadie se considera con la autoridad moral para inmiscuirse en los problemas de los demás, nadie se preocupa por la condición del otro. Esta visión deja bajo la responsabilidad de cada individuo la construcción de

su propia vida y acotando el espacio para la interdependencia desestima las respuestas de los demás a los propios dilemas de valor. Puesto que no hay un marco común de valores, cada quien comunica su percepción y deja que los demás presenten las suyas. Así, en realidad, valorar individualmente negándose a reflexionar y dialogar con los demás para encontrar las mejores soluciones, es una decisión poco reflexiva, casi espontánea y basada en criterios muy utilitaristas. Para esta perspectiva comentada la intervención educativa se reduce a propiciar situaciones en las que personalmente cada sujeto pueda explorar y clarificar sus valores bajo el supuesto de favorecer el autoconocimiento y evitar toda inculcación o adoctrinamiento. Como se sabe por diversos estudios realizados, que los educadores nieguen u oculten sus propias posturas, es casi un sinsentido, pues el acto educativo constituye en todos los casos un acto de autoridad intelectual y moral.

Una tercera perspectiva teórica es la del enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo del juicio moral. Ubicados en esta postura destacan los estudios de dos psicólogos del desarrollo moral, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Piaget en *El criterio moral en el niño*, (1985) planteó que la moralidad ni el juicio son innatos a la conciencia individual. En la construcción del juicio y el comportamiento moral los elementos funcionales preexistentes quedan superados e integrados en las sucesivas estructuras propiamente morales que se irán construyendo gracias a los contactos sociales. Así, la razón moral no es una preprogramación del individuo, sino el resultado de un desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva.

Para comprender la formación del juicio moral es obligado analizar las relaciones de causalidad que vinculan la vida social y la conciencia moral de cada sujeto. Por lo tanto, ante la variedad de relaciones interpersonales que se viven en cualquier colectividad, y dado también que la moral es un producto de tales interrelaciones, habrá más de una moral: Cada modalidad de relación social dará lugar a un tipo distinto de juicio moral.

Las relaciones sociales de coerción y las relaciones de cooperación generan dos tipos distintos de moral que “se encadenan evolutivamente” pasando de una moral heterónoma a una moral autónoma. También el juicio moral heterónimo se asienta, en primer lugar, en relaciones interpersonales basadas en la presión; órdenes y consignas son usadas para imponer un sistema de reglas y prescripciones obligatorias. En esta moralidad el sujeto asume un respeto unilateral.

En contraste con el juicio heterónimo, el juicio moral autónomo se asienta en un tipo de relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación. Estas relaciones conducirían al nacimiento en la conciencia de cada sujeto de aquellas normas ideales para regular la vida asociada. Las normas son propias, comprensibles y cumplidas.

En la segunda moralidad las interrelaciones son de respeto mutuo, que surge cuando cada individuo es percibido como diferente a los demás, pero a la vez capaz de comprender las posturas de los otros en una controversia y discutir críticamente con ellos. Aquí es predominante el bien por encima de la imposición.

En las investigaciones que Piaget realizó defiende la tesis de las dos etapas sucesivas, la heteronomía y la autonomía. Las temáticas investigadas son tres: las reglas de los juegos infantiles espontáneos, las reglas propiamente morales de origen adulto, y el estudio de la noción de justicia.

La continuación de Piaget es Lawrence Kohlberg quien se encargó de definir los sucesivos estadios (6) que pueden recorrer los individuos hasta llegar al nivel óptimo del desarrollo del juicio moral. Kohlberg estableció seis estadios de razonamiento moral distribuidos en tres niveles. Los niveles agrupan estadios con semejante modo básico de razonamiento, aunque con un distinto grado de perfección. Tales niveles son el preconvencional, el convencional y el postconvencional. Este psicólogo sostiene además tres ideas acerca de los estadios de desarrollo del juicio moral: la universalidad de los modos de razonar propios de cada estadio, el número y la secuencia de ellos. La primera idea contiene una conclusión derivada de sus estudios empíricos respecto a que la forma de razonamiento moral es en todas las

culturas y para todos los individuos igual; las diferencias se deberían a que aquel desarrollo del juicio moral, la forma de razonamiento propiamente dicha está en un nivel distinto del que ocupan los individuos o grupos con los que se compara. Los niveles superiores se alcanzarían cuando hay necesidad de solventar los conflictos que se plantean en medios sociales cada vez más complejos y plurales. Los datos recogidos en sus investigaciones sobre el desarrollo del juicio moral desde el supuesto de la justicia responden a los requisitos de secuencialidad, totalidad estructurada y relación con la acción, mostrando una fecundidad empírica del supuesto.

En una etapa muy reciente se agrega a las posturas anteriores una nueva teoría de la psicología moral que basada en los estudios de la neurociencia tiene como idea central que en los humanos hay facultad moral, una capacidad que surge de manera natural en la infancia y que le es útil para generar juicios inmediatos sobre lo permitido, lo obligatorio y lo prohibido sobre la base de una gramática moral universal y los parámetros locales de cada cultura. Marc D. Hauser puede ser considerado el representante de esta postura pues es quien mejor ha logrado integrar los supuestos de la teoría de la presencia de la facultad moral. La obra *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*, une categorías provenientes de diversas disciplinas para la comprensión de “la brújula moral humana”: Filosofía, antropología, ciencia cognitiva y neurociencia; también contiene aportaciones que provienen de los campos de la psicología, la economía y el derecho.

Hauser se opone a la creencia de que la psicología moral depende completamente de la experiencia adquirida y de la educación que se reciba y señala que los humanos tienen desarrollado un instinto moral universal que los impele inconscientemente a hacer juicios sobre lo que considera correcto o incorrecto.

Las dos perspectivas teóricas mencionadas al final fundamentan sus aseveraciones en los resultados de varios estudios de carácter empírico y científico; sin embargo, por el carácter hipotético de toda teoría es necesario continuar

sometiéndolos a nuevas búsquedas que pudieran desbordar sus límites explicativos.

Justificación

La vida asociada presenta infinidad de dilemas y la mayoría de ellos son de carácter moral. Un dilema moral por regla es una situación que se presenta como una elección disyuntiva en la que las decisiones que se adopten son igualmente factibles. Así, las personas se encuentran casi diario ante una inevitable situación conflictiva que les presenta muchos cuestionamientos antes de una elección.

En sus respuestas a los problemas morales un individuo o un grupo de personas pone en juego sus creencias y sus expectativas que provienen de lo que los griegos llamaban *ethos*, entendido como todo aquello que se considera como *bueno* por esa colectividad. Las buenas prácticas van constituyendo *la moris* o moral, noción que originariamente hacía referencia a la costumbre y que ahora pasó a significar lo que se conoce como el carácter o el modo de ser de una persona. El término coloquial “asumir una actitud *ética*” hace referencia a una actitud moralmente correcta, justificada por su carácter razonable o porque se ajusta a ciertos patrones establecidos.

La comprensión tanto de las disposiciones del carácter, como del nivel de los componentes del desarrollo moral, el nivel cognitivo y el nivel de perspectiva social de los estudiantes de la carrera de pedagogía, es una necesidad social y académica justificada porque el propósito de legitimación de las prácticas socialmente aceptadas, orienta el campo de acción de la pedagogía. Así se posibilita el conocimiento de uno de los aspectos centrales de los sujetos en formación, o sea su desarrollo moral, que determina, en buena parte, los niveles de convivencia y la proyección de su desempeño profesional.

Comprender el modo en que los estudiantes significan y resuelven los conflictos morales si bien requiere una valoración del contexto de oportunidades en que viven, también y fundamentalmente, implica explicar el ejercicio y la expresión de un conjunto de operaciones cognitivas y de actitudes en un grado más o menos alto de autonomía individual. Se llaman operaciones porque equilibran o comparan reclamaciones de valor en conflicto. Es conveniente delimitar este estudio a la explicación sobre las formas en que se resuelve la tensión moral que se genera por los problemas de los valores en conflicto y de reparto de bienes.

Planteamiento del problema

La relación entre las experiencias morales y la concepción del campo pedagógico dista mucho de haber sido explicada.

El reconocimiento de que la educación tiene que propiciar la formación de las disposiciones para participar en la tarea de la reflexión razonada para proyectar formas de vida asociada en las que no quepa la injusticia, se tradujo, en nuestro país, en la inclusión de la asignatura de formación cívica en la educación básica y elemental. Este espacio del plan de estudios formalmente se presenta como una oferta de pautas de aprendizaje de la libertad, la autonomía y la justicia, y se ofrece servir para desarrollar el aprecio por la equidad, la lucha contra la discriminación y educar para el cuidado del medio ambiente. Sin embargo, la vida diaria escolar se orienta a hacer precisamente lo contrario al propósito señalado mediante la doble acción de desentenderse de los problemas sociales y la parcelación y simplificación de los conocimientos a meros objetos de evaluación¹.

El propósito explícito de la formación ciudadana en la escuela es que el estudiante se sepa un *individuo libre y sujeto de derechos*, que reconozca el

¹ La crítica por mucho tiempo se centró en señalar que en las aulas la enseñanza se concentraba más en las técnicas de transmisión y se equiparaba a los alumnos con objetos receptores a ser llenados de información y la eficacia era la demostración de que efectivamente se lograba la apropiación de esa información.

beneficio colectivo de la interdependencia sustentada en principios de equidad y justicia y que valore los beneficios de los acuerdos y procedimientos democráticos, pero la organización institucional y las prácticas en torno a ella, ofrecen escasas oportunidades de vivir experiencias formativas orientadas a cumplir los fines proclamados.

La tendencia común de educar en la competencia también podría generar en los alumnos el deseo de un crecimiento individual egoísta. Sin que el desarrollo de la individualidad tenga esa meta, implica el riesgo de provocar una intelectualidad indiferente a la problemática social. Eso se traduce en una apatía en la discusión sobre cómo deberían ser resueltos los problemas vitales que van desde la necesidad de organización para la mejora de los servicios públicos en un entorno vecinal, hasta los más complejos, como las formas en que se planea el desarrollo económico nacional, la concentración de la riqueza y su polo opuesto la pobreza extrema.

La vida escolar se recrea en un entorno en el que sin cultura política el sufragio electoral es sentido como un trámite obligatorio o es vivido de modo clientelar y pocas veces como un ejercicio de soberanía ciudadana, donde las instancias de representación quedan a merced de las élites que excluyen a la mayoría de la población en la toma de decisiones. Sin libertad política, entendida como la existencia de condiciones para que un ciudadano participe con criterio propio en los asuntos de la vida pública, también los medios de difusión encuentran un área fértil para la ideologización. La radio, la televisión, la mayoría de la prensa y hasta el internet forman una audiencia que rechaza la acción directa en la exigencia al aparato de gobierno; la protesta social es vista como la irrupción a “la tranquilidad”, pues es asociada con la violencia criminal; el ciudadano queda desprovisto de sus derechos políticos, es un individuo conformista y esperanzado en que la única solución a las carencias económicas sufridas provendrá de la duplicación de su trabajo. Además en el imaginario colectivo se refuerza la idea de que el país no estaría en el subdesarrollo si se sumaran los esfuerzos de toda la “gente emprendedora”.

En el mismo sentido se incorpora la formación ética o moral a la educación escolarizada ante el crecimiento de los intereses y de las perspectivas de vida en conflicto. Esta formación se ha pretendido desarrollar de maneras muy variadas y a veces contradictorias. A nivel del sentido común se emplea el consejo familiar o religioso, la “predicación” con el ejemplo o la práctica de la solemnidad. Escolarmente la predominancia de estrategias psicológicas motivacionales, las memorizaciones de las definiciones de los valores y hasta el castigo “como medio de corrección” aportan poco o nada a la pretensión de conducir el desarrollo de las funciones reflexivas que requiere el juicio moral. Con esas medidas mucho menos se prepara para conservar el temperamento, para ser valiente ni para saber demandar, componentes todos del carácter.

Entre todas las inercias escolares y una vida social caracteriza por el conflicto, los estudiantes de la carrera de pedagogía viven situaciones sociales dilemáticas, comparten posturas, analizan propuestas y se comprometen con causas, todo lo cual les demanda tener presente los puntos de vista de los demás. Ante esto cabe plantearse la interrogante siguiente:

Pregunta de investigación

¿De qué modo las prácticas y problemáticas sociales conforman las experiencias morales de los estudiantes de pedagogía, desarrollan sus medios reflexivos, sus operaciones cognitivo-morales y hacen posible sus disposiciones del carácter?

Objetivo general

Explicar el resultado de la interpelación de los ideales normativos y de los modelos de plenitud en la constitución de la personalidad moral y las identidades en los sujetos educativos.

Objetivo específico

Comprender el modo en que los estudiantes de la carrera de pedagogía deliberan razonadamente sobre los problemas sociales de reparto y de intereses en conflicto poniendo en uso las operaciones de la igualdad, la equidad y la reciprocidad.

Perspectiva metodológica

Para encontrar respuestas a la cuestión planteada arriba en la pregunta de investigación y cumplir los propósitos de este proyecto, se requiere el empleo de dos procedimientos metodológicos, la resolución de situaciones dilemáticas reales y la entrevista. Los dos procedimientos son factibles para descubrir el modo en que los estudiantes proponen resolver problemas sobre intereses en conflicto y los relacionados con la distribución. También facilitan la búsqueda de explicaciones acerca de las influencias que matizan sus decisiones morales. Se trata de un constructo metodológico que liga las posturas teóricas sobre el desarrollo cognitivo-evolutivo de la moral y de la presencia en los humanos de una facultad moral.

De la reflexión sobre las alternativas a los dilemas reales que plantea una determinada problemática social, interesa conocer las razones a las que los estudiantes recurren en sus planteamientos. Esos argumentos se identifican con el modo en que ellos ponen en juego las operaciones cognitivo-afectivas de la igualdad, la reciprocidad y la equidad.

El contenido informativo para el planteamiento de las situaciones dilemáticas consta de dos grupos de notas y artículos periodísticos clasificados por los siguientes criterios:

A) Prácticas socialmente rechazadas (PSR) por los lectores del periódico: pobreza, explotación, discriminación, represión política, restricción del gasto público, concentración de la riqueza, etc.

B) Prácticas socialmente aceptadas (PSA) por los lectores del periódico: defensa de los recursos naturales, proyectos políticos incluyentes, reformas económicas de beneficio social, ejercicios cívico-éticos ejemplares, reivindicaciones de grupos

socialmente marginados y explotados, prácticas de autonomía política y económica, etc.

Del mismo modo, para entender los modos en que los estudiantes usan las herramientas de la facultad moral haremos uso de la entrevista. La *caja de herramientas* de la facultad moral da pauta para la adopción de actitudes cooperativas que le imprimen una constrictión que limita el egoísmo; también permite hacer una valoración de los resultados de una distribución en cuanto a su equidad. Por lo tanto, en el acto de juzgar los individuos asumen diversas posturas que se integran por un conjunto de elementos ordenadores que movilizan su argumentación. El “convencimiento” es resultado de múltiples interpelaciones efectivas (Althusser, 1982) que dan lugar en los sujetos a una significación. Esta significación sólo puede comprenderse en el marco de ciertas condiciones institucionales “estructurales” y no puede ser analizada fuera de un contexto de enunciación.

En este sentido, a través de las respuestas a los cuestionamientos de la entrevista, podemos dar cuenta de las influencias que matizan las apropiaciones y las elecciones morales que realiza un individuo. Se puede saber también cómo las concepciones se reconstruyen, se legitiman y se instituyen, en el sentido en que lo interpreta Fraser (1998 y 2006). En síntesis, por este medio indagaremos la configuración de los procesos de identificación por los actos de interpelación que resultan efectivos. La identidad es entendida aquí como una operación en virtud de la cual se constituye el sujeto y tiene el soporte del sentido de pertenencia y el sentido de diferenciación (Camarena: 2006)². Las interacciones institucionales (una de ellas es la escuela), la participación y representación política, las políticas públicas y los planes de gobierno, los discursos públicos, las leyes, etc. hacen que los individuos vayan tomando posicionamientos respecto a una problemática social

² Las articulaciones y diferenciaciones son siempre precarias e incompletas, susceptibles de ser trastocadas - por lo tanto productivas-, pues están expuestas a nuevos eventos interpelante-educativos.

Redacción del primer avance de trabajo					x	x							Artículo para publicación
Aplicación de las situaciones dilemáticas reales		X	x	x	x	x	x	x					
Interpretación de la resolución de las situaciones dilemáticas									x	X			
Redacción del segundo avance de trabajo											x		
Redacción del producto final											x	X	Artículo para publicación

RECURSOS: PC, impresora, grabadora digital y papelería.

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA A UTILIZAR

ARISTÓTELES (1954). *Ética a Nicómaco*, Madrid: Gredos.

(1963). *Política*. México: UNAM

CAMARENA, Eugenio (2006). *Investigación y pedagogía*. México: Gernika

DEWEY, Jhon (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*.

(2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.

DWORKIN, Ronald (1996). *La Comunidad Liberal*. Colombia: Universidad de los Andes.

(2003). *Virtud soberana*. España: Paidós.

FRASER, Nancy. (1998). "La justicia social en la era de las 'políticas de identidad': redistribución, reconocimiento y participación", en: *Apuntes de Investigación del CECyP*, No. 2/3, Año II, p. 17-36.

FRASER, N. y Honnet, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

HAUSER, Marc D. (2008). *La mente moral. Cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. España: Paidós.

KOHLBERG, Lawrence (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer

LOURAU, René (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

PASILLAS, Miguel A. (1995). "Pedagogía: legitimación del conocimiento" en: Montserrat B. Ferrando: *En nombre de la pedagogía*, México: UPN.

PIAGET, Jean (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca

(1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

PUIG Rovira, José Ma. y Miguel Martínez Martín (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

RAWLS, John (1984). *La justicia como imparcialidad*, Serie Cuadernos de Crítica No. 32, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

(2003). *Teoría de la justicia*, México: FCE.

(2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.

SALMERÓN, Ana María (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. España: Descleé De Brouwer.

SEN, Amartya (2010). *La idea de la justicia*. México: Taurus.