

Género, Cuestiones Éticas y Formación en Valores

Angélica Rodríguez

Álvaro Díaz

Universidad del Cauca

Resumen: El artículo intenta abordar las diferencias de género como elementos articuladores en el tratamiento de la diversidad dentro de un enfoque particular de formación en valores en la escuela, en tanto las asimetrías en la relación y asignación de roles y valores llevan implícitas cuestiones valorativas y éticas importantes. Se presenta, en particular, cómo puede plantearse la cuestión del género dentro de una propuesta de formación en valores que incluya un modelo de desarrollo dialógico de la persona moral y la consideración de una pedagogía de la subjetivación.

Palabras clave: valores, ética, diversidad, subjetividad.

Abstract: *This article attempts to take gender differences as articulated elements in the treatment of diversity, within a particular approach of values both taught and allocated in school, knowing the asymmetrical relations, roles and values which involve important ethical and valued matters. It shows, in particular, how gender can be placed inside a training proposal in values that includes a dialogic developing model, willing to discuss about moral person and considers a pedagogy for becoming subject.*

Key words: *values, ethic, diversity, subjectivity.*

Las asimetrías en la relación y asignación de roles y valores a la posición de género llevan implícitas cuestiones éticas importantes. En tanto las diferencias y relaciones configuradas en la construcción de la identidad de género hacen parte fundamental de toda identidad humana, cualquier consideración formativa en torno al desarrollo de valores y de formación ética no puede eludir una consideración del género como elemento estructurante de subjetividades ético-morales. ¿Cómo plantear entonces la cuestión del género al interior de los procesos educativos que buscan desarrollar nuevas subjetividades? ¿Qué abordajes pedagógicos se hacen necesarios para que esas subjetividades puedan expresar valores acordes con un nuevo proyecto social democrático?

En este horizonte de interrogaciones, emerge la pregunta por la formación de sujetos en un marco de autonomía, de respeto y

solidaridad, que permita tramitar contradicciones y diversidades de diferente tipo. Es decisivo considerar las fuentes de diversidad que configuran las identidades de quienes participan en la vida social y, desde la óptica de los procesos educativos, en la vida escolar. Las fuentes de la diferencia, dependiendo de los espacios culturales y sociales, pueden ser cartografiadas de manera muy diversa. En un sentido amplio el tratamiento de las diferencias, el problema de su reconocimiento, del respeto de los derechos, en suma, la problemática de su tratamiento ético, nos remite no solamente a pensar sobre sus fundamentos filosóficos, sino ante todo en los procesos de socialización y educación en los que se inscriben.

Para el desarrollo de este artículo abordamos, pues, la consideración de la cuestión de género dentro de estas coordenadas: la construcción de subjetividades morales y los problemas de formación de cara a la construcción de un proyecto social democrático. Para ello se planteará en primer lugar una reflexión sobre la relación entre democracia y género. En segundo lugar, se abordará el tema del desarrollo moral desde una perspectiva género, para ilustrar finalmente la reflexión con la experiencia de un proyecto de innovación educativa de formación en valores con perspectiva de género.

Democracia y género

Las sociedades contemporáneas han experimentado grandes transformaciones. Las formas actuales de vida cotidiana, los cambios en el ámbito de las relaciones erótico-afectivas, la visibilización social y jurídica de etnias y grupos menospreciados, los encuentros y desencuentros entre culturas, así como la coexistencia de múltiples modelos de vida, han disminuido las seguridades morales de carácter absoluto que existían en otros tiempos. La mayoría de los problemas que enfrentan los individuos no poseen ya la seguridad de una solución clara y única sino, como señala Castells (1997), los horizontes son de incertidumbre. Ello plantea nuevos desafíos a los procesos de socialización: más que “aprender” e internalizar códigos morales rígidos de validez universal, los escenarios cambiantes exigen contar con un conjunto de principios éticos que orienten las conductas en la permanencia y en el cambio, y que permitan a cada sujeto, con base en ellos, la construcción de criterios propios. Así, surge imperiosamente la necesidad de pensar en los procesos formativos en la sociedad y en la escuela, de interrogarse sobre el sentido y procesos en los que los seres

humanos, hombres y mujeres, construyen sus coordenadas axiológicas y sus formas de vida.

La posibilidad de un orden social más humano y democrático se encuentra así atravesado por la problemática de construcción de valores correspondientes, basados en criterios morales propios y autónomos, y sobre una base dialógica y racional, no pudiendo ser de otra manera en un contexto de múltiples diferencias. La construcción de un proyecto democrático implica desplegar acciones dentro de un múltiple campo de dimensiones. Existe una imperiosa necesidad de trascender la formulación y la construcción de un proyecto de democracia como una formulación exclusivamente definida a partir de acciones y discursos estatales y de políticas públicas. Trascender implica aquí, integrar en una perspectiva más amplia: el orden legal constitucional, instituciones de justicia eficaces, la promoción y garantía de derechos, la creación de mecanismos pacíficos de resolución de conflictos y el desarrollo de mecanismos de acción y representación política democráticas transparentes. Debe ofrecerse una matriz institucional que pueda llenarse de contenidos vivenciales, culturales, que impregnen las prácticas concretas de hombres y mujeres, de modo que “lo democrático” y la “democracia” no sean tan sólo etiquetas para legitimar discursos o meros procedimentalismos electorales, sino que sean valores preferenciales dentro de un marco muy amplio de espacios sociales. Así enunciada, la democracia sólo puede ser concebida plenamente como un proyecto ético y cultural que desborda el terreno de lo puramente político institucional y procedimental. La democracia debe ser entonces comprendida como un proyecto ético (Cortina, 1991; Bobbio, 1994; Lara, 1992) y en este sentido el papel de la moralidad y el desarrollo moral se constituye en un importante eje.

Pero, ¿a qué ética y a qué moralidad nos referimos cuando hablamos de democracia? Máxime si una matriz social para la democracia ha de dar cabida a la diferencia, a las diversas formas de entender y buscar la felicidad humana, a las divergencias de opinión y de visiones del mundo. Esta condición conlleva una tensión entre el relativismo axiológico y la búsqueda de elementos universalistas. Por una parte, la fuerza y la necesidad de respetar una diversidad de valores configurados diferencialmente en cada sociedad y cada cultura. Por otra, la idea del universalismo y de la posibilidad de justificar esa condición universalista a partir de un ejercicio de la razón individual. La posibilidad de establecer, mediante determinada vía, valores

absolutos frente a la postura de la relatividad de los valores, marca gran parte de la discusión y problemática contemporáneas acerca de la ética y la moral. Así vemos contraponerse una concepción universalista que intenta por diferentes vías establecer y justificar principios universales de la moral — como por ejemplo la postulación de una moral de los Derechos Humanos —, a una concepción particularista y contextualista que renuncia a la idea de los valores universales, argumentando que los valores morales sólo tienen validez en condiciones socioculturales particulares.

En la discusión contemporánea se perfilan dos grandes corrientes que enfrentan en cierto sentido estas diferentes concepciones de valor: el liberalismo y el comunitarismo. La tradición liberal supone la primacía de la autonomía individual, del ejercicio de la libertad y de la garantía de derechos; se traduce en el ámbito moral y político en el establecimiento de normas, que si bien provienen de una de dos vertientes, no son necesariamente excluyentes: por un lado, la búsqueda racional de principios universales (ya sea monológica o dialógicamente) o el establecimiento consensuado del orden político-social. Las posiciones modernas más destacadas asociadas a esta corriente son la ética comunicativa (Apel, Habermas, Cortina) y el neocontractualismo de John Rawls. Frente a esta posición ha emergido una crítica frente a la concepción abstracta del individuo que se desprende de estas posiciones: universalista, homogeneizadora, independiente de contextos y tradiciones. Los críticos desde la orilla del comunitarismo (MacIntyre, Walzer, Taylor) postulan que la posición liberal y racionalista produce un grave déficit de vinculación e identificación, ya que la verdadera solidaridad y participación sólo son posibles dentro de ámbitos comunitarios que superen el individualismo y la atomización. Este énfasis en el valor de las tradiciones culturales y éticas se traduce en un abandono de toda idea universal de los valores y en una relativización del valor de la argumentación y la razón como fuente de criterio ético. Lo importante sería, en palabras de MacIntyre (1987): “ (...) la construcción de formas locales de comunidad, dentro de la cuales la civilidad, la vida moral y la vida intelectual puedan sostenerse a través de las edades oscuras que caen ya sobre nosotros”.

La tensión entre el universalismo y el comunitarismo encuentra una zona de intersección con las voces feministas que se enlazan en esta discusión ética y que señalan que existen diferencias sustanciales en la

construcción de la identidad genérica, pero que son enmascaradas en una abstracción de “ser humano”, o si son reconocidas, son valoradas negativamente. Las críticas comunitaristas (MacIntyre, Sandel, Waltz) a las posiciones éticas liberales basadas en la idea de razón y diálogo posiciones racional-procedimentales (Rawls, Habermas) y a la visión liberal abstracta de la ética tiene importantes puntos de convergencia con las críticas feministas (Jaggar, 1996). En estas dos visiones éticas se contraponen por un lado, la necesidad de crear un esquema de procedimientos, derechos y normas racionales abstractas orientados a la justicia y la moralidad, dejando un amplio juego para los proyectos vitales individuales y la diversidad, y por otro lado la necesidad de crear proyectos éticos anclados en la tradición y la solidaridad dentro de comunidades concretas. El debate ha llevado a ambas partes a conceder a la otra parte de razón en la medida en que en sociedades plurales y complejas; ambos factores tienen que reforzarse para poder apoyar una construcción ética social que favorezca tanto la solidaridad como el ejercicio pleno de la ciudadanía y la pertenencia social. En otros términos, se vislumbra la necesidad de que frente a la existencia de instituciones y procedimientos que garanticen el ejercicio de la libertad y de los derechos, éstos deben estar animados de valores substantivos, de ideas colectivas de lo bueno y de solidaridad social que puedan vivificar los principios abstractos de la ley y los derechos. La posibilidad de explorar los procesos de construcción de sujetos morales, desde una perspectiva diferencial de género para ayudar a elaborar las concepciones éticas alternativas concordantes con un proyecto de sociedad democrática, se apoya en la diferenciación que se vislumbra en la construcción de una sensibilidad ética asociada a la identidad de género en el desarrollo moral. Los indicios de esta diferenciación son diversos. Queremos aquí señalar el debate Kohlberg-Gilligan como pista para considerar los caminos que configuran diversas sensibilidades éticas vinculadas a la cuestión del género. Para ello realizaremos un breve esbozo de las líneas fundamentales de la teoría Kohlbergiana y el debate de Carol Gilligan en torno al desarrollo moral femenino.

Desarrollo moral y género

La investigación en desarrollo moral ha puesto de presente que existe un cierto nivel de secuencialidad (que puede ser establecido de manera más o menos estricta, o más o menos difusa), de planos de desarrollo que corren paralelos a otras facetas del desarrollo psicológico individual. En otros

términos: existe una lógica en los procesos de formación del sujeto moral, si bien debe reconocerse que esta lógica no es absoluta en la medida en que está cruzada por condicionamientos culturales y factores contextuales.

A partir de la visión piagetiana, Lawrence Kohlberg estructuró un modelo evolutivo del desarrollo moral que enfatiza la dimensión cognitiva. Como consecuencia del énfasis cognitivo su teoría es una teoría del desarrollo del juicio moral. Esta prevalencia es justificada por Kohlberg arguyendo que los cambios más marcados y significativos dentro de la infancia son de índole cognitiva. La dimensión cognitiva haría más inteligible y predecible el desarrollo de la acción y del afecto moral (Kohlberg, 1969). Este autor propone, dentro de un marco genético evolutivo, que de manera universal todos los individuos atraviesan en secuencial unas etapas prefijadas (estadios), que constituyen totalidades estructuradas de desarrollo del juicio moral que avanzan hacia un nivel cada vez más adecuado de desarrollo moral.

Kohlberg establece la existencia de tres niveles de desarrollo moral: preconventional, convencional y posconvencional de principios, cada uno con dos estadios correspondientes. El término convencional se asocia con la conformidad y mantenimiento de normas y acuerdos sociales. En el nivel preconventional las normas y expectativas sociales son vistas heterónomamente como algo exterior al yo. El nivel convencional se reconoce como algo propio de las normas del grupo social, pero de manera poco flexible; y el valor que domina la apreciación moral es la necesidad de conformidad con los valores y normas del grupo social. En el nivel posconvencional los sujetos se separan críticamente de los acuerdos y expectativas sociales a partir de principios elaborados autónomamente, y entran en una relación más flexible y crítica con la normatividad social. Dentro de cada uno de estos niveles, Kohlberg estableció una división en estadios, dos para cada nivel; para delimitar las características de estos estadios utiliza dos componentes básicos: la forma como los individuos definen lo que está bien (la perspectiva social) y las razones para actuar correctamente. Esto permite crear un marco de desarrollo que va desde la consideración egocéntrica de los propios intereses y de las consecuencias concretas de la acción, hasta la adquisición de principios universales como reguladores de la conducta.

A partir del esquema de desarrollo moral desarrollado por Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan discípula suya desarrolló una valoración y

metodología alternativas para dar cuenta de un desarrollo moral diferencial entre hombres y mujeres. El debate Kohlberg-Gilligan contrapone por un lado un modelo basado en la relación con las normas, la consecución de la autonomía y el desarrollo de procedimientos y nociones de justicia, que se elevan cada vez más de lo particular hacia lo general y abstracto. Tal es el énfasis kohlbergiano que estaría asociado más fuertemente con la modalidad de desarrollo moral masculino. En contrapartida Gilligan ha dado énfasis a los aspectos de cuidado de los otros y de las relaciones personales para mostrar cómo el proceso de construcción moral femenina se hace por vías diferentes. Al margen de los problemas epistemológicos, metodológicos y teóricos, y de la validez relativa al contenido específico en los modos de subjetivación moral para cada género, hay claros indicios de elementos diferenciales que no pueden ser olvidados a la hora de entender cómo se construyen sujetos morales.

Los tipos de lente teóricos y metodológicos han tendido a ignorar las consideraciones sobre formas diferenciales de desarrollo moral entre género, dando lugar a veces a perpetuar una imagen negativa de lo femenino, y llegando a interpretar que las mujeres alcanzan un estadio de desarrollo moral *inferior* al de los varones; lo cual unido a otras atribuciones de irracionalidad, emocionalidad, contribuye a los estereotipos de género que en palabras de Gustav Le Bon, quien a comienzos del siglo las definía a la par que la multitud: irracional como los locos, las mujeres y los niños.

Kohlberg llevó a cabo su estudio sobre las etapas del desarrollo moral en una investigación longitudinal exclusivamente con sujetos masculinos. Era llamativo el que posteriormente al aplicar los instrumentos desarrollados por Kohlberg, las mujeres quedaran generalmente agrupadas en los estadios inferiores (3 y 4) (Gilligan, 1985); lo que podría leerse como un subdesarrollo moral de la mujer teniendo en cuenta el carácter jerárquico del modelo. Carol Gilligan emprendió una investigación empírica para establecer a qué se debían estos resultados diferenciales para hombres y mujeres. Gilligan (1979) señaló que las mujeres siguen un modelo de desarrollo moral diferente del masculino, que es el que se refleja en el esquema de Kohlberg. Las categorías morales femeninas responderían a variables de tipo afectivo y afiliativo, ligadas a las relaciones concretas y al contexto. La moralidad femenina se establecería más en términos de responsabilidad que de deberes legales en razón de su percepción del yo. Según Gilligan (1985) el problema moral surge de responsabilidades

en conflicto y no de derechos en competencia, hacia donde apuntaría la visión de Kohlberg; lo que exige un modo de pensar contextual y narrativo, y no formal y abstracto, tal como se derivaría del modelo del Kohlberg y de las revisiones de sus epígonos. Gilligan fija una distinción en tres etapas con idéntica denominación a los niveles de Kohlberg: preconventional, convencional y posconventional. La discípula de Kohlberg intenta aproximar al desarrollo abstracto de la noción de justicia una ética del cuidado narrativa y contextual, articulando la secuencia entre etapas a partir de crisis en la autovaloración ligada a la relación con los otros y no de manera estrictamente cognitiva-evolutiva, en lo que se aproxima al modelo de desarrollo eriksoniano que avanza por etapas a través de sucesivas crisis identitarias, en las que se debe resolver un conflicto básico asociado a cada etapa. El nivel convencional de Gilligan está caracterizado por una conciencia fuerte de la relación del propio yo con otras personas, instaurándose una firme necesidad de responsabilidad y de sentirse aceptada por los demás. A partir de ello se construye un ideal de bondad como autosacrificio. Esta etapa proviene de la crisis que se provoca en la etapa preconventional, fruto de la contradicción entre la soledad experimentada como consecuencia de la preeminencia de los intereses individuales y la necesidad de establecer conexión con las demás personas. A su vez, la etapa convencional dará lugar a una crisis fruto del conflicto entre la emergencia de la voz de las necesidades individuales y los intereses de los otros; la cual desemboca en la etapa posconventional, caracterizada por una noción amplia de responsabilidad hacia sí misma con una ruptura de los lazos de dependencia y desigualdad para fundamentar las relaciones en la interdependencia.

La explicación de Gilligan, alineándose dentro de una explicación cognitivo-evolutiva, parecería apuntar a una diferencia estructural entre el desarrollo moral masculino y femenino. No obstante, queda la cuestión abierta de si las diferencias encontradas pueden ser debidas a diferentes experiencias socializadoras. Los sujetos conforman sus visiones de lo moral dentro de un proceso de construcción psicosocial, y de una caracterización más cabal del desarrollo moral debe plantearse como una interacción entre el desarrollo psicogenético y la influencia sociocultural. Sea cual fuese el peso específico de cada uno de esos factores, es innegable que los estudios de Gilligan proporcionan indicios de una construcción diferencial de subjetividades en el ámbito ético.

Desarrollo y principios de la investigación - innovación

¿Cómo traducir la posibilidad de integrar las consideraciones sobre género y ética aquí expuestas en prácticas pedagógicas? En adelante quisiéramos plantear un marco general de abordaje a partir de una experiencia de innovación pedagógica en el área de formación en valores con un enfoque de género, en la que participaron los autores (Rico, Ana y otros, 2002). Se describirán algunos aspectos de una experiencia de investigación – innovación desarrollada durante un año en un colegio de Bogotá, en la cual se asumió la perspectiva de género como un eje fundamental para la formación en valores. La experiencia pedagógica partió del trabajo con un grupo de teorías potencialmente generadoras de cambio escolar (Kohlberg, Jung, Sáenz, entre otros), que combinadas creativamente fueron aplicadas con la intención de producir una innovación que llevara a cabo una transformación integral del conjunto de la institución. A continuación describiremos los aspectos fundamentales que guiaron el desarrollo de la innovación. En primer lugar, se partió de una particular concepción de la institución educativa y de la formación en valores como un tema transversal del currículo (que serán objeto de los dos primeros apartados). En segundo lugar, se integraron los temas de Comunidad Justa, Perspectiva de género y Formación de la persona moral, que serán descritos desde su fundamentación y desarrollo práctico en la innovación.

Concepción de la institución educativa

La intervención partió de la importancia de la institución en la formación en valores. De hecho, ésta se entendió como un problema que involucra a toda la institución educativa, ya que es en ella, en todas sus actividades y estructuras, que circula tanto el *currículum* oculto como el *currículum* explícito; procesos por medio de los cuales se da la transmisión de valores en la escuela. Los procesos de aprendizaje de valores no ocurren exclusivamente en los espacios cerrados del aula, como resultado de la aplicación de técnicas didácticas, sino que involucra a la vida institucional en su conjunto. Empezar desde esta idea supone que no es el maestro el único agente formador, si bien su papel es fundamental. Es la institución en su conjunto, con su cultura particular y su clima moral la que enseña, afectada también por la cultura general.

La vida en la institución puede dividirse principalmente en dos tipos de actividades:

- Las prácticas institucionales no guiadas por una planeación curricular explícita.
- Las actividades curriculares que forman el currículum explícito.

Dentro de las primeras encontramos, por ejemplo, las acciones disciplinares llevadas a cabo dentro y fuera del aula, y todo lo que se considera extra académico, como los espacios de recreo. Este es el ámbito privilegiado de la circulación implícita de representaciones y valores, que constituyen lo que se ha llamado el currículo oculto (nos interesaron especialmente las valoraciones sobre lo masculino y lo femenino).

La intervención realizó una reflexión constante con las/os docentes sobre estas prácticas, con base en dos ideas básicas:

- Los valores son transmitidos en la vida cotidiana de la institución por medio de comportamientos y actitudes. Por esto es necesario, principalmente en los/as docentes, un ejercicio de autoconocimiento que tienda a hacer consciente esta transmisión.
- La estructura institucional, con su propia organización, sus niveles jerárquicos, su división de funciones, la flexibilidad o dureza de su estructura organizacional, la manera como se relaciona con el medio extraescolar, como asuntos que conciernen la formación moral de los estudiantes.

Los procesos de formación desarrollados por medio de estas prácticas cotidianas constituyen lo que se ha llamado la “enseñanza indirecta”, concepto que es complementario del de “currículo oculto”, ya que evidencia que la transmisión inconsciente de representaciones, actitudes y valores propia del currículo oculto contiene una dimensión formativa. La reflexión sobre estos procesos de enseñanza indirecta es uno de los aspectos menos desarrollados en las propuestas pedagógicas de formación en valores. Prestarles atención implica un trabajo en doble vía: individualmente a nivel del desarrollo personal de los formadores; colectivamente, a nivel de la estructura institucional.

Unas palabras del rector del colegio, utilizando la metáfora de la estructura institucional como una urdimbre, resumen el resultado de un trabajo sobre los valores en la práctica escolar cotidiana:

Los valores hacen parte de la urdimbre, si desbaratamos la urdimbre no hay nada que hacer. Los maestros también son tejedores. La urdimbre debe estar tan clara que se sienta desde que uno entra.

Y un docente, refiriéndose al trabajo en el proyecto durante el primer semestre:

Ser consciente de que hay comportamientos en el aula que nos acostumbramos a realizar sin darnos cuenta, enviamos mensajes y enseñamos cosas que no son realmente lo que queremos enseñar.

En cuanto a las actividades propiamente curriculares, en ellas se definen y desarrollan los diferentes objetivos pedagógicos, asignaturas, proyectos, dimensiones, competencias, logros, contenidos y métodos pedagógicos. Es el currículo explícito, tanto en su concepción y enunciación, como en su dimensión práctica.

En este nivel, la propuesta se basó en la idea de transversalidad, asumida por el colegio en su proyecto pedagógico como “ejes de cohesión transversal”. Estos ejes de cohesión fueron trabajados colectivamente por un grupo de docentes bajo la dirección del equipo innovador, alrededor del concepto de persona moral y sus dimensiones o capacidades. Se establecieron como prioritarias para el colegio las siguientes capacidades de la persona moral: autoconocimiento/autoestima, autonomía/autorregulación, empatía/perspectiva social y habilidades sociales para la convivencia. Estas prioridades alimentaron el componente curricular del proyecto educativo del colegio.

La Formación en Valores y Género como Tema Transversal del Currículo

Enfrentarse a la formación en valores al interior de la institución escolar como un todo plantea diferentes interrogantes: ¿quién o quiénes son los principales agentes socializadores, los/as maestros/as o las/os estudiantes?; ¿cuáles son los elementos determinantes en la aprehensión de valores en las/os estudiantes? ¿Cómo enfrentar en este campo la multiplicidad de apreciaciones valorativas de la cultura actual y la diversidad de experiencias individuales al respecto? ¿Cómo integrar dentro de una concepción de género y formación en valores, la idea de un “currículo oculto” que trabaja paralelamente al currículo manifiesto? ¿Es posible hacer esta formación tema de una asignatura, o debería hacer parte de todas las materias, de toda la vida escolar?

La concepción de la formación en valores como un *tema transversal* en el currículum puede, al menos inicialmente, aportar luz a este problema, ya que la idea principal de dicha concepción consiste en que el tema transversal debe ser asumido por el conjunto de la institución educativa. El surgimiento y visibilización de los temas transversales surgió de la preocupación por temas tales como la educación para la convivencia, para la salud, la educación ambiental, etc., y del interrogante sobre si deberían hacer parte de todas las materias o estar en una sola (Gandia, 2000).

En países como España, después de considerar estos temas como una asignatura más, o simples subtemas de otras materias, se ha llegado actualmente a la consideración de “un planteamiento serio, integrado, no repetitivo, contextualizador de la problemática que las personas como individuos y colectivo tenemos planteada en estos momentos” (Gandia, 2000:13). La transversalidad puede ser concebida desde tres puntos de vista:

- Como líneas que cruzan todas las disciplinas escolares.
- Como proyectos concretos, que sean vertebradores, que aglutinen diferentes materias y permitan relacionar diferentes contenidos del currículum.
- Como espacios de transversalidad, en los que se da una combinación de las dos perspectivas anteriores. Se busca que la organización de las diferentes áreas del currículum estén impregnadas del tema transversal, pero a la vez se dispone de ciertos momentos donde los estudiantes pueden, en proyectos interdisciplinarios, acercarse al desarrollo de los temas considerados.

La innovación optó por la última modalidad, combinando la realización de un proyecto pedagógico, con la idea del tema de formación en valores como línea que atraviesa el proyecto educativo y la vida cotidiana institucional en su conjunto. Con esta doble perspectiva, la educación moral no queda relegada a algunas horas de clase semanales, sino que se busca que lo que se haga dentro de cada aula en relación con la formación moral se inscriba dentro de la acción conjunta del plantel y dentro del proyecto educativo institucional. Los temas transversales no deben ser vistos como nuevos contenidos que se añaden a un currículum ya complejo, sino que deben ser considerados como el eje en torno al cual giran los demás. Los contenidos que se desarrollan en las diferentes áreas o proyectos son concebidos como

instrumentos o medios para adquirir las finalidades que fija el tema transversal, y que constituyen la esencia de las finalidades formativas de la institución en su totalidad.

Sin embargo, queda aún sin resolver un interrogante: la implantación de un tema transversal, al centrarse prioritariamente en el currículo explícito, no enfrenta el problema que plantea la existencia de un “currículo oculto”. Una mirada a este último requiere que cualquier esfuerzo por formar en valores con una perspectiva de género integre en su mirada aspectos tales como las actitudes, comportamientos y valores de los miembros de la institución, el clima moral de la misma, los procedimientos organizacionales que inciden de alguna manera en la regulación de la vida escolar. En una palabra, se requiere una mirada y actuación sobre la cultura escolar (Pérez, 1998). Ésta consiste en el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social, que implica la dinámica de la relación entre las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos al interior de la institución.

De allí que en la formación en valores deban estar involucrados diferentes niveles de la vida escolar, que en el proyecto se llamaron el nivel “institucional-curricular” y el de “práctica docente”. La visualización de diferentes niveles en la formación en valores del centro escolar debería, evidentemente, estar plasmada en el Proyecto Educativo Institucional, lo que implica cierto consenso entre los actores de los diferentes niveles señalados alrededor de temas como: la concepción del género y de la formación en valores, las finalidades deseables y los medios por los cuales desarrollarlas.

Comunidad Justa y Género

La forma en que se entendió el concepto de Comunidad Justa parte de la exploración pedagógica de Kohlberg, pero no debemos entender su concepción y realización como meramente kohlbergiana; sus potencialidades y afinidades se remontan a un campo más amplio, como el delineado por el pedagogo John Dewey. Parte de la idea que un potenciador del juicio moral es la interacción entre iguales y la discusión con quienes se encuentran en un estadio de desarrollo del juicio moral inmediatamente superior. La construcción colectiva de las normas hace de éstas elementos mucho más vinculantes que una imposición heterónoma. Este enfoque hace parte de una tradición y

sensibilidad asociadas con la idea de la democracia, y en particular con la idea de que ella misma tiene efectos formativos. Su concepción guarda afinidad con posiciones contemporáneas en el campo de la ética, tales como la ética comunicativa de Habermas, Apel, Cortina; pero también responde a algunos de los registros del comunitarismo, y su riqueza potencial radica en la posibilidad de ofrecer un marco de formación que conjugue las dimensiones ya señaladas.

Formulemos en su simplicidad el principio de Comunidad Justa: El espacio formativo de la escuela debe ofrecer de manera amplia espacios de reflexión y diálogo, en los que pueda decidirse de manera colectiva y en pie de igualdad entre todos sus miembros, las normas que atañen a la regulación de la vida colectiva de la escuela. Esto se encuentra en consonancia con el principio de la ética dialógica, en el que deben ser descartados autoritarismos y paternalismos, para que lo que sea considerado moralmente correcto se determine a través de un diálogo entre todos los afectados por la puesta en vigor de la norma que se trate. Evidentemente, no a través de cualquier diálogo, sino de uno orientado al ofrecimiento de buenas razones (Cortina, 1995).

El proyecto de comunidad justa pretende llevar la integración de las diferencias reconocidas. Es aquí donde es decisivo considerar las fuentes de diversidad que configuran las identidades de quienes participan en una comunidad. Las fuentes de la diferencia, dependiendo de los espacios culturales y sociales, pueden ser cartografiadas de manera muy diversa; una diferencia significativa en todas las sociedades es la construida alrededor de la identidad de género. A pesar del discurso imperante de la igualdad de los sexos, las discriminaciones y valoraciones tradicionales siguen vivas en la cultura y en la escuela muchas de las veces de forma inconsciente e incuestionada. La idea de lograr una comunidad justa tendría que integrar de manera equitativa tanto lo masculino como lo femenino.

Construcción dialógica de la persona moral y la pedagogía de la subjetivación

Como señala Berkowitz (1998), uno de los impedimentos fundamentales para un planteamiento integrado de la educación moral ha sido la virtual ausencia de un modelo globalizador de la persona moral. Según Berkowitz, la persona moral está constituida por cinco componentes: la conducta, el carácter entendido como una

tendencia del individuo a actuar de un modo determinado, los valores, el razonamiento moral, y la emoción. Berkowitz propone los cinco componentes mencionados como una taxonomía aproximativa. Puig (1998) ofrece una taxonomía más detallada, pero contemplando ya no los componentes de la persona moral, sino sus capacidades o dimensiones. La personalidad moral debe ser entendida como el resultado de una organización sistémica: es una red formada por diferentes elementos que presentan diversos grados de heterogeneidad e integración. Como señalan Puig y Martín (1998) es esta red de elementos la que actúa conjuntamente frente a hechos o situaciones, pero no siempre de una manera homogénea. La educación moral busca incidir en este sistema de manera que cada individuo pueda ir construyendo autónomamente, a través de la interpretación de sus experiencias, una identidad moral enriquecida.

Una perspectiva afín con la construcción autónoma de la identidad moral es la asumida por el Grupo de Investigación Moral de la Universidad de Barcelona (Buxarrais, 1997), el cual define su enfoque como construcción racional autónoma de valores. En él la escuela se concibe como un espacio pluralista en donde sea posible la convivencia pacífica entre estudiantes y docentes, y en donde cada estudiante construya sus propios criterios morales a través de una elaboración colectiva de discusión y su forma de actuar en consonancia, sin que esto obste para que a la vez sea respetuoso de los diferentes tipos de personalidad de los demás, de sus estilos de vida y de sus opciones de carácter político, sexual, religioso y cultural, y que reconozca en el diálogo el instrumento para alcanzar posibles acuerdos. Para alcanzar este ideal, el/la estudiante debe estar inmerso/a dentro de un proceso educativo en el que no sólo se adapte a las normas establecidas, sino también a que mediante el diálogo, trate aquellos temas que comportan un conflicto de valores. En este sentido, un programa de formación en valores debe incluir dentro de sus estrategias, el ofrecer espacios de reflexión individual y colectiva que permitan que el estudiante se enfrente críticamente a las realidades de la vida cotidiana; este análisis crítico de su realidad circundante posibilitará la formación de hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad y la cooperación (Buxarrais, 1997).

Dicho enfoque considera igualmente que ante un conflicto de valores es siempre imprescindible el juego simultáneo de dos principios: el cultivo de la autonomía personal acompañado por el cultivo de la razón mediante el diálogo. Con el recurso del diálogo se logra que las decisiones se adopten considerando a todas las partes implicadas: de esta manera se trata de encontrar criterios para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando la multiplicidad de ópticas y senderos que escogen nuestros semejantes y nuestros diferentes.

Para conseguir los cambios en los estudiantes, inicialmente en inquietudes, luego en actitudes y finalmente en conductas, se debe desarrollar un conjunto de dimensiones (capacidades, habilidades, destrezas) que contribuyan a configurar la personalidad moral de los y las estudiantes. El desarrollo de este conjunto de dimensiones morales requiere un trabajo sistemático mediante diferentes recursos y estrategias especialmente diseñadas para este propósito.

Como señala Puig (1998), en la medida en que la moral no sea una imposición heterónoma, ni una deducción de axiomas incontrovertibles, o un hallazgo espontáneo, sólo queda una posibilidad: ser entendida como una construcción y reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. No es pues una construcción del sujeto a partir de algún tipo de criterio determinado individualmente ni tampoco una determinación social. Aunque la construcción es responsabilidad de cada sujeto, éste no crea de la nada; lo hace extrayendo de su experiencia moldeada socialmente y respondiendo responsablemente al contexto social en el que vive.

Así, la construcción crítica de la personalidad moral supone dialogar con la realidad, con los demás y con la tradición. Y esto se logra bajo la condición de un diálogo en condiciones óptimas (proporcionado por la implementación de la Comunidad Justa), en situaciones contextuales (comprensión) y un diálogo consigo mismo (reflexividad, autorregulación).

Si bien la intervención desarrollada tuvo gran afinidad con la idea de la construcción dialógica de la personalidad moral, la manera como se concibió la perspectiva de género hizo necesario que la idea de la construcción dialógica de la personalidad moral se complementara en la práctica con lo que Sáenz (2003) ha llamado la “pedagogía de la subjetivación”.

La pedagogía de la subjetivación pretende colocar en pie de igualdad, y reequilibrar la promoción de los aspectos racionales y cognitivos con las dimensiones emotiva y sensible del sujeto. Se trataría de desplazar el énfasis en las nociones de verdad, racionalidad y obligación moral para girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. De esto se desprende, en el ámbito pedagógico, el que se asuman con igual nivel de importancia los lenguajes no racionales de expresión artística y estética, dejando atrás la idea que son simples aditamentos lúdicos o de formación del “gusto”, para entenderlos como formas privilegiadas de creación de sí mismo y resignificación de los propios valores (Saénz, 1996).

A continuación se presenta una tabla donde se caracteriza el enfoque propuesto frente a otros modelos de formación en valores.

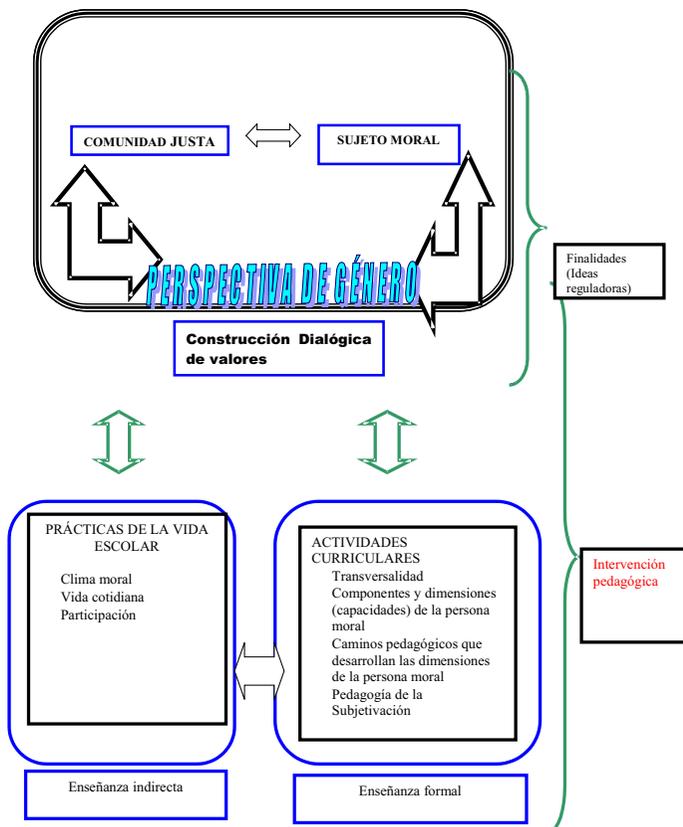
Tabla 1. Enfoques, concepciones de valor e intervenciones pedagógicas

ENFOQUE	CONCEPCIÓN DE “VALOR”	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
Inculcación de valores	Predeterminados y fijos Impuestos	Actividades orientadas a la transmisión de lo considerado como “bueno” eliminando todo conflicto interno y externo
Aclaración de valores	Relativista	Orientación hacia la dilucidación individualista de las propias opciones de valor
Construcción autónoma	No relativista Susceptibles de reflexión crítica Algunos son universalizables (deseables para todos, más no impuestos coercitivamente) Los valores universalizables son unos mínimos éticos, sobre los que puede haber beligerancia Énfasis en la construcción individual de valores Es racional porque busca dar razones (justificar) los valores y someterlos a discusión y reflexión Es constructiva porque el contenido de valores no está predeterminado Es autónoma porque postula la libertad en la opción y la reflexión acerca de valores	Generación de situaciones en las que las opciones de valor sean problemáticas. (Dilemas, situaciones problemáticas, juegos de roles, etc.) orientadas al desarrollo de capacidades dialógicas y críticas - Discusión colectiva - Exploración de razones.
Construcción dialógica de la personalidad moral	Los mismos que para la construcción autónoma Énfasis en la complementariedad entre la construcción individual y colectiva Destaca la interacción entre las dimensiones de la persona moral	Generación de situaciones en las que las opciones de valor sean problemáticas. (Dilemas, situaciones problemáticas, juegos de roles, etc.) orientadas al desarrollo de capacidades dialógicas y críticas - Discusión colectiva - Exploración de razones.
Pedagogía de la subjetivación	Los valores habitan en la vida cotidiana No relativista Susceptibles de reflexión crítica Los valores se expresan en el cuerpo y la afectividad	Lenguajes de expresión artística (Literatura y Juego)
Comunidad Justa con perspectiva de género	Integra la construcción de la persona moral con la pedagogía de la subjetivación	Integración de las dos anteriores.

El enfoque resultante combinó la pedagogía de la subjetivación con la intervención pedagógica guiada por el enfoque de construcción dialógica de la personalidad moral. Se parte de una concepción que presupone la interacción entre el sujeto (la persona moral) y la comunidad (Comunidad Justa). Estas son, de hecho, dos realidades que se retroalimentan, es decir, que la construcción del sujeto se acompaña de la construcción de la comunidad. En suma, se podría caracterizar el enfoque de la intervención como *integral, constructivo, dialógico y potenciador de la subjetividad*. Ver tabla 1

Integración de los diferentes componentes de la propuesta

El gráfico 1 muestra la forma como se construyó la interacción e integración de los diferentes aspectos de la innovación descritos anteriormente.



La intervención se guió a partir de lo que se concibió como *ideas reguladoras*, las finalidades últimas de la propuesta. Estas son, como se ve en el esquema, la formación de: *a)* una Comunidad Justa en la institución y *b)* la personalidad moral de las y los estudiantes, atravesadas por una perspectiva de género. La idea de una participación de los/as estudiantes en la creación de valores y normas de convivencia es de hecho, un *ideal* al cual tiende toda escuela que pretenda ser verdaderamente democrática y, a la vez, es el *horizonte* al cual tiende el objetivo de desarrollar una comunidad educativa justa. Se hace énfasis en las palabras *ideal* y *horizonte*, no porque se consideren objetivos nunca alcanzables, sino porque son finalidades que guían la acción, acción destinada a la creación de *condiciones* para que la comunidad justa pueda darse. Esas condiciones están básicamente resumidas en el objetivo de desarrollar los componentes y dimensiones (capacidades) del sujeto moral. La innovación se centró en la creación de estas condiciones apropiadas para el desarrollo de la Comunidad Justa.

Sin embargo, la relación entre estos dos componentes es, como se observa en el esquema, bidireccional. Para que se desarrollen apropiadamente las dimensiones morales es deseable el desarrollo de una forma de comunidad justa en la institución. La formación de una comunidad justa y de la personalidad moral son, a su vez, posibles por una construcción dialógica de los valores.

Además de las dos principales ideas reguladoras, otro elemento que guió el trabajo fue la perspectiva de género, que, como se observa en el esquema, atraviesa la intervención.

anrodriguez@unicauca.edu.co

Angélica Rodríguez Molano. Psicóloga, magistra en Estudios Políticos, profesora del Departamento de Educación y Pedagogía, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.

aldiaz@unicauca.edu.co

Álvaro Díaz Puentes. Politólogo, especialista en Negociación y Relaciones Internacionales, Departamento de Ciencia Política, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad del Cauca.

Recepción: 07 de enero de 2005

Aprobación: 25 de enero de 2005

Bibliografía

- Bobbio, Norberto (1994), *El Futuro de la Democracia*, México: FCE.
- Berkowitz, M.W. (1998), "Educar la persona Moral", en *Boletín OEI*, Archivo de Internet.
- Buxarrais, María Rosa (1997), *La formación del profesorado en educación en valores, Propuesta y materiales*, Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Cortina, Adela (1992), *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela (1995), *Ética mínima*, Madrid: Tecnos.
- Castells, Manuel (1998), "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Castells et al., Barcelona: Paidós.
- Gandia, Valentín (2000), "La construcción del concepto de transversalidad", en Álvarez, Nieves Ma. y otros, *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona: Graó.
- Jaggar, Allison (1996), "Ética feminista: algunos temas para los años 90", en Castell, Carme, *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona: Paidós.
- Kohlberg, Lawrence (1969), "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en Goslin, D., *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, Lawrence (1976), "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach" en Lickona, T. (ed.), *Moral development and Behavior*, Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kohlberg, Lawrence et al. (1997), "Evaluación de la Cultura Moral de las Escuelas", en Kohlberg, Lawrence et al., *La Educación Moral*, Barcelona: Gedisa.
- Mac Intyre, Alisdair (1987), *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica.
- Martínez, Miquel y José María, Puig (comps.) (1991), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona: Grao.
- Lara, María Pía (1992), *La democracia como proyecto de Identidad Ética*, Barcelona: Anthropos.
- Pérez Ángel Ignacio (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Puig, Josep Ma. y Martín, Xus (1998), *La educación moral en la escuela*, Barcelona: Edebé.
- Puig, Josep Ma. (2000), *Construcción dialógica de la personalidad moral*, OEI, Documento de Internet.
- Rico, Ana y otros (2002), *El telar de los valores: Una formación en valores con perspectiva de género*, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Sáenz, Javier (2003), "Hacia una pedagogía de la subjetivación", en *Pedagogía y Epistemología*, Bogotá: Magisterio.