



Renovaos en la mente y en el espíritu

Educación moral e investigación desde la historia de la vida

COLECCIÓN DISCIPULADO
VOLUMEN II

Arcadio de Jesús Cardona Isaza | Jorge Martínez Rodríguez |
Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos

Renovaos en la mente y en el espíritu

Educación moral e investigación desde la historia de la vida

Renovaos en la mente y en el espíritu

Educación moral e investigación desde la historia de la vida

COLECCIÓN DISCIPULADO
VOLUMEN II

Arcadio de Jesús Cardona Isaza
Jorge Martínez Rodríguez
Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos



Cardona Isaza, Arcadio de Jesús, 1737-1794

Renovaos en la mente y en el espíritu: Educación moral e investigación desde la historia de la vida / Arcadio de Jesús Cardona Isaza, Jorge Martínez Rodríguez, Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos. – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

78 páginas. – (colección discipulado ; Vol. 2)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-631-900-3

1. Educación moral 2. Ética cristiana 3. Educación humanística I. Martínez Rodríguez, Jorge II. Flórez Vahos, Hoovaldo de Jesús III. Universidad Santo Tomás (Colombia) IV. Título V. Colección

CDD 370.114

Co-BoUST

© Autores

Arcadio de Jesús Cardona Isaza, Jorge Martínez Rodríguez, Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos

© Universidad Santo Tomás, 2015

Ediciones USTA

Carrera 13 n.º 54-39

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.editorial-usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro

Diseño y diagramación: Sylvana Silvana Blanco Estrada

Corrección de estilo: Arcadio de Jesús Cardona Isaza, Jorge Martínez Rodríguez

Imagen de portada: *La Transfiguración*. Disponible en <http://goo.gl/ANr9cu>

Impresión: Itedris División Impresos

Hecho el depósito que establece la ley

e-ISBN: 978-958-631-900-3

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización
expresa del titular de los derechos.



Contenido

Presentación	7
Introducción	9
1. Fundamentos de la moral	13
2. Las dimensiones y los contenidos de la educación moral	23
3. La historia de vida y la investigación en educación moral	49
4. Algunas claves de interpretación en la investigación en educación moral con historias de vida	65
Referencias bibliográficas	75



“Renovaos en la mente y en el espíritu y vestíos de la nueva condición humana”

Ef. 4: 23-24.

Presentación

Los avances actuales tanto a nivel cultural y científico nos muestran que no se puede actuar como isla en los contextos complejos y que toda realidad a intervenir debe contar con elementos diagnósticos e interventivos que ayuden a no ir a ciegas en la labor ejecutada.

Al pensar en esta guía, nos ha motivado la idea de que el moralista requiere conocer la realidad tal y como la experimenta la persona y no ceñirse solo a los criterios doctrinales y teóricos propios de la disciplina o el área de interés. Para mayor provecho, puede valerse de los aportes de otras disciplinas para su trabajo.

La disciplina desde la cual se ha estructurado el presente trabajo es la teología. Consideramos como presupuesto que la moral implica directamente a la teología y no hay que evitar el tema teológico o religioso al abordar la moral. Para el creyente, la moral tiene un fundamento teológico y, sobre todo, cristológico. Es por ello que en la fundamentación teórica nos referimos a la moral desde la dimensión bíblica. También hay que entender que en la teología, lo moral y lo ético no se reducen a lo civil, lo incluyen, y esto le da un carácter y un tinte particular.

El componente investigativo requiere que el investigador esté más atento a la realidad de lo que está investigando y trate de captar imparcialmente el fenómeno, sin prejuicios y del modo más neutral posible. Por tanto, la presente cartilla, después de abordar de manera introductoria los temas generales sobre la educación moral, presenta los aspectos técnicos y metodológicos de la historia de vida, entendida como una perspectiva de acercamiento a las realidades humanas. Esta guía contiene los elementos que le ayudarán al investigador o estudiante a utilizar la perspectiva de la historia de vida en función de lo que le ocurre a una persona en su proceso de educación moral. Conocer tal desarrollo le permitirá una labor más pertinente en el campo pastoral, si es que a ello se dedica.

Introducción

“Renovaos en la mente y en el espíritu y vestíos de la nueva condición humana” (Ef. 4: 23-24) es la expresión paulina de la apuesta por configurarnos con Cristo, paradigma de humanidad para el seguidor de Jesús, que implica ser un hombre y mujer nuevos en el Espíritu.

Desde el punto de vista de la ética teológica o teología moral, el seguimiento de Cristo es el camino de moralización cristiana, camino de cristificación. En él, la historia personal, comunitaria y social es el lugar teológico para construir una nueva imagen del hombre, nueva humanidad y reino de Dios.

La presente cartilla tiene dos objetivos: dar de forma introductoria los conceptos básicos que tienen que ver con la educación moral, especialmente desde un enfoque teológico cristiano; y brindar un acercamiento a la perspectiva de la historia de vida desde los componentes metodológicos y teóricos que ofrecen un instrumento ideal de investigación en educación moral.

La cartilla presenta y justifica el uso que puede hacerse en la investigación en educación moral de la historia de vida. Fuera de ser un camino apasionante para conocer la realidad como es experimentada, permite el cuestionamiento de los parámetros a partir de los cuales se ha construido la moral y lo que esperamos de ella.

La historia de vida reconoce la vivencia particular y hace hermenéutica, memoria y reconocimiento, no solo de eventos sino también de significados individuales y sociales, de ahí la importancia de esta perspectiva para dilucidar las dinámicas sociales e individuales que están en continuo cambio.

Abordamos de manera directa la educación moral y la perspectiva de la historia de vida, considerando que será de gran utilidad para el estudiante o profesional que se dedique a tan delicado tema. Hemos pensado, sin embargo, que sea de utilidad también para la reflexión pastoral y el acompañamiento en procesos formativos.

La guía cuenta con tres partes centrales y una complementaria. En la primera se abordan los fundamentos de la educación moral; en la segunda, las dimensiones y los contenidos de la educación moral, en la tercera, la historia de vida y la investigación en educación moral; y, en la cuarta, se sugieren algunas claves de interpretación que podrían tenerse en cuenta al abordar investigaciones en educación moral con historias de vida.

Los temas son presentados de manera introductoria, sencilla, breve y sintética. Cada pequeño segmento se ha escrito de forma tal que pueda leerse el texto de forma continua o indistintamente por temas según el interés. En última instancia, pretende ser una provocación al tema de la formación moral y del uso de la historia de vida en la investigación en educación moral.

No olvidemos que según los evangelistas insisten en la importancia de dar frutos buenos, de asumir que por nuestros frutos nos conocerán, y que aún los falsos profetas se conocen por sus frutos. Esta convicción es asumida por el Concilio Vaticano II cuando invita que se renueve la Teología Moral con el fin de formar al cristiano, y que esta formación lo lleve a dar frutos en el mundo (O. T. 16). De ahí que la tarea de la teología moral no solo es dictaminar lo que está bien o mal, sino la de encauzar y formar al seguidor de Jesús, para que sus frutos provengan de una buena semilla plantada en el corazón y de un compromiso férreo que lleve a dar frutos en el mundo.

The background of the slide features a repeating geometric pattern. It consists of a grid of circles, each of which is divided into six segments by lines extending from the center to the circumference. These lines also intersect to form a hexagonal grid across the entire page. The pattern is rendered in a light gray color on a white background.

1. Fundamentos de la moral

1.1. Definición de la moral

El término moral proviene del latín *mos-moris*. Inicialmente este término latino significaba únicamente costumbre; pero más tarde se popularizó su uso para traducir el significado del griego *ethos* con el que se aludía a lo que hoy entendemos por ética. En el español existen dos grupos de términos para referirse a la misma realidad: la ética y la moral. Es común que se utilicen con significado diverso. Por ejemplo, el concepto de ética se reserva para la aproximación racional o filosófica, y moral suele utilizarse para la consideración religiosa. En otras ocasiones, ética indica el estudio sobre la justificación de las normas de comportamiento, mientras que moral se refiere a los códigos concretos del comportamiento humano.

Marciano Vidal considera que, en el cristianismo, ética y moral tienen un mismo contenido semántico y las diversificaciones vienen dadas por los adjetivos y calificativos con que los dos términos sean empleados. Cuando sirven para expresar la pregunta de los cristianos sobre lo bueno adquiere una adjetivación propia: se trata de la moral cristiana o de la ética cristiana. Si se trata del saber teológico sobre lo bueno, entonces se emplean las expresiones teología moral o ética teológica (Vidal 1991).

Según el mismo autor, la distinción entre saber y realidad da lugar a la diversidad en las expresiones: la ética o moral “vivida” se refiere a la vida moral o ética; la ética o moral formulada se refiere al saber ético o moral. Cuando ética o moral se emplean como sustantivos denotan un saber específico o un conjunto de saberes que versan sobre lo bueno. Cuando son utilizados como adjetivos, estos términos expresan la calidad o dimensión de la realidad humana cuando ésta se refiere a la responsabilidad de las personas y al universo de los valores.

1.2. La conciencia moral

La conciencia es una de las categorías más importantes de la teología moral, se relaciona con la ética y la moral y no se puede hablar de ambas, sin recurrir a la conciencia. La conciencia es el

conocimiento y el reconocimiento del deber moral por parte del hombre. En la conciencia se actúa la facultad cognoscitiva del hombre, pero no solo en un nivel intelectual, sino práctico, puesto que capta el deber concreto que tiene que realizar y del cual se sabe responsable. En la tradición cristiana la conciencia moral está íntimamente relacionada con ley natural y los juicios morales se orientan, preferentemente, a los contenidos de la Sagrada Escritura y las enseñanzas eclesiales.

La conciencia moral se expresa a través del lenguaje moral y éste afirma que existe en el hombre la capacidad de reconocer lo moral y establecer una comunicación acerca de ello. El lenguaje moral es prescriptivo y suele establecer una guía para la conducta del hombre lo que favorece y posibilita la convivencia social.

El fenómeno prescriptivo de la conciencia moral surge de reconocer un valor. Todo valor implica una prescripción para su consecución y para que el valor sea moral, requiere que, tanto la prescripción como la consecución, se vinculen con la conciencia de manera moral.

La conciencia moral se objetiva a través de los juicios donde se vinculan elementos racionales, sentimientos morales y los elementos activos.

Los elementos racionales son juicios que han sido formulados antes y después del acto moral. Los juicios previos al acto moral establecen los principios. Una vez realizado el acto, la conciencia lo acepta si fue bueno y lo rechaza en el caso de que haya sido malo. La conciencia juzga también si el acto fue digno de recompensa o de castigo, una actitud esperada en este esquema, es que si se presenta un acto considerado como malo el juicio se pronuncia sobre la obligación de reparar los males causados.

Los sentimientos morales antes del acto. El hombre naturalmente, con una personalidad sana o una condición no patológica, tiene la tendencia de hacer el bien y evitar el mal. Según la ley natural experimenta, a la vez, respeto al deber, y por ende, aprecia la conducta buena y menosprecia la conducta mala.

Los sentimientos morales después del acto. El deber cumplido produce en el hombre alegría. Al no cumplir con su deber, el hombre suele llenarse de tristeza y, a veces, de vergüenza o remordimiento por el mal causado.

Los elementos activos son actos de la voluntad. Una vez que la inteligencia ha concebido el objetivo, la voluntad elige los medios necesarios para alcanzarlo y, finalmente, busca su ejecución.

Conforme a la actitud frente al orden moral objetivo, la conciencia moral puede ser: 1) verdadera cuando las valoraciones de la conciencia están de acuerdo a normas objetivas; 2) falsa, cuando las valoraciones no están de acuerdo a normas éticas de la conducta; 3) segura, cuando el hombre no tiene duda alguna acerca de la legitimidad o ilegitimidad de una acción dada y, 4) dudosa, cuando las valoraciones son inseguras y cambiantes por motivos pasajeros.

1.3. La moral bíblica

1.3.1. La moral en el Antiguo Testamento

Los diez mandamientos son pauta básica de la sociedad israelita, en cuanto que el tema de la ley es la columna vertebral de la ética o moral veterotestamentaria. En relación estrecha con la ley se encuentra el código de normas que orientan el proceso de conformación de la nación. En Éxodo (20: 1-17) y Deuteronomio (5: 6-21), aparecen los preceptos que ordenan la vida del pueblo de Israel. También han sido denominados con el nombre decálogo.

En su esencia original, los diez mandamientos son ley, son los preceptos revelados a Moisés en el monte Sinaí, son el fundamento de la vida de un pueblo. Por eso éstos (los mandamientos) son la ley natural del pueblo hebreo. Sin embargo, hay dos cosas que diferencian los diez mandamientos de otras leyes naturales encontradas en diversas culturas antiguas, a saber: por una lado, el monoteísmo que manifiestan; y por otro, son revelación divina. Entonces, en el contexto del Antiguo Testamento en la comunidad de vida en la que se escribieron los diez mandamientos, se encuentra una estrecha relación entre el contenido de la ley y su praxis dentro del mismo pueblo, es decir, el *ethos*, su cultura, sus costumbres y tradiciones se constituyeron alrededor de la eficacia de dichos mandamientos. En ese sentido, la comprensión que se puede hacer de los diez mandamientos en el Antiguo Testamento va más allá de la simple concepción de decálogo, pues éstos unían la

experiencia de fe del pueblo con la construcción de una sociedad, que además desprendía su solidaridad de la relación Ley sociedad. Instituyendo una alianza entre Dios y su pueblo.

Es importante saber que la ley y el decálogo no tienen interpretación correcta si no es a partir del profetismo. Esto radica en la decisiva importancia de los profetas en la conciencia ética de Israel. Los rasgos fundamentales de la ética de los profetas siguen teniendo vigencia: el arranque del ethos a partir del conocimiento de Dios, la concreción moral en la triada de misericordia-justicia-derecho, la capacidad de denuncia ética, la independencia político-social, entre otros (Vidal 1991, 52).

Otro tema importante que se puede rastrear en el Antiguo Testamento es la moral sapiencial, que tiene mayor impacto para una transformación auténtica de la persona.

Así las cosas, los diez mandamientos son más que una fórmula o un imperativo categórico que dicta la razón práctica para mantener el *statu quo* de una sociedad. Los diez mandamientos en el contexto bíblico son el fundamento y la manera como la sociedad se constituye a sí misma, generando identidad y cultura para sí, es decir, son su propia moral.

La diferencia radical entre los diez mandamientos dentro de las culturas judía y cristiana con relación a otras está en que la unión visceral entre ley emanada de Dios y la sociedad no es tan fuerte e importante como en éstas.

1.3.2. La moral en los evangelios

La moral propuesta en los evangelios sinópticos tiene que ver con la misión de anunciar y vivir el Reino de Dios; desde este presupuesto se puede partir hacia una teología moral que comporta las actitudes y aptitudes de la vida bajo el nuevo horizonte de Cristo.

La teología surge como una reflexión sobre la Buena Nueva de Jesucristo, ya en las primeras comunidades cristianas y en los Santos Padres la moral y la fe se exponían siempre de forma unitaria. De la experiencia de fe surge también una experiencia moral. Fe y vida no se pueden separar, Evangelio y vida van siempre unidos.

La vida y el Evangelio van unidos. Con la irrupción de Dios en la historia del ser humano se hace presente una nueva perspectiva del Reino: “El reinado de Dios es la causa de la vida de Jesús –centro de su mensaje y clave de sus actitudes– y, por eso mismo, es el concepto que mejor puede articular todas sus exigencias morales” (Aguirre 1992, 78).

Como estructura común a los sinópticos podemos entrever unas ciertas etapas de fundación y desarrollo del Reino, a grandes rasgos:

1. Jesús retoma el llamado al cambio radical de vida, hecho por Juan el Bautista, que a su vez es la preparación del Reino.
2. Jesús enseña las actitudes que comportan el cambio de vida, que es obedecer la voluntad del Padre.
3. Jesús revela el plan de Dios Padre sobre sí mismo y es el de dar generosamente la vida, la muerte en cruz (Mascilano 1963, 98-99).
4. Es entonces la experiencia moral vivida en la fe a partir del mensaje de Jesús, la que enseña a practicar los valores del Reino, en la adopción filial al Padre, es decir, en la solicitud y generosidad en la realidad cotidiana de la creación. “Aceptar el Reino de Dios es un principio nuevo de Vida, abre un horizonte insospechado y confiere una enorme libertad” (Vidal 1992, 78).

El anuncio del Reino exige radicalidad y compromiso de quien desea la transformación de vida propuesta por Jesús, abandonando todo por Él (cf. Mc. 1, 16-20; 10, 17-27). Es decir, acoger y servir como Cristo, a la causa del Padre en el mundo (el Reino de Dios) (Vidal 1992, 79).

En cuanto a normas concretas, Jesús no hace casuística sobre ellas, pero tampoco las evade, antes bien, las replantea, volcándolas hacia las exigencias de Dios, suscitando en el ser humano una actitud más radical y sincera (Lc. 12,15; Mc. 12,13-17); además, explicita la intención última de la Ley, la voluntad de Dios, que consiste en el amor de Dios por el ser humano y el amor del ser humano a sí mismo y este debe ser equiparable al que se tenga por los demás (Mt. 7, 12) (cf. Vidal 1992, 85).

Hay que tener presente que sería un error pensar que la moral de Jesús se resume simplemente en “ama y haz lo que quieras”. Él inculca las buenas obras y la misericordia hacia el prójimo, por ello la moral evangélica exige un continuo discernimiento a la luz de la razón histórica y el Reino de Dios, y algo muy importante, la moral del Reino no es individual, ni mucho menos aislada, esta es comunitaria y debe anticipar la vocación a la perfección en Dios (Vidal 1992, 86-87), “Sed perfectos como Mi Padre es perfecto” (Mt, 5: 48).

1.3.3. La moral paulina

En San Pablo es importante el valor y vigencia de la ley de Cristo, situándose este a la cabeza de todos los temas éticos de Pablo. El punto de referencia es la salvación y la primacía del amor de Dios (Marca, 2009).

Fundamentos de la moral paulina

- a. El indicativo e imperativo.** La salvación por parte de Jesús constituye la base y el fundamento de la ética cristiana. La ética tiene un carácter indicativo o exhortativo: “Revestíos de Cristo el Señor” (Rom. 13-14). Con frecuencia aparece el imperativo moral como consecuencia del indicativo: “Si vivimos en el Espíritu, andemos también en el espíritu”.
- b. Fundamentación escatológica.** Pablo funda su concepto moral en el acontecimiento salvífico escatológico de la muerte y resurrección de Jesús desde una escatología desdoblada: El Todavía no y el ya ahora. El apóstol está convencido de que el futuro está ya presente en el hoy, ya que la acción de Cristo (muerte y resurrección) está inserta y se realiza en el presente en cada persona.
- c. Cristo es la medida del comportamiento.** Acogeos mutuamente como Cristo os acogió (Rom. 15, 7).
- d. Fundamentación Sacramental.** El bautismo para Pablo es el acontecimiento más importante de la vida moral del cristiano. El bautismo es un morir y ser crucificado

y sepultado con Cristo y resucitar con Él, y revestirse de Cristo. Por el bautismo el creyente queda sellado y vinculado con Cristo.

e. Fundamentación carismático-pneumatológica. La vida entera de los cristianos es obra y creación del Espíritu, un culto espiritual (Rom. 12, 1) y el signo de un mundo nuevo que inició ya su camino. El Espíritu marca la vida cristiana a la comunidad. Es la fuerza y el principio radical de la vida y de la conducta nueva.

f. Fundamentación cristológica. Cristo es el fundamento y la meta de la esperanza cristiana, que tanta importancia tiene en los textos de Pablo, donde el hombre es imbuido y movido por el Espíritu (Rom. 8, 14; Gál. 5, 18).

En la ética paulina las acciones humanas están orientadas, desde el punto de vista moral y ético, a partir del primado de la acción divina bajo la ley de Cristo. Desde esta perspectiva el cumplimiento de la ley es el resultado del testimonio y transmisión de la salvación que se opera en el hombre por el espíritu que actúa y vive en él (Gál. 5, 18).

Son importantes para esta ética el acontecimiento de la cruz y de la resurrección. El creyente acepta la gracia y la reconciliación que es más fuerte que el mismo cumplimiento de la ley.

Pablo recurre con frecuencia al amor de Dios, al ejemplo de Cristo, al testimonio que se debe dar a la comunidad y a la repercusión social del pecado.

1.3.4. La moralización en perspectiva paulina

Frente a los libertinos sostiene la necesidad de un comportamiento ético. “Para los espirituales no hay exigencias éticas y todo está permitido” (1 Cor. 6, 12; 10, 23). El hombre liberado del yugo y de la maldición de la ley, no está sin ley, sino vinculado a la ley de Cristo. La ley fundamental de Cristo está en el amor a Dios y al prójimo y abarca la totalidad de la persona y de la convivencia humana.

El respeto a los demás de la ética paulina requiere, renunciar a la envidia y a los celos (1 Cor. 3: 3; Gál. 5, 20; Fil. 1, 15); condenar los homicidios y las reyertas entre los cristianos (Rom. 1, 29;

2 Cor. 12, 20); rechazar los pleitos (1 Cor. 6, 1-8); vivir en la unidad (Rom. 1 Cor. 12); ayudarse mutuamente (Gál. 2); respetarse unos a otros (Rom. 14; 1 Cor. 8); implica y también ser humildes, sencillos y pacientes (Rom. 12: 12-16; 1 Cor. 4, 19; 2 Cor. 6, 6; Ph. 2: 3-8).

Cristo se halla en el centro y es eje de la ética: Somos del Señor. Por Cristo nos ha llegado la salvación.

Con el amor todo es relativo: poseer como si no se poseyere (1 Cor. 7: 29-31). Para Pablo no tiene razón de ser la *fuga mundi*, refugiándose en un futuro, sino prestar un servicio aquí y ahora. Para Pablo el amor es activo. El Mundo no es malo, ya que ha sido redimido.

La renovación y liberación del hombre por Cristo es un acontecimiento tan trascendente, una transformación tan esencial, que el cristiano tiene que estar en una actitud de disposición total y ser totalmente obediente a la llamada de Dios. A la plenitud de la gracia dada por Cristo corresponde la dedicación plena para la gloria de Cristo: Ya comáis, ya bebáis o hagáis cualquier otra (1 Cor. 10, 31), Toda cosa, hacedlo todo para gloria de Dios.

Criterios prácticos de la ética paulina (Marca 2009)

- a. El comportamiento del hombre está referido a Dios.
- b. La fe permite que el hombre se guíe por el espíritu.
- c. El hombre se identifica con Cristo y con la palabra.
- d. El amor es el mandamiento supremo.

Guía para el trabajo personal y/o grupal

1. Identifica algunos textos bíblicos donde se muestren principios, normas o juicios morales.
2. Compara los textos elegidos y destaca los elementos antropológicos que soportan esos juicios.
3. ¿Qué pistas pedagógico-pastorales para formar moralmente descubres en los textos bíblicos?
4. Elabora un camino de moralización desde la comprensión bíblica, definiendo el tipo de persona a la cual estaría dirigida esa propuesta.



2. Las dimensiones y los contenidos de la educación moral

Abordamos en esta reflexión dos temas básicos concernientes a la moral: sus contenidos y dimensiones en el marco de la educación moral. Partimos de un proceso de aclaración y diferenciación conceptual de la ética y moral rescatando que, tanto para la una como la otra, se requiere de una adecuada fundamentación antropológica y epistemológica.

Las dimensiones de la moral son desarrolladas a partir de dos categorías integrativas que son la dimensión socio-estructural y la dimensión socio-simbólica, ambos extraídos de las ciencias sociales y, los contenidos de la educación moral, se exponen a partir de una discusión sobre la formación moral, las metas, los objetivos y las posturas educacionales al respecto del tema. Finalmente, se hacen algunos aportes sobre propuestas educativas morales contemporáneas.

2.1. Las dimensiones y los contenidos de la educación moral

Analizar las dimensiones y los contenidos de la educación moral responde a una preocupación ética sobre la forma y el objeto de educar moralmente. Ocuparse de la educación moral y de su reflexión ha sido tarea ineludible y tema de interés sobre todo de la filosofía, la teología, las ciencias de la educación y, más recientemente, ha ido ingresando al ámbito de otras ciencias sociales. En algunas profesiones, que no se enmarcan en el ámbito de las humanidades, ha ido tomando forma a partir de la necesidad de establecer principios para el ejercicio de la ética profesional.

Las áreas del conocimiento que sin duda han estado más involucradas al respecto de la educación moral y se han preocupado por definir sus principios son la filosofía moral y ética, la teoría de la educación, la teoría de la política, la teología desde el área de la moral en sus diferentes vertientes y la psicología del desarrollo moral. Tales disciplinas, a su vez, han necesitado acceder a una fuente de configuración que son la antropología y la epistemología (Buxarraís 2000). Sin estas dos fuentes es difícil sustentar una propuesta seria en torno a la educación moral.

Los contenidos y las dimensiones de la educación moral necesariamente nacen no solo de un paradigma antropológico y epistemológico sino que éste debe responder a las necesidades,

pretensiones o expectativas de las circunstancias históricas. Esto se da como alternativa, como propuesta, como posible camino a la resolución del ámbito moral. Los paradigmas, en el campo moral, aunque orientadores, no han sido plenamente realizados ya sea en términos teóricos o prácticos. Sin embargo, las reflexiones sobre el tema van siendo iluminadoras y brindan la posibilidad de plantear moralidades viables y facilitan que las ya establecidas se hagan a un cuerpo teórico, parenético e ideológico más sólido.

Las preguntas sobre los contenidos y las dimensiones de la moral son tan amplias y complejas como el tema ético o moral en sí mismo. Por ejemplo, nos podemos preguntar sobre ¿quién define los contenidos y las dimensiones morales? ¿Con qué clase de autoridad se cuenta que valide la moral como disciplina o como práctica humana?, ¿en qué taxonomía disciplinar o científica se ubica la moral? ¿Las cuestiones de las que se ocupa la hacen una disciplina particular o sus implicaciones en el desarrollo de la especie la hacen interdisciplinar y transdisciplinar? Por otra parte, y en orden a la persona o la sociedad, ¿debe estar la educación moral al servicio de la formación de una moralidad individual o comunitaria?, ¿se puede llegar a un consenso sobre qué es lo esencial en la educación moral? De igual forma, está el aspecto pragmático desde el cual nos podemos preguntar cuál es el momento apropiado para la educación moral, porque, como evidencian las investigaciones, las propuestas han estado restringidas, sobre todo, a los ámbitos escolares, a los niños y los adolescentes. Se reconocen algunas experiencias con adultos pero se han presentado más como procesos evaluativos, de reforzamiento moral, o adecuación a propuestas morales específicas, pero no como un modelo que explique la educación moral para el hombre y la mujer adultos, dejando a la suerte la formación moral inicial, la tarea de ser persona moral. Es este un presupuesto demasiado optimista que ameritaría una seria revisión.

Ahora, es importante analizar por qué es menester la educación moral y por qué el marcado interés reciente sobre el asunto. ¿Es acaso que las circunstancias actuales de las sociedades, las comunidades y los países han llevado a los sistemas educativos locales a buscar soluciones a lo que se consideran como situaciones problemáticas? o ¿Se debe al interés de las más recientes teorías y propuestas morales de establecer principios éticos comunes que favorezcan la construcción política y social desde el diálogo, la tolerancia y el respeto por la diversidad?

Es indudable que paralelamente a las circunstancias económicas, políticas, comunicativas, sociales, pero sobre todo, educativas y culturales, nacen nuevas formas de expresión, de comprensión de la realidad, donde los eventos sociales y las explicaciones fenomenológicas individuales se leen de forma diferente a como se hacía en previos períodos históricos. Asistimos a una riqueza amplia en términos de comunicaciones, tecnología y a una actitud de formación centrada en el desarrollo del individuo que, muchas veces, genera un conflicto, declarado a nivel de las instituciones tradicionales sino también, con formas o propuestas que presenten formatos totalitarios o uniformantes. Es más, se sospecha de todo aquello que tenga un carácter de definitivo, conclusivo o permanente o que atente contra las convicciones individuales o de grupos de afiliación.

Las propuestas en torno a la educación moral, en el mejor de los casos, suelen ser prudentes para evitar las susceptibilidades o enfrentamientos directos con los destinatarios, en tal sentido, las propuestas morales religiosas, en algunos contextos donde la representabilidad institucional está en entredicho, toma ropajes seculares que le dan una apariencia de indefensión o de simple alternativa lo cual tiene como efecto que sea viable, pero que a la larga, carezca de solidez y no trasciende la etapa de posibilidad. Si a lo anterior se añade el carácter provisional y la confusión de las propuestas es difícil llegar a una metodología o estrategia que realmente propenda por una actitud de diálogo o en una actitud de disponibilidad para abordar de forma seria el tema sobre la educación moral.

La génesis de la preocupación por la educación moral no puede ser solamente resolver los problemas añejos a la falta de moralidad o llenar los vacíos que dejan otras disciplinas y, mucho menos, ser una estrategia paliativa para abordar problemas sociales producto de deficiencias políticas, económicas o sociales discriminativas que excluyen y dan como resultado la inadaptación y “conductas amorales”. Es decir, la moral o ética se debe pensar en sus propias categorías y fines y no como un paliativo o mecanismo para solucionar problemáticas y mucho menos como estrategia de control social. Los problemas que obtengan solución por la vía de la educación moral, que de hecho, si es adecuada, deben darse, necesitan llevar en sí el crédito por ser producto de la moral y no por ser un instrumento, esto le restaría valor e importancia y la convertiría una técnica más y no una disciplina que aporta a la construcción y reflexión sobre el ser humano. Me remito al punto inicial para recordar que la educación moral sin principios epistemológicos y antropológicos puede tomar apariencias engañosas sin que realmente lo sean.

El objetivo de la presente reflexión es abordar las dimensiones y los contenidos de la educación moral. Como hemos visto el panorama y las posibilidades son amplias por lo que se pretende dar solo una mirada reflexiva sobre la complejidad del tema de forma general, aunque se tratará de dar algunas especificaciones en lo que corresponde la educación moral desde la disciplina teológica y la ética filosófica.

2.2. Conceptualización sobre el término

Educación moral

Todo proceso comprensivo, a nivel teórico argumentativo, debe iniciar por la búsqueda del significado original de los términos, esta posibilidad es brindada por el lenguaje, y permite acercarnos a la intuición original que, no pocas veces, se va diluyendo a medida que, o las lenguas cambian o los marcos teóricos establecen esquemas explicativos diversos. Otra forma en que nos alejamos de los sentidos tiene que ver con las traducciones que a falta de conceptos, adecuan el que se acerca más aunque no sea preciso. Lo anterior no significa que debamos renunciar a los logros y conceptualizaciones más recientes que nos pueden traer terminologías integradas o reflexionadas. Hemos optado por la definición de Vidal para aproximarnos conceptualmente a la educación moral.

Entenderemos, pues, la educación moral como un aspecto de la formación humana mediante la cual surge (*educere*: educación) la forma (formación) o imagen (*bildung*) del hombre, inalienable y ciudadano necesario (Vidal 1991, 193).

Hemos de aclarar el presupuesto de que la educación moral religiosa no es igual a educación moral-ética-cívica aunque la terminología podría unificarse o prestarse para confusiones- esta última surge de consideraciones orientadas al civismo o comportamiento social adecuado y aceptado; además, constituye una forma de ética que desfavorece las posiciones autárquicas, no políticas, si dogmáticas, de las religiones porque viabiliza la tendencia contemporánea de

individuación política y de construcción de identidad y de valores al margen de las instancias religiosas tradicionales, aunque no excluye el diálogo con las mismas. La educación moral religiosa, propiamente dicha, aunque también se ocupa de lo público y se encuentra ineludiblemente ligada a la ética civil, se ocupa de los juicios y los actos humanos, en tanto, realidad de la moral desde el contenido y la formación en perspectiva moral y, desde el cristianismo, se fundamenta en el seguimiento de Cristo¹.

El estudio de la formación ético-moral requiere, como hemos clarificado, un marco antropológico que explicita la comprensión y, posiblemente, la construcción del hombre como sujeto ético y ciudadano en sus dimensiones más íntimo-individuales pero también en las sociales. Desde la moral de la persona en la tradición cristiana el fundamento antropológico de la moral- religiosa se origina en el seguimiento de Cristo y en la teología espiritual, pero esta comprensión no evita que aparezcan, desde la filosofía, e incluso de la misma teología otras éticas- morales diversas que permiten una ampliación de la complejidad del fenómeno.

Esta posibilidad de comprensiones diversas lleva a los estudios ético- morales a ocuparse en el ámbito investigativo- disciplinar, sobre todo en educación, de realidades, escenarios y situaciones que escapan a la comprensión general de las disciplinas y que pueden aportar elementos valiosos para el acercamiento a situaciones concretas de la realidad social o individual de las personas.

La educación moral se concretiza en la persona, y debe esforzarse por conocer cómo ocurre fenomenológicamente la configuración moral. Este es el camino, en sentido ético -moral que permite llegar, lo más posible, al sujeto, como origen, acto y concreción de lo moral, de manera libre y sin prejuicios. Entendiendo que cada sujeto llega a una realidad de comprensión sobre sí mismo, con la tensión que pueden generar las configuraciones morales sistemáticas externas y la construcción íntima en tanto es sujeto ético-moral. También se tiene en cuenta que el sujeto moral se encuentra en una realidad social compleja.

¹ A propósito de la moral y la ética que optan por una visión no estrictamente religiosa se puede acceder a una amplia bibliografía, ya que tal postura suele ser la más investigada y fundamentada actualmente. Un buen ejemplo de ello en Colombia es el texto *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*, de Humberto Cubides, publicado por la Universidad Central el año 2006. Donde se aborda una reconfiguración del cuidado de sí en el último Foucault, se hace una ampliación desde el sentido político y aborda las implicaciones político-éticas desde la "verdad" y la estética de la existencia.

2.3. Las dimensiones de la educación moral

Para definir las dimensiones de la educación moral se pueden tomar varias perspectivas, sin embargo, y en concordancia con la propuesta de que la educación moral debe nacer de un análisis de la realidad en la cotidianidad, proponemos una metodología de análisis en dos dimensiones propuestas desde la investigación en ciencias sociales que se utiliza al analizar estudios de historias de vida: la dimensión socio-estructural y la dimensión socio-simbólica (Santamarinas 1999). Antes de su desarrollo nos ocuparemos de analizar el escenario del desarrollo moral más próximo: la cotidianidad.

Para Aranguren la formación moral surge a nivel de la persona y se orienta desde lo cotidiano en lo religioso o ético desde la formación del yo:

Este yo va apareciendo, construyéndose, identificándose a sí mismo y consigo mismo, y de éste modo, adviniendo al ser, siendo en un escenario, singular primero, plural luego, que está allí antes de que él aparezca y que, desde el mismo nacimiento y ulteriormente, sobre todo, en mayor o menor grado, el contribuirá a modificar (1991, 27).

La educación moral y la educación en general, por tanto, se da en el contexto de la cotidianidad, porque el yo actúa, y empieza a actuar en los roles que le son atribuidos, se ve y se reconoce en estos, en lo que representan, lo que tienen que contar; incluso puede llegar a una acción deformante de sí mismo.

Tal proceso está relacionado con la negociación y la memoria que van formando la identidad:

En el contraste, aún rebeldía o en ese ajustamiento o “negociación” entre unas y otras imágenes, en ese juego de espejos, se va forjando la llamada identidad personal, cuyas “señas” vienen afirmadas por la memoria: lo que hemos sido, modificado de uno u otro modo, seguimos siéndolo (Aranguren 1991, 27).

Aranguren cita a Adler (1991, 28) para explicar el reparto de papeles que tendrán influencias en la configuración de la personalidad del individuo. La primera asignación la hace la familia (El primogénito). La escuela reasigna los papeles (el torpe, el popular, el simpático) y, querámoslo o no estos roles nos van definiendo tanto en la conciencia psicológica como en la moral. Por tanto, una primera explicación de la formación de la moral es de índole cultural: Los “mecanismos” de autoidentificación se hacen evidentes en el escenario de la vida cotidiana donde se representa “el papel”, “el guion” y se afirma el diálogo que se ha “grabado” en nosotros.

En esta concepción “dramatúrgica”, para Aranguren se puede explicar desde el voluntarioso querer ser y la voluntad individual schopenhaueriana porque existe un gran escenario donde intercambiamos los roles de actor, extra, autor y director. Pero existe también el pequeño teatro que es para uno mismo, donde llevamos a cabo el contarse que va desde el soñar, imaginar o sustituir la realidad por el autoengaño y el refugio en la ensoñación.

La importancia de la reflexión de Aranguren radica en el carácter práctico de la cotidianidad, en el reconocimiento de que no existe otro escenario donde se puede expresar la experiencia y, por tanto, es el ámbito inmediato de la moral. En una lógica contradictoria y puede que hasta absurda, la vida cotidiana, como término, ha adquirido la connotación de monotonía, rutina, vida sin alicientes, regimentación y reiteración convertidas en cuasiautomatismos. Si nos preguntamos por el sentido de la vida reglada, la respuesta puede ser que es lo que las sociedades han construido, que es una sumisión inexplicada a “lo que se hace” a lo establecido, al comportamiento general de la gente (la alienación en lo general colectivo). Con Aranguren podemos decir que la cotidianidad no es solo eso, sino que debajo de toda la aceptación formal, existe toda una moral, e incluso, una filosofía.

Aunque a la moral cotidiana se le ha dado menos importancia en el discurso académico y se le aborda como un tratado, lo evidente parece ser que suele ser fuerte a nivel contextual y afecta no solo a una persona como “yo” sino a todo un contexto².

² Aranguren, para ilustrar tal principio cita al sociólogo Goffman quien definió varias formas de moral cotidiana: Aquella de “quedar bien”, del “aparentar”, de “hacer creer”, de “caracterizarse”, para “representar”, de “hacerse valer”. Esta es una moral de lucha y competición, inconfesada, demasiado disminuida y llena de minidisputas triviales.

Por eso, la propuesta frente a los conflictos de la cotidianidad no es estar tratando de hallar “salidas” sino ahondar en ellas, para que la liberación de sus ataduras lleve a la libertad.

En la línea de la formación del yo, sustrato antropológico de la formación moral, se considera en teología que la persona posee un ámbito irreductible a cualquier otro, que se puede caracterizar inequívocamente como moral (Aranguren 1979). El ser humano sería entonces estructural y radicalmente moral. Por lo tanto, las personas o instituciones que se ocupan de la formación del ser humano deberán tratar ineludiblemente con su educación ético-moral. Una educación que se preocupe por la formación y desarrollo de la integridad personal, no puede prescindir de una de sus dimensiones fundamentales. No puede entenderse una educación que descuide un ámbito humano tan importante, cuyo primer objetivo debe ser la construcción del hombre en cuanto tal, como fin en sí mismo.

Las propuestas en la educación moral, desde las tendencias presentes en las últimas décadas, suelen favorecer tres dimensiones que suelen ser de índole volitivo, es decir, una moral del comportamiento, la fuerza moral que lleva las personas a comportarse moralmente de acuerdo a principios y los valores morales (Buxarrais 2000, 18). Otras propuestas abordan las dimensiones desde la perspectiva individual y comunitaria, o estas se definen dependiendo de tipo o modelo de educación moral, por ejemplo, existen propuestas que favorecen la dimensión cognitiva, es el caso de la teoría de Piaget (1932), la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1969), el sistema cooperativo de Rest (1994) y la teoría del dominio de Turiel (1984).

Otras propuestas desarrollan más la dimensión emocional y afectiva y es el caso de las propuestas de moralidad del cuidado de C. Gilligan (1985), las emociones morales de Goleman

Tenemos otros ejemplos, como la competición moral griega agonal que tenía como elemento fundamental el “sentimiento trágico de la vida” que implica la búsqueda personal sabiéndose un ser para la muerte.

Una moral cotidiana más cercana es la reducción que ha tenido la humanidad de la condición guerrera a la militarización de la existencia. La militarización de la vida cotidiana puede ser una amenaza cernida sobre nosotros que regula la existencia, el espacio y su caso más evidente es la militarización tecnoindustrial. La vida militar no tiene nada de ruptura frente a lo estático y cotidiano.

Otra forma presente en el comportamiento moral del ser humano es el comportamiento errabundo. Se trata de algo que va más allá de la vida aventurera “en tanto vagabunda, y de la acción por la acción, cualquiera que sea, de una condición humana, la condición de “errar” Esta es una forma de salir de la cotidianidad, porque la acepción profunda de errar, envuelve no quedarse fijo en lo establecido, es un transgredir que implica una actitud de desprendimiento aún espiritual. (Aranguren 1991, 53).

(1996) y los sentimientos morales nacidas de las propuestas comunicacionales de E. Tugendhat y J. Habermas.

Otras iniciativas se sustentan en la formación del carácter y la fuerza moral que pretenden tener un carácter integrativo de varias dimensiones. Este es el caso de la propuesta de Lickona (1991) que se han vuelto populares en Estados Unidos en los últimos años³.

En esta misma línea se encuentra el programa de comunidad justa promovida por Kolberg (1989) al integrar la propuesta piagetiana y la teoría de Durkheim. Finalmente, existen modelos llamados de integración moral, que se pueden definir desde el interés de llenar los vacíos o hacer críticas a los “descuidos” que han dejado otros modelos y que, a tenor del abordaje se aseguran un carácter de aplicabilidad. Entre ellos tenemos el modelo de los cuatro componentes de J. Rest (1994), el modelo de la construcción de la personalidad moral (Puig 1996), las competencias morales (Lind 2007) y la ética de los mínimos (Cortina 1986).

Lo que es ineludible para cualquiera de estos modelos son los dinamismos educativos. En términos de Vidal, la educación moral se entiende desde dos dinamismos básicos que son la transmisión de contenidos éticos y la formación del sentido ético (1991, 193).

Por transmisión de contenidos éticos se entiende la enseñanza de la moral que adquiere formas diversas según la fuente y el contexto donde se realiza.

Si ocurre en la familia se habla de transmisión más o menos connatural de los valores éticos; si es en la sociedad, se entiende como sistemas de socialización moral. Si ocurre en la escuela, se presenta bajo el formato curricular como materia o asignatura de contenido ético. La anterior definición de la transmisión de contenidos éticos constituye, para efectos de comprensión, la dimensión socio- estructural de la dimensión ético- moral.

3 La propuesta de Lickona en la educación del carácter sostiene promover los valores éticos básicos como base del carácter, define el carácter como una modalidad comprensiva que incluye pensamientos, sentimientos y comportamientos. La metodología incluye, según el autor, aproximaciones intencionales, proactivas y comprensivas en el contexto escolar, se integra la moral al currículo, y debe brindar espacios para la práctica de acciones morales.

En segunda instancia, pero de modo inseparable de la transmisión de contenidos, la formación del sentido ético se ocupa, a través de la educación moral, de conformar el comportamiento responsable del sujeto maduro. Este último aspecto suele ser más importante para la educación moral donde los contenidos éticos cumplen la función de ser signos y medios para la formación moral. La formación el sentido ético es una dimensión de carácter socio-simbólica.

Como es fácil deducir, cada tendencia o propuesta moral determina algunas dimensiones a las que se orienta la educación moral. Las que propongo son extraídas del pragmatismo y el interaccionismo simbólico, como alternativa metodológica que se ha utilizado para analizar historias de vida.

Tales dimensiones podrían ser válidas para abordar el tema de la educación moral, desde la investigación, que es desde donde se debe partir antes de lanzar una propuesta de educación moral. Abordar la educación moral desde estas dimensiones permitirá conocer la realidad de las personas y los grupos, una propuesta dada en otro sentido, aunque aceptada, puede no responder a las necesidades formativas.

Por otra parte, es necesario que la educación moral aborde otros escenarios: Determinar las dimensiones educativas en cuanto a la moral debe incluir no solo el tema de los contenidos y el sentido ético, según lo propone Vidal (1991), sino que debe partir e involucrarse con el mundo estructural y simbólico de las personas y las culturas.

La investigación y la propuesta desde lo socio- estructural y lo socio-simbólico, como se sugería antes, se originan en la filosofía pragmática de John Dewey y el interaccionismo simbólico iniciado por Pierce y William James y desarrollado posteriormente por George Herbert Mead. En el método a nivel de investigación, inicialmente, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico se influían de forma recíproca.

El pragmatismo se comprende como una filosofía de la acción y de la intervención social, según la cual la actividad humana ha de ser considerada teniendo en cuenta tres dimensiones inseparables, la biológica, la psicológica y la ética. La filosofía pragmática se entiende a sí misma como referencia teórica para resolver los problemas sociales en General (Martínez 2009, 205).

Por su parte, el interaccionismo simbólico destaca la naturaleza simbólica de la vida social y considera que a ella solo se puede llegar siendo actor del mismo mundo social que se desea conocer. Para comprender la educación moral como un proceso que debe no solo ser reflexivo sino investigativo, pero que al mismo tiempo, no deje de lado los avances conseguidos en este campo, pueden utilizarse los esquemas investigativos e interpretativos que se utilizan para la “historia de vida” es decir, el modelo socio- Estructural (posiciones) y socio-simbólico (representaciones) utilizado por Bertaux y otros investigadores, ya que permiten conocer la realidad y la configuración del sujeto, la persona, y los contextos desde la experiencia misma y el mundo de significados con los que han sido interpretados.

Desde el punto de vista de la educación moral la dimensión socio-estructural comprende los contenidos, las metodologías y los procesos que se establecen para educar moralmente y en relación al sujeto, a la persona, los elementos constituyentes a nivel social y organizacional que han influido en su formación moral. Por otra parte, la dimensión socio- simbólica comprende todo el mundo de significaciones que han sido captados por el sujeto y los grupos en lo que se refiere a la ética o la moral. El punto es que debe establecerse un diálogo entre la realidad de estas dimensiones y las propuestas morales y se debe contar, desde el principio, con dos presupuestos, una clara antropología y una sólida epistemología.

2.4. Contenidos de la educación moral

Insistimos en que solo desde una sólida epistemología y una clara antropología se puede pensar en la educación moral. Tal necesidad surge del riesgo constante de establecer contenidos sin perspectiva del tipo de persona moral que se desea educar y sin la suficiente claridad sobre qué y cuáles principios nos estamos moviendo.

El problema de los contenidos nos obliga a preguntarnos: ¿Cuáles son los rasgos específicos de la educación moral? ¿Qué se entiende por contenidos de la educación moral?, ¿Qué errores

educativos se deben evitar al abordar la tarea de transmitir contenidos morales o al brindar formación moral? ¿Cuáles son las metas de la actividad educativa en relación con la moral?

Al respecto, Aranguren (1991) para referirse a la moral y la vida se refiere al escenario de la cotidianidad bajo el apelativo de “el pequeño mundo”. El mundo puede entenderse como cosmos pero también como el entramado histórico cultural donde la cultura es un sistema total de artefactos, invenciones e ideas sobre las cosas. Parafraseando al autor, sería el mundo artificial levantado o construido sobre la naturaleza, en el cual inmediatamente no encontramos alimentos, construcciones, “Creencias” en las que estamos o vivimos..., ideas “sobre la realidad, esperas y esperanzas, más allá de las simples presencias; memoria colectiva, acervo común de técnicas y saberes, de artes y oficios, de mitos y ritos (1991, 21). En medio de estas realidades, encontramos al hombre, no solo como especie, sino también como sujeto beneficiario y constructor de cultura.

La ética-moral se constituye como una característica propia del ser humano, como respuesta positiva o negación de los valores que se sustentan y se desarrollan en la cultura. En la tradición occidental, Aristóteles nos legó la *Magna Moralia*, obra que se conocería ampliamente en la Edad Media y luego, Adorno, nos haría una reflexión más cotidiana, y no por ello, menos importante, con la *Minima Moralia*. Las construcciones morales que realiza cada sujeto desde lo moral, tanto desde la moralidad colectiva como desde sus aprendizajes e intuiciones particulares es lo que Aranguren llama el “pequeño mundo”.

Ahora bien, al respecto de la discusión sobre los contenidos, Vidal (1991) citando a Bull (1976), propone que la educación moral se estructuraría a partir de los siguientes rasgos específicos: Ésta, la educación moral, en primer lugar, busca trascender la sola información intelectual y tiende a la conformación moral del sujeto; en segunda instancia, la educación moral tiende a suscitar la sensibilidad ética, es decir, un sentido de compromiso a partir del cual se impondrán a la conciencia los valores morales. Otro aspecto es que la educación moral es un proceso que dura toda la vida, sin embargo, existe un período en el que cobra importancia tal tarea educativa y es el que corresponde a infancia y juventud porque es en estos donde acaece el desarrollo moral, según las propuestas cognitivistas; finalmente, los procedimientos para la educación moral, es decir, los contenidos, objetivos, técnicas y herramientas han de ser programados teniendo en cuenta las bases psicológicas del desarrollo moral y las características relacionadas con dicho

desarrollo. Los rasgos anteriores de la educación moral, aunque específicos, presentan en la práctica dificultades si se aplica a contextos y situaciones problemáticas de índole individual o familiar. Las ideas de Vidal sirven de soporte para argumentar que no son suficientes los contenidos y que debe existir un conocimiento de la estructura social y del universo simbólico de los sujetos.

Acerca de la forma, desde el punto de vista práctico, la educación moral requiere evitar fallos en el proceso de formación moral. Estos se pueden presentar, según Vidal (1991) en varios sentidos como son la atmósfera educativa, la proposición de los contenidos éticos y en el método de educación moral. El primero de estos aspectos se refiere al tipo de ambiente que favorece o desfavorece la educación moral y se debe optar preferentemente por un ambiente libre, responsable donde se puede formar desde la autonomía y el respeto por los derechos y libertades individuales y colectivas. El autoritarismo y la coacción pueden hacer que la educación ética esté viciada de raíz. Como hemos expresado antes, la educación moral debe abrirse a ámbitos más amplios y pensarse un sentido cultural y para los adultos, dado que la moralidad no debe ser un tema restringido a niños y adolescentes.

Sobre la proposición de los contenidos éticos la educación moral, a criterio de Vidal, debe apoyarse en el conocimiento de la realidad histórico-social y asumir una actitud crítica dentro de valores básicos. Se recomienda evitar la moralización a partir de la presión para adquirir virtudes, motivar indebidamente el comportamiento moral (tabúes, autoritarismos irracionales, miedo al castigo o la satisfacción del premio) y también, expresar el contenido moral con formulaciones inadecuadas como por ejemplo el casuismo exagerado, satanización de los actos y manejo inadecuado del sentido de la norma. Sobre el método de la educación moral los fallos tienen que ver con los procedimientos pedagógicos y didácticos como, por ejemplo, educar solo desde la instrucción y el intelectualismo moral, apoyar la educación moral en el “condicionamiento” (utilización de motivos persuasivos extrínsecos como la alabanza, la censura y el premio), utilizar el dirigismo moral y la propensión por el automatismo moral mediante la sola habituación a conductas.

La meta de la educación moral es acompañar al individuo hacia la madurez ética que se concibe desde el ideal de la autonomía y se realiza en el ideal de justicia esto acompañado de un sentido ético de la vida humana. Consecuentemente, la madurez ética se manifiesta en la autonomía

ética que desde la educación y la moral sería la estructura madura del comportamiento moral en la realización de la responsabilidad personalmente asumida.

El contenido de la autonomía ética según Vidal (1991) citando a Piaget (1964) comprende que la autonomía moral es al mismo tiempo causa y efecto en la creación de la personalidad donde educación moral y educación de la persona tienen la misma meta; la autonomía moral se construye desde la integración positiva de la heteronomía, es decir, desde la superación de las relaciones verticales u horizontales individualistas con los demás hacia la reciprocidad; en síntesis, la autonomía moral sería la estructura antropológica de la subjetividad y de la reciprocidad cuando actúa en el terreno de los valores. Para Aranguren, enfocarnos en “la vida personal o personalización, la apropiación real de la vida, está muy bien y es la tarea que todos deberíamos llevar a cabo” (1991, 53).

2.5. Algunas propuestas de educación moral

Al respecto de las dimensiones y los contenidos, presentamos algunas propuestas de educación moral que le pueden dar al lector una idea sobre las implicaciones del tema moral.

2.5.1. Formar la personalidad moral

Actualmente se considera que la estructuración de una personalidad moral, sobre todo en los niños, es producto de las diversas experiencias y vivencias en la familia, la escuela y el contexto social. Con el transcurrir del tiempo y tras el deterioro del rol formativo en la familia, es conveniente el planteamiento de una escuela cuya responsabilidad no sea complementar y reforzar lo aprendido del hogar; sino que en muchos casos deberá ser el de enmendar la ausencia de formación y reorientar las influencias de un entorno negativo familiar.

La formación moral de estilo racional-autónomo plantea en principio el desarrollo de aquellas dimensiones de la personalidad que constituyen las bases del comportamiento. La estructuración de dichas dimensiones precisa de experiencias de aprendizaje direccionadas al objetivo formativo, el cual debe por ende, contemplar los elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

La propuesta de formación en la personalidad moral se enfoca en las siguientes dimensiones dirigidas al contexto educativo (Gutiérrez 1999):

El autoconocimiento. En primer lugar, constituye en el niño la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo. Según nos expresa Gutiérrez (1999), citando a Martínez Martín (1995), el autoconocimiento, en primer lugar, constituye en el niño la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo, es parte de la dimensión introyectiva de la inteligencia humana, la cual le permite a la persona progresar en su autoconocimiento, formar su autoconcepto y adquirir así grados progresivos de conciencia. El autoconocimiento a la vez proporciona la base para la construcción de la autoestima; la promoción de la misma en el educando debe ser para el educador una intención pedagógica permanente, ella representa en gran medida un factor de éxito escolar, sociabilidad y salud mental. Autoconocimiento y autoestima son inexorablemente punto inicial en el desarrollo de aspectos como la seguridad, el autocontrol, la elaboración del proyecto de vida y el manejo de la afectividad. La principal fuente proveedora de autoestima en la institución la posee el educador, mientras este sea capaz de establecer relaciones cálidas y afectivas con sus alumnos, estimulándolos en la superación de las dificultades, les proporcionará la fuerza y la energía necesaria para realizarse como personas (Gutiérrez 1999, 95).

Otra dimensión que se sugiere es la dimensión del carácter moral que viene relacionada con la capacidad para integrar como parte de la propia naturaleza, aquellos principios y hábitos que han demostrado ser el camino auténtico para la superación personal y el logro de los objetivos formulados en la vida. Que los orientadores asuman el desarrollo de un carácter moral recupera la vigencia pedagógica de promover todos los atributos ya mencionados, apoyados en la cabida para dirigir autónoma y voluntariamente la propia conducta. La capacidad para dominar el impulso (autocontrol) compone la base de carácter moral y de la orientación del logro de metas.

En lo que concierne a las emociones como rasgo central al que apunta la educación en valores, debido a que son la fuente de energía que dinamiza el comportamiento moral, operando como

regulador de las conductas, decisiones y juicios. Se examina que ha sido quizás la dimensión de la personalidad más descuidada desde el objeto de estudio pedagógico. En el acontecer histórico del saber disciplinar se fue sembrando la idea de que la afectividad no era susceptible de cambio; lo que ha desencadenado el estancamiento de la educación de la emocionalidad de nuestra especie a diferencia del acelerado desarrollo del pensamiento tecnológico y científico. Sin embargo hoy, saberes como la neurociencia aportan conceptos e interpretaciones de inteligencia que amplían el ámbito educativo.

En la propuesta de formación en la personalidad moral, la escuela básica debe orientarse particularmente hacia el desarrollo de las emociones ligadas estrechamente al comportamiento moral. Estas vienen clasificadas en dos categorías: las emociones prosociales en la que se agrupan el interés, la consideración y el sentido de responsabilidad por los demás. Ello se manifiesta a través de la empatía que aparece como el rasgo de la personalidad que trae consigo la capacidad de identificarse, comprender y conmoverse. Por ello, la empatía es el punto fundamental en las emociones prosociales y de todas las habilidades sociales. Algunas técnicas pedagógicas que pueden emplearse para desarrollar la faceta empática en los escolares son los juegos de intercambio de roles, también la visita guiada a comunidades o instituciones de carácter social, entre otras (Gutiérrez 1999, 97-98).

La segunda categoría es la de las emociones de autocensura que reúne todas las que son respuesta a un pensamiento o acción indeseable como la culpa, la vergüenza y el remordimiento. Bien enfocadas estas emociones constituyen un componente vital de los mecanismos de adaptación al medio y son inherentes al comportamiento moral. El objetivo educativo bajo esta línea debe procurar ayudar, sobre todo a los niños a interpretar adecuadamente estas emociones, reconociendo el valor y utilidad práctica que poseen (Gutiérrez 1999, 98).

Las competencias dialógicas también son importantes para la formación de la personalidad moral. Lo dialógico, según Cortina (1995), es la mejor demostración de que una persona toma en serio su propia autonomía y la de los demás, de la importancia que le reconoce a los derechos e intereses de todos y, así mismo, de la solidaridad de quien sabe que es hombre y que nada de lo humano puede resultarle ajeno. Esta aseveración de ética discursiva señala los requisitos para un verdadero diálogo. Primero, el interlocutor es alguien a quien se debe escuchar y no solo

convencer; segundo, tener disposición tanto para defender como para modificar sus argumentos; en tercer lugar entenderse con su interlocutor y, por último, comprender que toda decisión debe atender a intereses universalizables, no individuales. Tener habilidad en el diálogo es poseer el conjunto de destrezas conversacionales, actitudinales y de valores cívicos.

En los niños son dos los aspectos que hay que trabajar para el fortalecimiento de las habilidades en el diálogo: el dominio de los procedimientos formales del diálogo y la comprensión de contenido expresado por los diversos interlocutores (Gutiérrez 1999, 99-100).

También es importante educar en el razonamiento moral porque es un ejercicio interpretado como la facultad de emitir juicios y elecciones basados en la razón. Hacerlo en términos morales eligiendo valores y normas es una cualidad exclusiva de nuestra especie. En la educación básica el principal objetivo es consolidar las bases sobre las cuales esta competencia se estructura. Los conocimientos tales como el significado de los términos que designan nociones y los conceptos propios de la moral, están relacionados con la información relevante para los procesos del pensamiento moral. En últimas competencias, tales como el autoconocimiento, la autoconciencia, la capacidad empática y la actitud dialógica son básicas para el razonamiento moral (Gutiérrez 1999, 100).

Todos los componentes de la personalidad moral descritos están íntimamente relacionados y son en muchos casos concurrentes. Educar en la moral deberá ser para los docentes y pedagogos una de las tareas de mayor complejidad y mayor significado por cuanto se fragua con ese reto de transformar y desarrollar la educación a favor de la sostenibilidad social.

2.5.2. Formar en la empatía

Otra propuesta de educación moral tiene que ver con la formación de la empatía (Hoffman, 2002). Surge de los esquemas teóricos que se han construido en las últimas décadas para dar explicación a los procesos psicológicos implicados en la conducta prosocial y el desarrollo moral de las personas, resaltan la importancia de los procesos cognitivos y/o afectivos relacionados con la conducta moral en cada nivel evolutivo (Kurtinnes y Gewirtz 1991).

De acuerdo con la definición anterior, es notable la presencia de los planteamientos de Kohlberg, quien a través de su teoría del desarrollo cognitivo (Pérez Delgado y García Ros 1991) pretende demostrar que la cognición es el fundamento de la moralidad. Para Hoffman, la moralidad ha de estudiarse desde los procesos afectivos relacionados con la empatía, ya que según se interpreta existe una integración entre la respuesta empática y la activación de los principios morales (Hoffman 1992).

Siendo la empatía y los diversos procesos psicoafectivos asociados a ella (ira, culpa anticipada y parcialidad), el núcleo fundamental para la explicación de la teoría de Hoffman, conviene detenerse a una delimitación conceptual de la misma. Así entonces, a juicio del autor, la empatía ha sido concebida de dos modos: i) como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona (es decir de sus pensamientos, percepciones, sentimientos e intenciones); y ii) como la reacción afectiva vicaria ante otra persona (Hoffman 2002).

Vemos entonces que, *prima facie*, la empatía podría sintetizarse en forma sencilla como sentir lo que otro siente, o en otras palabras, nuestros sentimientos coinciden con los ajenos. Para Hoffman (2002), para que tenga lugar la reacción empática se requiere esencialmente la participación de unos procesos psicológicos que hagan que los sentimientos de una persona sean más congruentes con la situación de otra que con la suya propia, de tal manera que el observador experimente el mismo sentimiento que la víctima. De esta manera se explica cómo, frente a una situación específica, nos sentimos abocados a actuar.

En el análisis de la relación que, a juicio de Hoffman, se suscita entre la empatía y los principios morales, se destaca que una vez delimitada conceptualmente la primera, resulta útil hacer lo propio respecto de los segundos. En primer lugar, es pertinente señalar que los principios morales encuentran su fundamento en cuerpos de doctrina filosófica y religiosa que han arraigado en la historia de muchas culturas, en las que según los intereses algunos revisten particularidades que los hacen más importantes que los demás, y que luego cambian su posición dentro de la escala de intereses de la sociedad.

Sin embargo, a pesar de que las circunstancias ya señaladas hacen que se dificulte que exista consenso o al menos una aceptación cultural generalizada en torno a lo que podríamos llamar un catálogo de principios morales reconocidos como tal, a escala universal; es admisible, que

existen (al menos en la sociedad occidental) dos principios de los que podría predicarse) esa vocación de universalidad: la atención y la justicia (Hoffman 1992).

La atención. La corriente utilitarista, entiende este principio moral como la maximización de los objetivos para todos los afectados, entendida así como el máximo bienestar de la mayor cantidad de individuos posibles. Por lo anterior, para que un acto o una decisión puedan considerarse morales, habrá de consultarse el interés de los necesitados y tener en cuenta el bienestar ajeno.

La justicia. El principio de justicia ha sido objeto de estudio desde antaño. Platón, Aristóteles y otros grandes pensadores mostraron gran interés por explicar y entender las distintas facetas de este principio. Aristóteles, por ejemplo, encontró en la justicia una de las más altas virtudes, propia de los filósofos, e identificó en la igualdad la herramienta fundamental para el justo; *sum cuique tribuendi* ('dar a cada quien lo suyo'), se constituye en el fundamento básico de la justicia.

Ahora, el estudio más complejo de la justicia ha sido realizado por los discípulos de Kant, para quienes el concepto se identifica con la justicia moral, y así lo justo supone un equilibrio entre aportación y resultados en casi todos los campos de la vida; el desequilibrio es injusto. De igual manera, en situación de conflicto entre distintos intereses la justicia exige fundamentalmente imparcialidad. De acuerdo con Hoffman (1992), la justicia exige que se trate a la persona como ser humano, y ello implica necesariamente tres cuestiones, a saber: i) la persona es acreedora de ciertas cosas (comida, alojamiento, ausencia de dolor), y este derecho es anterior a las preferencias del espectador; ii) la imparcialidad, es decir, los principios se aplican a todos por igual; y iii) la reciprocidad entre acciones y resultados.

Sobre la relación entre empatía y atención, para Hoffman, la segunda es una categoría moral de naturaleza abstracta, un imperativo categórico y una idea filosófica, en virtud de la cual siempre debemos tener en cuenta al prójimo.

Siendo esto así, es plausible identificar entre la aflicción empática y la atención un nexo obvio y directo, al punto de que en situaciones concretas es posible indicar que la atención resulta ser consecuencia de la empatía. Por ejemplo, en una situación de necesidad hay mayor probabilidad de que acudamos en ayuda de aquella persona con la que tenemos empatía, es decir que le daremos prioridad frente a otra que nos resulte desconocida.

Sobre la relación entre empatía y justicia, el vínculo entre estas no resulta tan evidente como entre la justicia y la atención. No obstante, existe en la relación justicia-empatía dos acepciones de justicia: la distributiva y la penal; la primera, encargada de los criterios para la asignación de recursos, y la segunda, de los castigos por transgresión de las normas que rigen la convivencia en sociedad.

Ahora, resulta probable que la relación de empatía con la víctima o la aversión hacia el autor incida en la forma en que adopte la decisión del operador judicial al momento de aplicar la justicia penal. También es plausible pensar que el clamor de los familiares (hijos, padres) del sindicado, influya en la dosificación de la pena. En otras palabras, la empatía puede incidir en la justicia penal y parcializar en mayor o menor medida al juez al momento de adoptar la decisión.

Reciprocidad. Se relaciona con la percepción del equilibrio y la armonía (Feather 1995), lo que según denota Hoffman, llevado al plano moral implica imparcialidad y justicia: obtener lo que se merece, recibir el premio por las buenas acciones y el castigo por las malas, de tal manera que exista proporcionalidad entre la falta y el castigo.

En este orden de ideas, la reciprocidad se convierte en un elemento determinante de la justicia, pues garantiza la imparcialidad.

Ahora, ¿qué relación existe entre empatía y reciprocidad? Para Hoffman, desde el punto de vista del desarrollo la empatía surge en la primera infancia, por su parte la reciprocidad tiene lugar hasta entre los 8 y los 10 años cuando el niño logra fijar el premio tomando como base el esfuerzo. Esta situación puede explicarse en la medida en que mientras la empatía requiere unos modos de suscitación primitiva, la reciprocidad exige una fuerte dosis cognitiva que permita al niño dimensionar el esfuerzo y con base en este determinar el premio o castigo.

2.5.3. La moral cristiana

La moral cristiana tiene rasgos particulares y, como lo hemos expresado, tiene a Cristo como fuente y centro. Tiene un carácter espiritual y parenético bajo principios evangélicos pero también

tiene su fundamento en la esperanza. Para el hombre creyente, la esperanza escatológica es un elemento fundamental para darle sentido a la realidad. Escatológicamente, la vida está añorante del pasado y expectante del futuro.

En la escatología, tal añoranza y expectancia confluyen en la convertibilidad de la Arcadia y la Utopía, del paraíso terrenal y el paraíso celestial. Hay otros puntos de confluencia entre los dos “éxtasis” del tiempo; así la moral es inseparablemente por una parte, conciencia o memoria de la culpa, de la falta, del debe o el deber, y por otra, conciencia expectante del cumplimiento, realización y sentido de la vida. El pasado, aún con sus arrepentimientos concretos es, por lo general, lugar o más bien no-lugar de refugio...ya que el reniego o repulsa global del pasado es más bien raro, porque el pasado no puede inspirar ya temor. Por el contrario, con respecto al futuro, el reverso de la esperanza, inseparable de ella, es el temor global, el temor a todo y a la nada, es decir, a la angustia (Aranguren 1991, 59).

La angustia puede entenderse como parte de la vivencia de la cotidianidad misma a manera de “hastío” o como temor al momento de dormir de hundirse en el sueño, como angustia de extinción en el no ser. (Aranguren 1991, 59).

Aranguren como parte de la solución al problema moral, propone narrar e interpretar la existencia. En el campo teológico en la moral se han contado y narrado siempre las mismas historias, las mismas fábulas, explícitas sobre todo, hacia la moral social. El autor considera que para que “la creencia (o el *ethos*) en el cual estamos llegue a poseer un auténtico valor moral, ha de ser abierta y no dogmática, ha de dejar lugar para la “heterodoxia”, para el inconformismo y la rebeldía”. Contar las historias de nuevo para que tengan sentido. Quien cuenta la historia, interpreta de uno u otro modo la historia moral. Quien cuenta una historia, haciéndola propia, se convierte en co-autor y actor que la representa (Aranguren 1991, 68).

Los hombres y mujeres,

los unos ante los otros, y eso es lo que suele interpretarse por la vida cotidiana. Algunos pocos, los famosos, ante la historia. Todos nos proporcionamos, clara o confusa una hermenéutica de nuestra representación. Pero, a la vez, nos damos cuenta de su subjetividad, de su parcialidad, de su influencia, y por eso, a la par de quejarnos de que “no me comprenden”, apelamos a ¿Quién me comprenderá? Qué se nos comprenda, no tanto que se nos juzgue, cómo que se nos diga quiénes somos, ¿Quién soy? ¿Nos hemos alejado de la vida cotidiana y de su moral? Si por vida cotidiana entendemos su costra, y por moral de la vida cotidiana esa Mínima moral de apariencias y manejos, así es, así ha sido. Pero si somos conscientes de que, sin necesidad de ascender a lo Público, la Fama, el Festival o la Aventura, la cotidianidad en sí misma es capaz de su autocomprensión y abierta al sentido, tan global como unitario, de la existencia en cuanto tal, entonces se reconocerá que, lejos de habernos alejado de ella, no hemos hecho sino liberarla y ver de penetrar en lo hondo, bajo su envoltura. O cuando menos, eso es lo que hemos pretendido (Aranguren 1991, 69).

Para entender la propuesta cristiana de educación moral, tenemos que tener claro dos aspectos fundamentalmente: primero, no basta con establecer mandamientos, leyes, reglas o principios que marcan el horizonte hacia el cual el creyente debe tender, ni tampoco que sean solo criterios de discernimiento para la toma de decisiones; segundo, la educación moral cristiana se identifica en la manera de acompañar, de contagiar, de imitar, de dejarse permear por la acción de Dios en el creyente, que le hace renovarse, transformarse interiormente, por la acción del Espíritu, y desde ahí corresponder a una experiencia amorosa que plenifica, que humaniza y que apasiona, asumiendo los valores, los principios y mandamientos, ya no como simple mandato o respuesta obediente, sino como una correspondencia amorosa, donde la Moral se ve fundamentada y enriquecida por la Espiritualidad.

De esta manera, son tres los agentes que intervienen en la educación moral cristiana: Dios, el creyente y el acompañante. Desde la propuesta de Santo Tomás podría decirse que el arte de educar estará dado en la virtud que asume el educando, pero por el ejemplo, testimonio y habilidad humanizante y humanizadora del acompañante, dejando que Dios motive, enamore y seduzca al educando. Así, el papel de educador no será sino el de mero facilitador de la acción de Dios en el creyente, que mediante su testimonio, acompaña al educando en la aventura de transformarse en hijo o hija de Dios, interiormente y en su acción. De tal manera que la moral cristiana se asumirá en al acto de educar el corazón, la conciencia y en la sabiduría a la hora de actuar, obrar y decidir.

Conclusión

Analizar y plantear una propuesta de educación moral es un proceso que debe partir de una clara antropología y una sólida epistemología. No es suficiente establecer dimensiones o contenidos morales de índole educativa, sin que conozcamos la realidad moral de las personas y las comunidades y se tiendan puentes comprensivos y dialogantes entre la realidad y los principios morales.

Los esfuerzos que se realizan en el ámbito moral pueden no tener efecto por estar disgregadas la realidad, la normatividad y el principio moral. Las dimensiones o contenidos morales pueden ser irrelevantes o inarticulados para aquellos que se consideran los receptores, por tanto, habría que pensar que la primera tarea que debe asumir la educación moral es ser capaz de ser crítica consigo misma, autoconocerse y ser clara en su pretensión formadora. De igual forma, establecer que tan lejos está su propuesta de la realidad sin renunciar a las ganancias de las tendencias logradas hasta el momento. Para conocer la realidad se debe conocer la estructura en que se da la educación moral y el universo de sentidos que origina, esto, recuperando el valor de la cotidianidad, es decir, renunciar a los esquemas de connotación negativos acerca de lo cotidiano, como dice Aranguren, para imbuirnos en él como escenario de posibilidades.

Otro aspecto importante de la educación moral es que debe trascender y ser capaz de integrar no solo las dinámicas, dimensiones y contenidos morales individuales sino, además, ser capaz de responder a esquemas éticos y morales más amplios que implican grupos y estructuras sociales. La moral cristiana tiene mucho que aportar a este respecto, porque integra la interioridad del sujeto y su objetivación en el actuar, no solo atendiendo a una u otra dimensión del ser humano. La educación moral debe ser integral, y a este respecto la antropología bíblico-cristiana puede aportar mucho.

Guía para el trabajo personal y/o grupal

1. ¿Qué dimensiones o contenidos de la educación moral es importante tener en cuenta en tu trabajo docente, pastoral o profesional?
2. ¿Qué propuesta de educación moral consideras es más pertinente implementar en tu contexto laboral?
3. Diseña las grandes líneas de educación moral cristiana que el contexto latinoamericano estaría necesitando.
4. Amplía bibliográfica y argumentativamente en forma de ensayo un aspecto de la educación moral cristiana que consideres importante y fundamental en la formación humana integral.

3. La historia de vida y la investigación en educación moral

3.1. Aspectos generales sobre las historias de vida

En el campo de las formas que acompañan la práctica investigativa, la historia de vida tiene actualmente un lugar propio, útil y pertinente para el acercamiento a diversas realidades tales como desarrollo de ideologías, cambios culturales y formas de interacción y comprensión del mundo de la vida.

La investigación con la historia de vida parte de la historia del sujeto y busca comprender toda su dinámica. Esta “perspectiva”, de origen sociológico, interpreta la realidad cultural y social desde el sujeto que la vive. La investigación bajo esta forma le otorga importancia a lo individual dentro del desarrollo social y valora las experiencias como fuente de conocimiento. Se constituye, además, como un recurso para los estudios de los hechos humanos, ya que facilita el conocimiento acerca de la relación de la subjetividad con las instituciones sociales, los imaginarios y las representaciones simbólicas y es una expresión de las interacciones entre la vida del sujeto y la historia social.

3.2. Acercamiento histórico a las historias de vida

El uso de documentos personales como insumos de investigación se inicia, oficialmente en los métodos cualitativos, en la escuela de Chicago y se fundamenta este uso en la filosofía pragmática de John Dewey y el interaccionismo simbólico iniciado por Pierce y William James, y desarrollado posteriormente por George Herbert Mead. En el método, inicialmente, el pragmatismo y el interaccionismo simbólico se influían de forma recíproca. El pragmatismo es concebido como una filosofía de la acción y de la intervención social, según la cual la actividad humana ha de ser considerada teniendo en cuenta tres dimensiones inseparables: la biológica, la psicológica y la ética. La filosofía pragmática se entiende a sí misma como referencia teórica para resolver los problemas sociales en general. Por su parte, el interaccionismo simbólico destaca la naturaleza

simbólica de la vida social y considera que a ella solo se puede llegar siendo actor del mismo mundo social que se desea conocer (Martínez 2009, 205).

Otra forma complementaria de interpretación en la historia de vida, de desarrollo posterior, es el modelo socio-estructural (posiciones) y socio-simbólico (representaciones) utilizado por Bertaux (1993) y otros investigadores. En realidad ambos modelos se ocupan de las mismas realidades, lo social, lo individual en contexto y las construcciones simbólicas, aspectos innegablemente unidos a la construcción e interpretación de las historias de vida.

Como referencia histórica, es importante destacar que la vinculación directa del investigador en el mundo social, desde la historia de vida, tomó un carácter “objetivista” en el estudio sobre el campesino polaco, de Thomas y Znaniecki (1976). Éste se convirtió en paradigmático por integrar pragmatismo y el interaccionismo simbólico donde se da origen a las historias de vida en forma de autobiografías como técnica de investigación. La primera parte del estudio fue publicado en 1918 y se ocupó de la relación entre la delincuencia y la inmigración de campesinos polacos llegados a los Estados Unidos de América. Este estudio utilizó cartas, artículos de periódicos, archivos de tribunales, sermones y otros documentos tanto de Chicago como de Polonia. Se estableció como referencia del estudio la autobiografía de Wladeck Wiszniewski considerada por los autores como representativo del inmigrante polaco de origen campesino.

Posteriormente, algunos problemas epistemológicos de las historias de vida se hicieron evidentes en la década de los sesenta con el estudio *Antropología de la pobreza: Cinco familias*, de Oscar Lewis (1961) donde se plantea, primero, si la historia de vida es una técnica o un método; se interrogó cómo se garantiza la confiabilidad, la validez y la objetividad; tercero, cómo se define la veracidad de los datos; cuarto, se preguntó de qué manera influyen en la interpretación de los datos los “prejuicios” del investigador, y, finalmente, qué aportan las historias de vida al conocimiento científico. Tales cuestiones problemáticas siguen presentándose y son motivo de reflexión para los investigadores sociales y requieren generar un marco de referencia para efectos de la investigación.

En Delgado y Gutiérrez (2004) profundizamos sobre la cuestión de si la historia de vida es una técnica o un método. Para esta propuesta, adoptamos la teoría de Bertaux (1993) que entiende la

historia de vida como una “perspectiva” que remueve y evidencia rutinas, tanto en el campo de la historia (Passerini 1988) y de la historia social (Thompson, 1988), como en la investigación social y la teoría sociológica en su concepción y práctica (Ferratori 1993).

La historia de vida ha adquirido validez gracias a Thomas y Znaniecki que la consideraron y precisaron como documento científico. Es importante puntualizar que la historia de vida es diferente a la autobiografía, ya que algunas veces se suele confundir. En la historia de vida el sujeto narra a otra persona, presente, física y que actúa como interlocutor. Luego, es transcrita y sometida a procesos técnicos específicos.

Acercas del número de historias de vida para realizar una investigación no está determinado, puede ser suficiente una, que sea representativa o un número que permita el proceso de triangulación. En esta técnica se recurre al principio de saturación, es decir, se aplican entrevistas a profundidad hasta que se tenga la información suficiente.

Poirier (1983), quien se dedicó a estudios biográficos, clasificó tres clases de historias de vida que resultan de tres maneras técnicas de presentar los relatos (Valles 1999, 240-242): Técnicas de relato único, de relatos cruzados y de relatos paralelos.

En el relato único se presenta una historia de vida en la que se le permite al lector conocer el cuerpo entero del relato del sujeto, donde la intención es historiar, sociológicamente y psicosocialmente, la vida no solo del caso o los casos individuales, sino del caso de un grupo o un fenómeno social. El estudio puede incluir documentos personales naturales de diverso tipo.

El relato cruzado “consiste en realizar las historias de vida de varias personas de un mismo entorno, bien sean familiares, vecinos de un barrio, o compañeros de una institución, para explicarnos a “varias voces” una misma historia. En algunos casos como en la historia de Julian (Gamella 1990), se trata de recoger los testimonios de los padres y del hermano del sujeto explícito en la historia. Estas voces entrecruzadas sirven para la validación de los hechos presentados por el sujeto biografiado, intentando en conjunto ahondar sobre las motivaciones de una carrera delictiva (Pujadas 1992, 83). La obra paradigmática en esta técnica es *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis (1973).

La técnica de los relatos paralelos se diferencia de las dos anteriores por tener un amplio número de sujetos investigados. Un ejemplo es el estudio de Funes y Romaní que en 1985 entrevistaron a profundidad a 23 heroinómanos con edades comprendidas entre los 19 y 33 años. En algunos casos fueron necesarias dos o más sesiones.

Actualmente, la técnica básica de las historias de vida son las entrevistas a profundidad, esta permite acercarse a la vida de los sujetos, a mundos desconocidos a los que es difícil acceder a través de las fuentes escritas o cuando estas existen pero se presentan sesgadas. En la entrevista a profundidad se escucha y se transmiten los testimonios de determinados sujetos para conocer cómo funciona la realidad social. Se entiende que los testimonios al igual que los datos recogidos de las fuentes secundarias son una interpretación de los hechos sociales. Por eso es preciso que el investigador sea capaz de traducir e ir más allá de objetivismo y el subjetivismo y pueda conjugar el compromiso con el distanciamiento y la implicación apasionada con la reflexión distanciada.

3.3. Metodología de la investigación para la historia de vida

La historia de vida se considera como una “perspectiva” (Bertaux 1993) en los métodos histórico-biográficos en el amplio espectro del enfoque cualitativo y tiene un carácter comprensivo-interpretativo. A través de la historia de vida se encuentra el investigador con situaciones y vivencias del mundo de la vida y desde los relatos adquiere un conocimiento personal, comunicable y compartible sobre un tema específico o general en la vida de una persona representativa para un grupo en un contexto histórico particular, esto se analiza desde las dimensiones socio estructurales y socio-simbólicas.

La investigación desde la historia de vida permite buscar alternativas diferentes a los procesos que privilegian otros métodos cuantificables como criterio de validez, ya que entienden a la persona en su contexto, además, es útil a la labor investigativa de varias disciplinas humanas con temas difíciles de tratar en otros métodos, por ejemplo, la intimidad de las personas, la movilidad social, aspectos del desarrollo y del ciclo vital, entre otros.

Aunque la historia de vida toma en cuenta el síntoma biográfico, al que nos referiremos más adelante, desde lo metodológico, posee riqueza y limitaciones ya que la historia de una persona está determinada por todo tipo de experiencias, sentimientos e interpretaciones, tanto de índole individual como cultural y social. Estos aspectos también deben tomarse en cuenta al acercarse al proceso investigativo. De igual forma, el uso de la historia de vida implica referir otros elementos propios de la investigación cualitativa como son el contexto histórico concreto, las formas del discurso, las formas de comunicación sociales, las técnicas pertinentes y las estrategias a través de las cuales la historia de vida será socializada a la comunidad interesada en el tema de estudio.

Por su forma la historia de vida está integrada por relatos producidos con una intención: “Elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto” (Santamarina y Marinas 1999, 258) atendiendo a las realidades de las personas (o del grupo social que representa) desde su sentido y experiencia marcando esta experiencia individual y social desde lo ético y lo político.

La historia de vida tiene la virtud de ser capaz de recuperar la memoria y narrarla desde los propios actores sociales haciendo descubrir, en algunas ocasiones, fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos de los sistemas referenciales convencionales de las sociedades. Esto lleva necesariamente a una revisión de los saberes sociales y los constructos teóricos del investigador, según sea su disciplina.

La intencionalidad de este abordaje metodológico se explica desde el valor subjetivo del relato en la historia de vida, donde, a partir de un sujeto circulan y existen los sentidos de una colectividad en una época específica. Según Ferrarotti (1993) es la vía de la subjetividad la que permite reconstruir el alcance objetivo, esto es, lo real, completo, de una conciencia de grupo y de época (Santamarina y Marinas 1999, 258).

3.3.1. El síntoma biográfico

El síntoma biográfico (Relación biografía, historia y sociedad), en las historias de vida, es el que permite abordar el aspecto específico de la construcción de identidad en la contemporaneidad, que está marcada por la llamada “crisis de la representación”.

En los siguientes párrafos pretendemos brindar algunos apuntes sobre el proceso de producción e interpretación desde los cuales se responde a los interrogantes: ¿cómo se garantiza la confiabilidad, la validez y la objetividad de la historia de vida?, ¿cómo se define la veracidad de los datos?, ¿de qué manera influyen en la interpretación de los datos los “prejuicios” del investigador? Y, ¿qué aportan las historias de vida al conocimiento científico?

La historia de vida pasa según Bertaux (1993) por dos dimensiones que son la socio-estructural o sistémica y una socio simbólica o cultural. Estas dimensiones son, por ahora, adecuadas para abordar el trabajo de investigación con la historia de vida, desde la educación moral, tanto para el proceso de producción como para el proceso de interpretación. La dimensión socio-estructural se refiere a los conflictos, situaciones y las relaciones sociales con las que se ha encontrado el sujeto y, la dimensión socio-simbólica, el mundo de los significados y representaciones del sujeto.

La historia de vida devela el mundo de representaciones del sujeto con el sentido que él mismo ha dado a los sucesos, las experiencias y los aprendizajes y la inserción o conflicto de su posición en la estructura social y de manera particular en los procesos de productividad y desarrollo, donde la historia de vida nos alcanza, según Denzin (1993), una comprensión sociológica global de la organización productiva.

3.3.2. El proceso de producción e interpretación

El proceso de producción de la historia de vida se entiende desde tres sentidos que son la visión positiva del documento, la perspectiva interaccionista y el carácter dialéctico de la historia de vida. La visión positiva del documento radica en la importancia del mismo para la conservación de la historia individual y contextual del sujeto desde la enunciación, el predominio de la literalidad y la construcción de la interpretación a partir del documento o relato; por su parte, la perspectiva interaccionista (Blumer 1939) destaca el rasgo dialéctico y dialógico de la construcción de los relatos donde el yo se enfrenta con el tú en un proceso histórico reflexivo entre el emisor y el receptor desde la interlocución y transmisión de eventos y significados que, por supuesto, no deja fuera el contexto socio-político donde se presentan las situaciones expuestas en el relato.

El tercer sentido, en el proceso de producción, es el carácter dialéctico y muestra la historia de vida entendida como una historia dentro de un sistema en el que la vivencia de un sujeto, individuo o grupo, se construye en las determinaciones del sistema social. Esta comprensión del proceso de producción de las historias de vida es el que permite correlacionar y estructurar el desarrollo histórico de las historias de vida que se inicia desde “la perspectiva positivista con el interés por la conservación; de la preocupación por los marginados (y más adelante, las subculturas); mientras que la perspectiva dialéctica, (que media en las dos anteriores) entiende las historias de vida como testigos y elementos del conflicto” (Delgado y Gutiérrez 2004, 269).

En los procesos de interpretación de las historias de vida se reconocen tres posibles modalidades de interpretación, todas de orden cualitativo, las cuales involucran las dimensiones socio-estructural y socio-simbólico de los relatos incluso desde el momento de producción. Estas modalidades de interpretación son la estructuralista, la hermenéutica y la comprensión escénica. Para la historia de vida propuesta desde la educación moral el modelo sugerido es el de la comprensión escénica.

Desde la perspectiva estructuralista la interpretación en la historia de vida se basa en la saturación y el análisis de información y se centra en la dimensión socio-estructural o sistémica. Opera bajo un modelo directivo frente a la recolección y organización de la información, donde se recurre a “una pluralidad de situaciones, de informantes o informadores, que proporcionan el mapa de todos, y solo los elementos pertinentes para esa investigación” (Delgado y Gutiérrez 2004, 270). Lo singular de la perspectiva estructuralista es que deja fuera las particularidades biográficas si no le interesan al objeto específico de la investigación.

El modelo hermenéutico busca hacer, en la historia de vida, un análisis profundo del relato. Explicita de modo descriptivo quién y cómo se produce el relato, qué sentido tiene, el cuándo y el porqué de éste hecho, a quién llega, y cuál es su circuito. El análisis hermenéutico se centra en el texto mismo no extensivamente como lo hace el modelo estructural, sino de modo profundo e intensivo.

En el modelo hermenéutico el relato se entiende como productor de sentidos sucesivos y tiene que ver con la acotación de lo particular y la búsqueda de los enunciados de sentido que se

encuentran en el texto producido. Se usan pocas historias con detalle y profundidad, analizando los lapsus, los cambios y los significados.

Un modelo de interpretación intermedio es el llamado de comprensión escénica que sostiene que en la historia de vida no se busca detectar la estructura de muestra y tampoco cuáles son los elementos de profundidad de los sentidos ocultos, sino que, en el proceso de traducción el investigador produce otra historia que se contrasta con las versiones recogidas. El sentido y el origen no están formados sino que se hace en la interpretación y/o en el proceso de traducción. Esto sería, que en:

la transmisión, recogida, o producción de historias de vida, hay un proceso de transferencia por la semejanza de situación como ocurre en el psicoanálisis- de afinidad, que tiene que ver con el contenido, la forma, la vivencia, la posición ideológica en la historia que se ha vivido (Delgado y Gutiérrez 2004, 271).

3.3.2.1. Los contextos de la comprensión escénica en la historia de vida

La comprensión escénica para las historias de vida se presenta en tres contextos que son las escenas vividas en el pasado (contexto 3), las escenas del presente de los sujetos (contexto 2) y las escenas que se presentan en la entrevista (contexto 1). El contexto 3 comporta la totalidad de los referentes de tipo biográfico y social de los sujetos entrevistados. Estos datos se componen a partir de los relatos y refieren a personajes y situaciones a los que no se tiene acceso directo pero que son importantes para el que habla. El contexto 2, por su parte, remite a las redes de relaciones sociales del presente de los sujetos desde donde estos elaboran su recuperación (en el caso de situaciones especiales o de significado vital actual), se vuelven pertinentes y son soporte para la tarea de resignificación. Se utiliza para analizar este segundo contexto la recomposición y las secuencias, que según Agnes Hanskiss (1993) son ficcionales. Y, finalmente, el contexto 1 aborda el proceso de entrevista mismo y se valoran aspectos como la escucha, la voluntad de transmitir la información, la reciprocidad entre el entrevistado y el entrevistador, y también la reflexividad. Este procedimiento de interpretación facilita y propende por la pregunta

elemental de reelaboración del sentido y las dimensiones de la historia y por la comprensión e interpretación de por qué los sujetos hablan de acontecimientos específicos solo en ciertos momentos del proceso de entrevista o luego de inquietarse sobre aspectos fundamentales del tema abordado que no habían autocomprendido o expresado antes. Se trata, pues, de

interpretar las historias en los juegos y dimensiones de su entramado, pero también de la construcción del sujeto. No sólo para hacer una interpretación hermenéutica (sea esta sociologista, psicoanalitista o historicista) sino para situar las historias de vida en los sujetos y procesos plurales (Delgado y Gutiérrez 2004, 272).

3.3.3. Las dimensiones de producción e interpretación de las historias de vida

El proceso de construcción e interpretación de la historia de vida nace de la evidencia del yo de la persona entrevistada, un yo desde donde se realiza la labor narrativa en una constante tensión constructiva con diferentes aspectos y universos analíticos. Para las dimensiones centrales de la producción interpretación seguimos en este trabajo la propuesta de Ronald Fraser (1990) que plantea las dificultades de la escucha y la producción discursiva, la recuperación del pasado, el tema de la identidad y el problema de la memoria individual y colectiva.

Sobre el primer asunto, el problema de la escucha y la producción discursiva, dice Fraser, que todo relato tiene en cuenta, de manera consciente o inconsciente, al destinatario de lo que se dice, en tanto que es quien la escucha, y por ello la escucha debe estar plenamente alerta, buscando coherencias, confusiones a la manera de un psicoanalista. En términos platónicos sería ayudar a concebir, en este caso, a partir de una representación del sujeto mismo que se desdobra entre el anunciador y el enunciado.

En el relato se mezclan, de forma diacrónica desde un universo de sentidos, acontecimientos, momentos y personajes a través del recuerdo. Los personajes colocados en la historia, con o sin nombre, tienen un rol, un significado intrínseco a la construcción de sentido del sujeto entrevistado y forman parte del proceso de elaboración y comprensión del entrevistador. Los personajes de la historia de vida son recuperados a través del recuerdo dando solidez y

perspectiva a lo contado. Además, son a la vez partícipes y testigos mudos de la construcción e interpretación del relato.

La escucha en la historia de vida es la base fundamental para la construcción del discurso que debe permitir la apertura a lo novedoso y a la vivencia original que solo se expresa desde el sujeto, esto es, ser receptor de algo que está lejos del dogmatismo y de los discursos fundados en el poder. Solo de esta manera se abre paso a la complejidad del análisis, contextualización y recontextualización del relato en el proceso de interpretación.

La recuperación del pasado, segundo aspecto mencionado por Fraser, se viabiliza a través de un acceso del sujeto a su propia historia bajo las condiciones de transformación que se van presentando en el proceso de desarrollo vital y que están presentes al momento de enfrentarse al relato. El presente constituye el tiempo de su narración y la organización de los momentos y experiencias vitales se recuperan a través del texto narrativo que se convierte en discurso.

Desde el punto de vista técnico lo que permite la historia de vida es un replanteamiento cultural donde se deja al actor contar su propia historia con los eventos que no podrían ser contados en los libros de historia.

La dialéctica relacional de la historia de vida se articula en dos momentos que son la recuperación del pasado y el permitirse mirar mientras se accede desde la memoria al relato y su significado. Lo que muestra la historia de vida desde la recuperación del pasado es la imagen de sí que tiene el sujeto y la imagen que se ha creado del mundo a partir del propio pasado y de su cultura.

La tercera dimensión problemática a tener en cuenta es la identidad. Un carácter particular de la historia de vida es que nunca es de solo una persona, en el relato se invoca a otros personajes presentes en la historia, presencias y audiencias intuidas que son significativas para el relato, unas de mayor o menor importancia para el sujeto pero sin las cuales no tendría solidez o sentido lo narrado. En este punto se asiste a un proceso de reconocimiento que se conoce como identificación. Este concepto expresa la unidad del sujeto con su contexto y con aquellos personajes que le han influenciado a lo largo de la vida y que le han acompañado en el paso de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez. En la historia de vida se hace presente lo inmediato y lo directo pero también lo mediático, lo colectivo y lo masificado. Contamos aquí

también los aspectos simbólicos, de poder y de consumo de las culturas a través de los medios de comunicación.

La identidad de las personas ya no la define solo el linaje o la pertenencia a un grupo sino que influyen otros factores, como el lugar que ocupa en el sector productivo, la actividad que desarrolla o el nivel socio-económico y cultural. Otros no definirían su identidad por el linaje o el logro y la actividad sino por subculturas de referencia que cada vez se van haciendo más comunes y populares.

Un factor determinante de la historia de vida es la edad del sujeto, ya que es la que le da la perspectiva a la narración, por ejemplo, en el caso de un adolescente, las relaciones no se comprenden en la misma dimensión que lo haría un adulto.

El tiempo presente marca el punto de partida del relato hacia los eventos interpretados o no del pasado. El tiempo da articulación a la memoria, los recuerdos y los olvidos, donde a través de selecciones el relato muestra lo que ha resultado significativo y excluye o integra, consciente o inconscientemente, algunos aspectos, que cambiarán el relato para ser lo que terminará siendo y no otro, es decir, que define el sentido y el contenido de la narración. El tiempo es la dimensión base para organizar el relato.

Otros aspectos que definen la identidad en la historia de vida son el género y el hábitat. Es en el género donde se marcan los matices, que comúnmente diferencian los relatos de hombres y mujeres. Los hombres podrían orientarse más (aunque consideremos estos apuntes como una aproximación) a mostrar los acontecimientos de la vida en términos de logro, como la consecución o no de metas, el éxito, las expectativas, la pertenencia a grupos y/o el poder en las relaciones. Las mujeres podrían centrarse más en las relaciones y en el significado de las personas cercanas. Sociológicamente pueden encontrarse particularidades y cambios en los aspectos de género debido a la incursión de la mujer en campos laborales, empresariales y académicos y, también, por la participación de hombres en acciones que se asignaban al género femenino; es más, existen actividades nuevas que son aplicables a ambos géneros.

El hábitat, por su parte, como referente de identidad se refiere al espacio y al desarrollo. Crecer donde se nació hace diferente el proceso de vida y la vivencia de la identidad espacial. Cuando

alguien crece lejos o es sometido a desplazamiento se genera una identidad de diferencia siempre en referencia al lugar que se deja y a los cambios culturales que operan en el sujeto. Distancia y tiempo tejen la historia entre los grupos de origen y aquellos que se encuentran a lo largo de la vida.

Sobre el cuarto aspecto problemático de la memoria individual y colectiva entenderemos al sujeto y la sociedad como repetición y creación. Lo individual siempre remite a lo colectivo donde “lo imaginario reproductor de lo social y lo imaginario creador del sujeto tienen una relación dialéctica. La memoria colectiva liga con lo particular a través de la experiencia antes grupal que solipsista de aquél que exhibe su historia de vida” (Delgado y Gutiérrez 2004, 280).

El presente tendrá una gran influencia sobre el relato desde el colectivo de referencia actual que signifique para el sujeto ya que la realidad es percibida, clasificada y organizada con los códigos lingüísticos que se han establecido y que operan en la vivencia actual del relator. En síntesis, la memoria individual y colectiva no opera en contextos separados y la identidad individual se forma influenciada por la fuerza histórica del colectivo.

3.4. Aplicaciones de la historia de vida a la educación moral

Para la educación moral cristiana es importante formar en la interioridad del sujeto, la conciencia y el corazón, para poder personalizar la formación y así favorecer el testimonio desde las convicciones y asimilación de actitudes. La historia de vida permite este trabajo personalizado, en casos de formación pastoral, de religiosos o seminaristas.

La historia de vida como una perspectiva en la investigación en educación moral es viable ya que se puede abordar desde los contenidos ético- morales (dimensión socio-estructural) y desde la formación del sentido ético- moral (dimensión socio-simbólica).

Dimensión socio-estructural de la educación moral (Contenidos ético- morales)

Como ya hemos expresado, por transmisión de contenidos éticos se entiende la enseñanza de la moral que adquiere formas diversas según la fuente y el contexto donde se realiza. Si ocurre en la familia se habla de transmisión más o menos connatural de la de los valores éticos, si es en la sociedad se entiende como sistemas de socialización moral y si ocurre en la escuela se presenta bajo el formato curricular como materia o asignatura de contenido ético.

La dimensión socio-estructural de la educación moral se da a partir de:

- Trasmisión connatural de valores ético-morales en la familia.
- Sistemas de socialización moral (instituciones sociales).
- Formación ético- moral en la escuela.

Estos puntos anteriores son los que se tienen en cuenta al diseñar los instrumentos y al analizarlos.

Dimensión socio-simbólica de la educación moral (Formación del sentido ético-moral)

La formación del sentido ético es el proceso que objetiva en el sujeto la autonomía y la madurez ética a través de la educación moral, es decir, el que conforma el comportamiento responsable del sujeto maduro.

La dimensión socio-simbólica de la educación moral involucra:

- Sentido de los valores éticos- morales en la familia.
- Sentido de los valores éticos sociales.
- Sentido de la formación ético- moral escolar.

Estos puntos anteriores son los que se tienen en cuenta al diseñar los instrumentos y al analizarlos.

Guía para el trabajo personal y/o grupal

1. ¿Qué bases epistemológicas e históricas se establecen como base para utilizar las historias de vida como una alternativa para investigar en el campo de la educación moral?
2. ¿Qué elementos significativos puedes destacar al utilizar la historia de vida en la investigación en educación moral?
3. ¿Cuál es la importancia de la narrativa en los procesos humanos y cuál es su papel en la transformación social y personal?
4. Elabora a partir de lo estudiado una semblanza personal de cómo ha sido tu educación moral donde muestres los elementos más importantes y significativos en tu experiencia vital.

4. Algunas claves de interpretación en la investigación en educación moral con historias de vida

4.1. El mundo de los sentimientos morales y la fenomenología de la experiencia moral

La experiencia de la vulnerabilidad humana nos dice que la vida cotidiana ofrece numerosas situaciones donde la integridad de la persona queda moralmente herida. Habitualmente se relaciona con reproches al sentimiento doloroso de haber sido injustamente tratado, o nos sentimos culpables o avergonzados y nos autorecriminamos una mala conducta.

Para establecer las características de la ética dialógica, Habermas acudió a la fenomenología lingüística de la conciencia moral que, según Strawson, se resume de la siguiente manera:

- a. Los fenómenos morales se descubren en la actitud performativa (operativa o ejecutiva) de quienes participan en la interacción.
- b. La filosofía moral ha de estar ligado a la praxis comunicativa cotidiana.
- c. Solo la pretensión de universalidad da a la norma autoridad moral.
- d. Si hay razones para hacer algo, significa que las cuestiones morales, en la aplicación de los medios a los fines, no son de ninguna manera astucia.

Toulmin también considera que cuando se indaga qué acción llevar a cabo, se debe preguntar por las razones para hacerlo, porque las explicaciones desde el intuicionismo, el derecho natural y la ética material han fracasado (Mardones 1998, 93-94).

El sentimiento moral y su fenomenología podrían tenerse en cuenta en el uso de la historia de vida como perspectiva de investigación.

4.2. El sujeto moral y el contexto

El discurso moral, en la ética discursiva, nos hace tomar conciencia de que somos ciudadanos de la humanidad: tenemos que dialogar argumentativamente con otro que potencialmente es cualquier ser humano; conocemos y reconocemos al ser humano incluido nosotros como miembro de la comunidad humana.

En lo que se refiere al sujeto de la dignidad humana, Habermas sostiene que la persona, en cuanto sujeto de dignidad, corresponde exclusivamente a los individuos de la especie humana que han nacido. Según este autor, los seres humanos deben ser considerados personas solo a partir del nacimiento, puesto que el nacimiento marca la frontera entre:

naturaleza y cultura y el nacimiento, como línea divisoria entre naturaleza y cultura, marca un nuevo comienzo. Con el nacimiento se pone en marcha una diferenciación entre el destino por socialización de una persona y el destino por naturaleza de su organismo (Habermas 1985, 82).

4.3. La moral y la empatía

Los procesos psicológicos implicados en la conducta prosocial y el desarrollo moral de las personas resaltan la importancia de los procesos cognitivos y/o afectivos relacionados con la conducta moral en cada nivel evolutivo (Kurtinuss y Gewirtz 1991).

De acuerdo con lo anterior, es notable la presencia de planteamientos como los de Kohlberg, quien a través de su teoría del desarrollo pretende demostrar que la cognición es el fundamento de la moralidad cognitiva (Pérez Delgado y García Ros 1991). Igualmente, cabe destacar a Hoffman (1992), para quien la moralidad ha de estudiarse desde los procesos afectivos relacionados con

la empatía, ya que según se interpreta existe una integración entre la respuesta empática y la activación de los principios morales.

La empatía y los diversos procesos psicoafectivos asociados a ella (ira, culpa anticipada y parcialidad), constitutivos de la teoría de Hoffman, conviene detenerse a una delimitación conceptual de la misma. Así entonces, a juicio del autor, la empatía ha sido concebida desde dos modos: i) como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona (es decir de sus pensamientos, percepciones, sentimientos e intenciones) y ii) como la reacción afectiva vicaria ante otra persona. Vemos entonces que, prima facie, la empatía podría sintetizarse en forma sencilla como sentir lo que otro siente, o en palabras de algunos autores nuestros sentimientos coinciden con los ajenos. Para Hoffman, para que tenga lugar la reacción sea empática se requiere esencialmente la participación de unos procesos psicológicos que hagan que los sentimientos de una persona sean más congruentes con la situación de otra que con la suya propia, de tal manera que el observador experimente el mismo sentimiento que la víctima. De esta manera se explica cómo, frente a una situación específica nos sentimos avocados a actuar.

En el análisis de la relación que a juicio de Hoffman se suscita entre la empatía y los principios morales, por lo que una vez delimitada conceptualmente la primera, resulta útil hacer lo propio respecto de los segundos. En primer lugar, es pertinente señalar que los principios morales encuentran su fundamento en cuerpos de doctrina filosófica y religiosa que han arraigado en la historia de muchas culturas, en las que según los intereses algunos revisten particularidades que los sobreponen a los demás, y que luego cambian su posición dentro de la escala de intereses de la sociedad.

4.4. La moral y la cotidianidad

Para Aranguren la formación moral surge a nivel de la persona y se orienta desde lo cotidiano en lo religioso o ético desde la formación del yo. “Este yo va apareciendo, construyéndose, identificándose a sí mismo y consigo mismo, y de éste modo, adviniendo al ser, siendo en un

escenario, singular primero, plural luego, que está allí antes de que él aparezca y que, desde el mismo nacimiento y ulteriormente, sobre todo, en mayor o menor grado, el contribuirá a modificar” (1991, 27).

La educación moral y la educación en general, por tanto, se da en el contexto de la cotidianidad, porque el yo actúa, y empieza a actuar en los roles que le son atribuidos, se ve y se reconoce en estos, en lo que representan, lo que tienen que contar e incluso puede llegar a una acción deformante que se parezca a la imagen que de él le da.

Tal proceso esta relacionado con la negociación y la memoria que van formado la identidad: “En el contraste, aún rebeldía o en ese ajustamiento o “negociación” entre unas y otras imágenes, en ese juego de espejos, se va forjando la llamada identidad personal, cuyas “señas” vienen afirmadas por la memoria: lo que hemos sido, modificado de uno u otro modo, seguimos siéndolo” (1991, 27).

Adler explica el reparto de papeles que tendrán influencias en la configuración de la personalidad del individuo. La primera asignación la hace la familia (El primogénito). La escuela reasigna los papeles (el torpe, el popular, el simpático) y, querámoslo o no estos roles van definiendo tanto en la conciencia psicológica como en la moral (citado en Aranguren 1991, 28). Por tanto una primera explicación de la formación de la moral es de índole cultural: Los “mecanismos” de autoidentificación se hacen evidentes en el escenario de la vida cotidiana donde se representa “el papel”, “el guion” y se afirma el diálogo que se ha “grabado” en nosotros.

En esta concepción “dramatúrgica”, para Aranguren, se puede explicar desde el voluntarioso querer ser y la voluntad individual schopenhaueriana porque existe un gran escenario donde intercambiamos los roles de actor, extra autor y director. Pero existe también el pequeño teatro que es para uno mismo, donde llevamos a cabo el contarse que va desde el soñar, imaginar, o sustituir la realidad por el autoengaño y el refugio en la ensoñación.

La importancia de la reflexión de Aranguren radica en el carácter práctico de la cotidianidad, en el reconocimiento de que no existe otro escenario donde se puede expresar el la experiencia y, por tanto, es el ámbito inmediato de la moral. En una lógica contradictoria y puede que hasta absurda, la vida cotidiana, como término, ha adquirido la connotación de monotonía, rutina, vida sin alicientes, regimentación y reiteración convertidas en cuasi automatismos.

Si nos preguntamos por el sentido de la vida reglada, la respuesta puede ser que es lo que las sociedades han construido, que es una sumisión inexplicada a “lo que se hace” a lo establecido, al comportamiento general de la gente (la alienación en lo general colectivo). Con Aranguren podemos decir que la cotidianidad no es solo eso, sino que debajo de toda la aceptación formal, existe toda una moral, e incluso, una filosofía.

Aunque a la moral cotidiana se le ha dado menos importancia en el discurso académico y se le aborda como un tratado, lo evidente parece ser que suele ser fuerte a nivel contextual y afecta no sólo a una persona como “yo” sino a todo un contexto. Por eso la propuesta frente a los conflictos de la cotidianidad no es estar tratando de hallar “salidas” sino ahondar en ella: liberación de sus ataduras para quedar en libertad.

Conclusión

Hemos presentado *Renovaos en la mente y en el espíritu. Educación moral e investigación desde la historia de la vida*, donde abordamos, de manera introductoria, aspectos generales sobre la educación moral y algunos criterios técnicos y metodológicos de la historia de vida, entendida como una perspectiva de acercamiento a las realidades humanas considerando que lo expuesto puede ser aplicado a la investigación en educación moral.

Nuestro interés era mostrar que no es suficiente establecer dimensiones o contenidos morales de índole educativa, sin que antes conozcamos la realidad moral de las personas y las comunidades y se tiendan puentes comprensivos y dialogantes entre la realidad y los principios morales. Los esfuerzos que se realizan en el ámbito moral pueden no tener efecto por estar disgregada la realidad, la normatividad y el principio moral.

Las dimensiones o contenidos morales pueden ser irrelevantes o inarticulados para aquellos que se consideran los receptores, por tanto, habría que pensar que las tareas que debe asumir la educación moral son ser capaz de ser crítica consigo misma, autoconocerse y ser clara en su pretensión formadora, pero sobre todo ser capaz de crear e implementar metodologías que le permitan conocer la realidad que interviene.

De igual forma, la educación moral debe esforzarse por establecer qué tan lejos está su propuesta de la realidad, y sin renunciar a las ganancias de las tendencias logradas hasta el momento, ser capaz de dialogar con los actores individuales y sociales quienes, en última instancia, personifican la moral.

Finalmente creemos que para acceder a la realidad, se debe conocer la estructura en que se da la educación moral y el universo de sentidos que origina, esto, recuperando el valor de la cotidianidad, es decir, renunciar a los esquemas de connotación disminuida de lo cotidiano, lo regular y lo singular para imbuirnos en ellos como escenario de posibilidades.

Guía para el trabajo personal y/o grupal

1. ¿Qué elementos constituirían los mínimos éticos y morales en la educación de los niños, los adolescentes y los adultos en la sociedad actual?
2. ¿Por qué es importante reconocer los sentimientos morales y la formación de actitudes en los procesos de educación moral?
3. Elabora y define una lista de unidades de análisis que utilizarías para realizar una entrevista a profundidad o una encuesta.
4. Construye una reflexión donde expliques por qué es importante la formación moral en el ámbito de lo cotidiano.
5. Escribe en forma evaluativa qué elementos importantes has aprendido durante el estudio de esta cartilla.

**“Y no os acomodéis al mundo presente,
antes bien transformaos mediante la
renovación de vuestra mente, de forma
que podáis distinguir cuál es la voluntad
de Dios: lo bueno, lo agradable, lo
perfecto”**

(Rm. 12, 2)

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Rafael. 1992. "Reino de Dios y compromiso ético". En Vidal, Marciano, *Conceptos fundamentales de la ética teológica*, 78. Madrid: Trotta.
- Aranguren, José L. 1984. *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- Aranguren, José L. 1991. *Moral de la vida cotidiana, moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos.
- Aranguren, José L. 1994. *Ética*. Barcelona: Altaya.
- Bertaux, D. y Thompson, Paul. 1993. *Between Generations. Family Models, Myths And Memories*. Oxford: Oxford University Press.
- Blumer, Herbert. 1939. *An Appraisal of Thomas and Znaniecki's The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Social Science Research Council.
- Bull, Norman J. 1976. *La educación moral*. Madrid: Verbo Divino.
- Buxarraís, M. R. 2000. "El estado de la cuestión, tendencias y modelos de la educación moral". *Diálogos filosóficos* 47: 196-220.
- Cortina, Adela. 2000. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. 6.^a ed. Madrid: Tecnos.
- Cubides Cipagauta, Humberto. 2006. *Foucault y el sujeto político: ética del cuidado de sí*. Bogotá: IESCO-UN, Siglo del Hombre, Universidad Central.
- Delgado, Juan M. y Gutiérrez, Juan (coords.). 2004. *Métodos y técnicas de cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. K. 1993. El estudio interaccionista de la organización social: una nota metodológica. En Marinas J. M. y Santamarina, C. (eds.). 1993. *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Feather, N. T. 1995. "Values, valences and choice: the influences of values on the perceived attractiveness". *Journal of Personality and Social Psychology* 68(6): 1135-1151.

- Ferratori, F. 1993. “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”. En Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.). 1993. *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Foucault, Michel. 2002. *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México. Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. 2003. *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México. Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. 2004. *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. México. Siglo XXI editores.
- Fraser, Ronald. 1990. “La formación de un entrevistador”. *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 3.
- Gamella, Juan. 1990. *La historia de Julián*. Madrid: Popular.
- Giammancheri, Enzo y Peretti, Marcello. 1981. *La educación moral*. Barcelona: Herder.
- Gilligan, C. (1985 [1982]). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gonzales Altable María Pilar. 1992. “Contrato como método de justificación de principios éticos en J. Rawls”. *Agora: Papeles de filosofía* 11 (2): 149-158.
- Gutiérrez, Luz Ángela. 1999. “Construcción de la personalidad moral”. *Acción pedagógica* 8 (2). [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17033/1/art8_v8n2. pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17033/1/art8_v8n2.pdf).
- Habermas, Jürgen. 1985. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hanskiss, A. 1993. “Ontologías del yo: recomposición mitológica de la propia historia de vida”. En Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.). 1993. *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Hoffman, Martin L. 1992. “La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral”. En Eisenberg, M. y Strayer, J. La empatía y su desarrollo. 59-93. Bilbao: Biblioteca de Psicología. Desclée de Brouwer.
- Hoffman, Martin. 2002. *Desarrollo moral y empatía, implicaciones para la atención y la justicia*. Nueva York: Idea Books.
- Kohlberg, L. 1969. “Stages and sequence the cognitive developmental approach to socialization. En D. A. Gosnin, *Handbook of Socializations. Theory and Research*. Chicago.

- Kohlberg, L. 1989. "La comunidad justa en el desarrollo moral. Teoría y práctica". En *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Bogotá: Gaceta.
- Kurtiness, W. M. and Gewirtz, J. L. (eds.). 1991. *Handbook of moral behavior and development: Theory, Research, and Application*. Vols. 1-3. New York: L. Erlbaum & Assoc.
- Lewis, Oscar. 1961. *Antropología de la pobreza: Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, Oscar. 1973. *Los hijos de Sánchez*. 12.ª ed. México: Joaquín Mortíz.
- Lickona, T. 1991. *Education for character*. New York: Bantam Books.
- Lind, G. 2007. *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.
- Marca Felix. 2009. "La ética en San Pablo". *Apuntes de teología moral y derecho*. <http://felixmarca.blogspot.com/2007/07/la-etica-en-san-pablo.html>.
- Mardones, José M. 1998. *El discurso religioso de la modernidad, Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Miguelez. 2009. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mascialino, Miguel. 1963. "La ética en los Evangelios sinópticos". *Revista Teología* 2: 97-102.
- Morin, Edgar, Ciurana, Emilio R. y Motta, Raúl D. 2006. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, Friedrich. 1997. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Passerini, L. 1988. *Per una critica storica dell'oralità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pérez Delgado, R. E. y García Ros, R. 1991. "Desarrollo del razonamiento sociomoral y acción educativa". *Revista de psicología de la educación* 6: 31-42.
- Piaget Jean. 1932. *El criterio moral del niño*. Madrid: Morata.
- Poirier, J. et al. 1983. *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: P. U. F.
- Puig, J. 1996. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Pujadas, J. J. 1992. *Método Biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

- Rawls, John. 1979. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, John. 1995. *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, John. 1999. *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rest, J. 1994. *Moral development in the professions*. New Jersey: Laurence Erlbaum Ass.
- Rivas García, Ricardo. 2007. “Aproximación a la ‘ética del discurso’ de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón”. *En-claves del Pensamiento* I (1): 63-89.
- Santamarinas, Cristina y Marinas, José M. 1999. “Historias de vida e historia oral”. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, compilado por Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, 259-283. Madrid: Síntesis.
- Thomas, R. y Znaniecki, F. 1976. *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: Chicago University Press.
- Turiel, E. 1984. *El desarrollo del conocimiento social, moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Valles, Miguel. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vidal, Marciano. 1991. “Educación moral”. En *Diccionario de ética teológica*, 52-193. Navarra: Verbo Divino.

Esta obra se editó en Ediciones USTA, Departamento Editorial de la
Universidad Santo Tomás. Se usó papel propalmate de 280 gramos
para la carátula y papel bond beige de 70 gramos para páginas
internas. Tipografía: Alegreya.
Impreso por Itedris División Impresos.

2015



**Arcadio de Jesús
Cardona Isaza, Jorge Martínez
Rodríguez y Hoovaldo de Jesús Flórez
Vahos pertenecen a Ethikós, grupo de
investigación interinstitucional.**

**Esta iniciativa surge de la inquietud de algunos
investigadores adscritos a la Facultad de Teología de
la Universidad Santo Tomás, quienes buscan dialogar
con la realidad de las personas, grupos e instituciones
desde la mirada interdisciplinar de la formación hu-
manista. La filosofía, la antropología, las ciencias de
la educación, la psicología, el derecho y la teología
estudian el “factor hombre” como persona y ser
social producto de una cultura y educación
establecidas, pero siempre en camino de
construirse y proponer pedagogías
en contexto y liberadoras.**

