



Enseñanza ético moral en la formación inicial docente en Chile. Una reflexión sobre fines y medios

POR MARISA MEZA PARDO

mmeza@uc.cl

Contexto y problema

Tanto ayer como hoy, se espera de profesores y profesoras que no sólo instruyan a sus estudiantes sino que también los formen (Rousseau, 1762, 1995; Kant, 1803, 2003; Key, 1900, 2000; Dewey, 1916, 1998; Delors, 1996; Morin, 2001). Con formar se asume, normalmente, que se trata de educar tanto la dimensión personal permitiendo la realización de los individuos, como la dimensión pública que en las sociedades democráticas, permite facilitar y perpetuar la vida en común. Por esta razón la formación involucra normalmente, tanto la formación moral como la democrática.

En Chile a partir de la Reforma educacional se han ido planteando nuevas metas y desafíos para la Educación Básica y sus profesores en torno al desarrollo de la dimensión moral y democrática (Mineduc, 1996). El Marco Curricular nacional incluyó una nueva conceptualización de contenido que abarca no sólo conceptos y conocimientos, sino también procedimientos y actitudes, también se incluyeron a través de los Objetivos Fundamentales transversales aspectos clave en la formación moral y democrática de los estudiantes (Mineduc 1996). A eso se han sumado, la Política de Participación de padres, madres y apoderados (Mineduc, 2002) que impone desafíos en torno a la participación en las comunidades educativas; la Política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2002) que plantea la necesidad de regular la convivencia en común; el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) que plantea exigencias en torno al desarrollo de la dimensión ética especialmente en torno al dominio B; la reciente Ley sobre violencia escolar (Mineduc, septiembre 2011) que plantea desafíos específicos en torno al manejo de conflictos y al levantamiento de



reglamentos que normen la vida en común. Cada una de estas iniciativas supone demandas específicas respecto a las capacidades de los profesores y profesoras del sistema escolar para asumir responsabilidades de formación moral y democrática de los estudiantes. Actualmente las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012, especifican Objetivos de Aprendizaje Transversales (Mineduc, 2012) dirigidos específicamente a la dimensión moral (Ley General de Educación, Artículo 19) definida como la dimensión que “promueve el desarrollo moral, de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales” (Mineduc, 2012, pág. 19). Frente a estas demandas surgen diversas preguntas: ¿cómo la formación de profesores está haciendo frente a tales demandas? ¿De qué manera el currículum de formación de profesores ha incorporado estrategias, contenidos y desarrollo de capacidades para que los futuros profesores puedan asumir tales tareas? ¿De qué modo se forman profesores para hacerse cargo de incluir a padres, madres y apoderados a la comunidad escolar? ¿Cómo capacitamos a los futuros profesores para resolver conflictos de convivencia y afrontar problemas de violencia escolar? ¿De qué forma entregamos herramientas y en qué instancias lo hacemos, para establecer normativas y levantar criterios para participar en la elaboración de reglamentos de disciplina en los establecimientos educacionales de modo que colaboren a la autonomía y a la participación de todos y todas sin caer en contradicciones con los ideales educativos del país?

Hasta ahora, sin embargo, el modo en que los profesores son formados para asumir tales desafíos no había sido explicitado como exigencias específicas para los profesionales. Hoy, sin embargo, los Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc, julio 2011) han causado un quiebre con esa tradición a nivel nacional. Ellos explicitan la necesidad de un profesional egresado que posea *“una sólida formación en valores, y presente un comportamiento ético adecuado”* (Mineduc, 2011, pág. 13). Dentro de los Estándares Pedagógicos, el Estándar 2 dice:



El futuro profesor o profesora comprende la importancia de educar en valores y está preparado para formar a niños y niñas responsables, íntegros, que cuidan de sí mismos, de su entorno y del medio ambiente. Comprende el rol del docente como modelo y la relevancia de su actuación para la comunidad escolar. Está preparado para resolver problemáticas emergentes tales como, educación sexual, prevención en el uso de drogas, bullying y acoso mediante la web, en el marco de un enfoque a nivel de escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para proporcionar experiencias para el aprendizaje en valores. (Mineduc, 2011, pág. 25)

La primera parte del Estándar 5 señala: “El futuro profesor o profesora reconoce la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo.” (Mineduc, 2011, pág. 30). Y, finalmente el Estándar 8 indica:

El futuro profesor comprende que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Para ello, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación (Mineduc, 2011, pág. 35).

En otras palabras, se han sumado exigencias explícitas respecto a capacidades moral-democráticas de profesores y profesoras, se han formulado Estándares de desempeño esperables para egresados de Educación Básica que suponen ciertas capacidades morales y democráticas, pero:

¿Impacta hoy la Formación Inicial Docente a la formación moral democrática de los futuros profesores?;

¿De qué modo la Formación Inicial Docente forma las capacidades moral democráticas en los futuros profesores?,

¿Está alineada la formación moral democrática impartida en las instituciones formadoras con las demandas realizadas a los profesores y en particular con las exigencias de los Estándares Orientadores para Egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica?



Esta investigación pretende hacerse cargo, como un primer abordaje, de las dos primeras interrogantes caracterizando primero, el efecto que tienen las condiciones y medios utilizados por instituciones de formación inicial sobre el desarrollo de capacidades moral democráticas de los futuros profesores de educación Básica y, segundo, proponiendo lineamientos en relación a las tendencias en formación moral democrática más acordes con el logro de metas esperados en egresados de Educación Básica.

Exigencias de la democracia

Algunos miembros de la sociedad se sienten satisfechos con una buena organización de la dimensión jurídico-institucional de un régimen democrático, lo que se denomina democracia formal, sin embargo, en opinión de muchos, la democracia exige también una dimensión sociopolítica y cultural, con una opinión pública fuerte, libre, plural y crítica, y una ciudadanía activa e informada. Esta línea de pensamiento culmina en la idea de que no hay democracia sin demócratas (Rubio, 1996; Gutmann, 1993). Porque sin una dimensión socio política educativa, cultural que concibe a los ciudadanos como libres e iguales ¿cómo podrían ejercer ellos procesos de legitimación y control del poder político? Desde esta perspectiva, la falta de una cultura o *ethos* democrático sería el gran adversario de la democracia. Sin una ciudadanía plenamente asumida, el régimen democrático no podría realizar ninguna concepción igualitaria de la justicia, pero tampoco garantizar la presencia de una de las virtudes más apreciadas de los regímenes políticos: la estabilidad (Meza, 2011). Y como el ciudadano no nace, sino que se hace, la educación debería ser central en las democracias reales (Dewey, 1916).

Educación democrática y educación moral

La vida democrática requiere, de acuerdo a lo anterior, de la madurez individual (autonomía), esto es, juicio propio sobre temas de interés común y, madurez cívica para la organización de una participación pacífica. Las dos se complementan, por lo que la educación democrática va de la mano de la educación moral (Kohlberg & Turiel, 1978; Hersh, Paolitto & Reimer, 1984; Gutmann, 1987; Touraine, 1996).



Si asumimos que la democracia tomada en serio exige una educación que forme ciudadanos capaces de estabilizarla y perpetuarla, el siguiente paso es definir en qué consiste. John Dewey, padre de la idea de educación democrática, afirma en *Democracia y Educación* que en una democracia la educación debe cumplir dos requisitos fundamentales. Primero, debe fomentar en los individuos un interés personal en las relaciones sociales y en el control social. Segundo, debe formar hábitos espirituales que hagan posible la realización de cambios sociales sin producir desorden (Dewey, 1916). Cuando hoy en día se habla del ideal de una educación democrática, se piensa en tres grandes propósitos que se desprenden de estos requisitos: 1. Generar un interés personal por parte de los estudiantes en las relaciones sociales para que deseen alcanzar metas comunes superando diferencias de diversa índole; 2. Levantar y mantener un control social basado en la consecución, logro o protección de metas comunes y lo que parece valioso; 3. Desarrollar las habilidades intelectuales, morales y prácticas necesarias para llegar a acuerdos mediante procedimientos racionales sobre la base del respeto a las personas.

Así, la educación democrática incorpora los valores morales básicos de igualdad y libertad y requiere como mínimo de las siguientes virtudes epistémicas: Veracidad, en el sentido de honestidad intelectual y disposición a reconocer errores; justificación, como capacidad de argumentar y contraargumentar en un diálogo racional pacífico (renunciando a la violencia como método de resolución de conflictos) y, actitud crítica, entendida como el mantenerse atento a los procesos, los procedimientos y sus consecuencias, y el guardar conciencia de ellos en vistas a proteger las orientaciones valóricas básicas de igualdad y libertad y garantizar la realización de intereses y logro de metas comunes (Meza, 2011). Desde este ángulo, existe un punto en que la formación democrática y la formación moral se tocan y es esa perspectiva la que se asume al hablar de desarrollo de capacidades moral democráticas y no de capacidades morales y democráticas, pues nuestra mirada se centra en esa conjunción entre ambas (Kohlberg & Turiel, 1978; Rubio, 1996; Touraine, 1996).



Amy Gutmann aporta a la discusión distinguiendo entre socialización política correspondiente a la mera transmisión de los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento a los ciudadanos sin un proceso consciente y la educación democrática que, por el contrario, tiene como objetivo fundamental la reproducción social consciente (Gutmann, 1987). Una educación democrática supone entonces, la adopción de los valores morales básicos de igualdad y libertad vinculados con el desarrollo del propio juicio y de las virtudes epistémicas de veracidad, justificación y actitud crítica, en el sentido en que se han descrito. Desde este punto de vista, la educación democrática va de la mano de la educación moral, entendida ésta como la educación de valores básicos y de habilidades para el desarrollo de la madurez individual y social. ¿Qué tipo de educación democrática se puede deducir de los Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica? ¿Es posible determinar el tipo de formación democrática a la cual tienden las instituciones de formación inicial docente?

Enfoques actuales en educación moral

Las tendencias pueden dividirse en dos grandes grupos, aquellas centradas en la formación valórica o del carácter y aquellas centradas en la formación del juicio moral. La primera tendencia posee su inspiración primera en Aristóteles y se ha centrado históricamente en el desarrollo de virtudes individuales en vistas a la felicidad. La segunda posee su raíz teórica en Kant y se centra en el desarrollo del juicio teniendo como fin la autonomía. La actual tendencia es intentar complementar ambos enfoques, asumiendo que no se puede prescindir del todo de ninguna de las dos perspectivas en la formación moral (Narváez, 2006; Noddings 2009). ¿Qué tipo de educación moral se deduce de los Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica? ¿Es posible determinar el tipo de formación moral a la que tienden las instituciones de formación inicial docente?

Entre las centradas en la formación valórica se encuentran principalmente dos: la formación del carácter, centrada en el desarrollo de virtudes individuales orientadas a la buena vida mediante la creación de hábitos buenos. Su convicción es que para



mejorar el mundo se necesitan mejores personas no mejores principios de acción (Noddings, 2009). Y, la clarificación de valores, que ofrece una metodología mediante la cual las personas toman conciencia de los valores que tienen (se centran en el proceso) (Pascual, 1995).

Entre las centradas en la formación del juicio moral o la racionalidad moral se encuentran fundamentalmente todas aquellas teorías que se basan en los estudios desarrollados por Lawrence Kohlberg a partir de los estudios de Piaget. A partir de la distinción piagetiana de moral heterónoma y moral autónoma, Kohlberg avanza en la distinción estableciendo 3 niveles y 6 estadios de desarrollo. Entre los aportes más destacados por los autores actuales se encuentran: la relación entre el desarrollo del juicio moral de los individuos con la naturaleza y madurez de las relaciones políticas, sociales y económicas en las que están insertos tales individuos (Kohlberg y Mayer 1989); la idea de una secuencia entre los estadios de desarrollo, que sería siempre progresiva; la constitución de los estadios de desarrollo moral como 'integraciones jerárquicas' (los estadios más elevados comprenden los menos elevados); que el desarrollo del juicio moral va de la mano de la necesaria comunicación y confrontación con otros puntos de vista (Horst 1991). La propuesta de Kohlberg se inspira y comparte con la ética discursiva de Jürgen Habermas dos aspiraciones cruciales: la pretensión cognitivista, en el sentido del posible conocimiento de un principio y la pretensión universalista, en el sentido de pretender un ámbito de validez (a priori) universal (Apel 1995).

Esta pretensión de universalidad planteada por Kohlberg es especialmente criticada por Carol Gilligan cuando argumenta que su investigación sobre el desarrollo moral, el que es igualado al desarrollo del juicio sobre justicia no considera la perspectiva de género en cuanto las mujeres se orientarían más bien desde una perspectiva del cuidado y no desde una de la justicia (Gilligan 1995). Esta crítica de Gilligan al cuestionar la universalidad toca directamente la validez de los estadios de desarrollo moral. Tanto teoría como las propuestas prácticas de Kohlberg han sido también



criticadas por ser excesivamente racionalistas y no atender a la persona en su totalidad, en particular en relación a sus emociones (Noddings, 2009).

Georg Lind un discípulo de Kohlberg ha intentado salvar algunos de estos problemas de la teoría Kohlbertiana introduciendo las emociones tanto en los aspectos teóricos como en las propuestas prácticas e ideando un instrumento (MJT) que mediría la competencia moral democrática entendida esta como la capacidad para distinguir y ponderar argumentos morales como mejores o peores independientemente de la propia orientación valórica que se sustente (Lind, 2001).

El MJT es de especial interés para esta investigación porque mide la capacidad moral básica de distinguir entre argumentos propiamente morales (motivados por lo que se considera bueno, valores universales de igualdad y libertad) y argumentos no morales o pre-morales (motivados por consecuencias negativas, miedo al castigo o al qué dirán). Y, porque mide la capacidad democrática básica de reconocer la calidad de argumentos morales con independencia de las propias convicciones, lo que a su vez está asociado a las virtudes epistémicas de veracidad, pensamiento crítico y racionalidad de las que se ha hablado.

¿Cuáles son las ventajas y desventajas, las virtudes y los vicios de estos enfoques para las metas que perseguimos? ¿Qué enfoques de educación moral democrática son los adecuados a nuestra realidad Latinoamericana, en particular a la chilena?



Referencias

Apel, Karl Otto (1995) Epílogo ¿Límites de la ética discursiva? En: Cortina, Adela (1995). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Color.

Cea, M.A. (2008). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Barcelona: Katz.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Dewey, John (1916, 1998). *Democracia y Educación*. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

Gilligan, Carol (1995) Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In: Nunner-Winkler, Gertrud (1995) *Weibliche Moral*. München: Deutsche Taschenbuch.

Gobierno de Chile (Septiembre 2009). *Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Gutmann, Amy (1987). *Educación democrática*. México: Paidós.

Gutmann, Amy (1993). Educación democrática. En: Rosenblum, N. *El liberalismo y la vida moral*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hersh, Richard; Reimer, Joseph; Paolitto, Diana (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Horst, Heidbrink (1991) *Stufen der Moral: zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlberg*. München: Quintessenz.

Kant, Immanuel (1803, 2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Key, Ellen (1900, 2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Wienheim und Basel: Belz Taschenbuch.



Kerlinger, F. (2007). *Juicios de expertos*. México: McGraw-Hill.

Kohlberg, Lawrence; Turiel, e. (1978). *Moralische Entwicklung und Moralerziehung*. In: Portele, G. *Sozialization und Moral*. Wienheim: Beltz.

Kohlberg, Lawrence; Mayer, Rochelle (1989) *El desarrollo del Educando como finalidad de la educación*. Valencia. Venezuela: Vadell.

Lind, Georg (2001). An introduction to the moral judgment test (MJT). Documento digital, www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm.

Lind, Georg (2007). *La moral puede enseñarse*. México: Trillas.

Meza, Marisa (2011). *Autoridad pedagógica en contexto democrático*. Tesis para optar al grado de doctor. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Escuela de Postgrado.

Ministerio de Educación de Chile (1996) *Marco Curricular para la Educación Básica*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (Enero 2002). *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (Diciembre 2002). *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (Septiembre 2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización*. Santiago de Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (Julio 2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Santiago de Chile: Mineduc, Gobierno de Chile.



Ministerio de Educación de Chile (Septiembre 2011). *Ley 20536 Sobre violencia escolar*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases Curriculares 2012. Educación Básica*. Santiago de Chile: Mineduc.

Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Narvaez, Darcia (2006) Integrative Ethical Education. In: Killen, Melanie; Smetana, Judith. *Handbook of Moral Development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Noddings, Nel (2009). *La Educación Moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pascual, Antonia (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

Patton, Michael (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rousseau, Jean Jacques (1762, 1995). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.

Rubio, José (2000). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería.

Touraine, Alain (1996, 2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica