

## ***Acerca de la importancia de la educación moral: Un examen de algunos argumentos a favor y en contra de la educación moral formal.***

*PhD José Lezama Quijada*  
*Philosophy Department | School of Humanities |*  
*Faculty of Arts, Business, Law and Economics*  
*The University of Adelaide*  
*Course Coordinator, Lecturer and Tutor | PHIL 1060 Critical Thinking*  
*and PHIL 2165 The Ethical Challenge of Climate Change*  
*Philosophy Department | College of Humanities, Arts and Social Sciences*  
*Flinders University*  
*jose.lezama@adelaide.edu.au*

### **Resumen:**

En este artículo, su autor examina algunos argumentos a favor y en contra de la educación moral formal. En relación con los argumentos a favor de la educación moral formal, dicho examen se enfoca en dos argumentos: El ‘argumento sociológico’ –o argumento sobre los beneficios sociales de la educación moral–, y el ‘argumento naturalista’. En cuanto a los argumentos en contra de la educación moral formal, el análisis se centra también en dos argumentos: el ‘argumento sobre el adoctrinamiento’, así como en el ‘argumento sobre las prioridades académicas’. Estos dos argumentos contra la educación moral formal serán finalmente contestados para concluir que la educación moral formal cuenta hoy con razones más poderosas para ser defendida y fomentada que para ser relegada o rechazada.

**Palabras clave:** Educación moral, valores, naturalismo, adoctrinamiento.

## ***On the Importance of Moral Education: An Examination of Some Arguments For and Against Formal Moral Education.***

### **Abstract:**

In this article, the author examines some arguments for and against formal moral education. Regarding the arguments in favour of formal moral education, this examination focuses on two arguments: the 'sociological argument' –or the argument about the social benefits of moral education–, and the 'naturalistic argument'. As for the arguments against formal moral education, the analysis also focuses on two arguments: the 'argument about indoctrination', as well as the 'argument about academic priorities'. These two arguments against formal moral education will finally be rebutted to conclude that today formal moral education has more powerful reasons to be defended and promoted than to be relegated or rejected.

**Key words:** Moral education, values, naturalism, indoctrination.

## ***De l'importance de l'éducation morale : examen de quelques arguments pour et contre l'éducation morale formelle.***

### **Résumé :**

Dans cet article, l'auteur examine certains arguments pour et contre l'éducation morale formelle. En ce qui concerne les arguments en faveur de l'éducation morale formelle, il se concentre sur deux arguments : L'"argument sociologique" - ou argument sur les avantages sociaux de l'éducation morale -, et l'"argument naturaliste". En ce qui concerne les arguments contre l'éducation morale formelle, l'analyse se concentre également sur deux arguments : l'"argument de l'endoctrinement" et l'"argument des priorités académiques". Ces deux arguments contre l'éducation morale formelle seront finalement contrés afin de conclure que l'éducation morale formelle a aujourd'hui plus de raisons d'être défendue et promue que d'être reléguée ou rejetée.

**Mots-clés :** éducation morale, valeurs, naturalisme, endoctrinement.

***Sobre a importância da educação moral: uma análise de alguns argumentos a favor e contra a educação moral formal.***

**Resumo:**

Neste artigo, o autor examina alguns argumentos a favor e contra a educação moral formal. Relativamente aos argumentos a favor da educação moral formal, o autor centra-se em dois argumentos: O "argumento sociológico" - ou argumento sobre os benefícios sociais da educação moral -, e o "argumento naturalista". Quanto aos argumentos contra a educação moral formal, a análise também se centra em dois argumentos: o "argumento da doutrinação" e o "argumento das prioridades académicas". Estes dois argumentos contra a educação moral formal serão finalmente contrariados para concluir que a educação moral formal tem atualmente mais razões poderosas para ser defendida e promovida do que para ser relegada ou rejeitada.

**Palavras-chave:** Educação moral, valores, naturalismo, doutrinação.

## **Preámbulo**

### **¿Por qué es importante la educación moral formal?**

La importancia de la educación es incontestable. Esta arraigada creencia –casi un lugar común– se ve fortalecida enormemente por el hecho de que los seres humanos vivimos hoy en sociedades que son, en un sentido significativo, el resultado de esfuerzos educativos sostenidos por innumerables generaciones. La educación ha contribuido en la configuración de los distintos órdenes sociales, en el diseño de las diferentes economías, en el desarrollo y progreso de las artes, de la ciencia y la tecnología, así como con el impulso de determinados modos de vida que se erigen sobre las costumbres asociadas con las diferentes culturas. Por esta misma razón se considera que la educación moral tiene una importancia vital, ya que el éxito o fracaso de nuestras vidas, así como la fe que otros depositan en nosotros, dependen en cierta medida de nuestras competencias morales

Prácticamente todo el mundo reconoce que la educación moral es valiosa, especialmente la educación moral de los niños. Existe una convicción bastante extendida de que es importante inculcar principios y valores morales desde una edad temprana, porque se cree que esto podría contribuir potencialmente con el éxito, ampliamente considerado, de las personas en su futuro. Sin embargo, atribuirle importancia a la educación moral no se traduce necesariamente en la implementación de los esfuerzos que ella requiere. Hay padres y representante que se toman este asunto seriamente, pero otros no tanto. Entre estos últimos están incluso los que delegan tácitamente la educación moral de sus hijos en instancias externas a la familia, como la escuela o la iglesia. Es por esta razón que la educación moral formal –es decir, esfuerzos científicamente informados e institucionalmente estructurados orientados a contribuir tanto con el desarrollo moral como con el mejoramiento del desempeño moral de los niños y adolescentes– deviene crucial.

### **Acerca de los ideales y las metas de la educación moral:**

Si bien hay cierto consenso acerca de la importancia de la educación moral formal, no se puede decir lo mismo acerca de cuál debería ser su forma o su contenido. La historia de los intentos formales de educación moral es larga, y sus manifestaciones frecuentemente varían ampliamente en términos tanto de las ambiciones de tales esfuerzos como de las teorías filosóficas y psicológicas sobre las que aquéllos se fundamentan. Entre las metas grandiosas e idealizadas de la educación moral formal podríamos encontrar, por ejemplo, algunas variaciones de la siguiente aspiración: la educación moral tiene que ver con la realización completa de la persona. O quizá de esta otra: la educación moral debería ser un esfuerzo orientado hacia la obtención del autoconocimiento requerido para guiar correctamente la conducta y de esta forma vivir una vida con sentido. Sin embargo, es cuanto menos difícil imaginar cómo, en un sentido práctico, este tipo de metas definitivas pudieran ser alcanzadas. ¿Cómo podría, por ejemplo, contribuir un educador con el autoconocimiento de sus estudiantes, si quizás este educador es él mismo incapaz de autoconocerse?

Pareciera posible, entonces, que la misma formulación de las metas de la educación moral ha socavado desde el comienzo sus propias expectativas de éxito. No quisiera, sin embargo, ser mal interpretado. Por supuesto que postular metas grandiosas e idealizadas no es algo inherentemente malo. Sin embargo, un efecto no deseado de esto viene a ser su imposibilidad práctica, con su consecuente derroche de esfuerzo y recursos, además de la frustración que dicha imposibilidad conlleva. Mi observación es que las metas de la educación moral, aunque guiadas por ideales si se quiere trascendentales, deberían ser efectivamente alcanzables. ¿De qué sirve postular metas imposibles para la educación moral?

### **Ideas, ciencia y estrategias realistas:**

Creo que una educación moral efectiva necesariamente requerirá de una combinación balanceada de argumentación filosófica y andamiaje científico. La filosofía podría contribuir con sus herramientas analíticas tanto en la justificación de los objetivos

últimos de la educación moral –por ejemplo, en la escogencia y justificación de los contenidos morales que se deberían enseñar– como en la clarificación de los conceptos morales inherentes a ella. La ciencia, por su parte –particularmente las ciencias cognitivas–, podría proporcionar la dosis necesaria de realismo práctico tanto para evaluar la viabilidad de los objetivos de la educación moral como para diseñar las posibles estrategias para conseguirlos. Mi punto es que, para hacer de la educación moral algo factible y efectivo, se requiere más que buenas intenciones y aspiraciones sublimes.

La formación moral básica usualmente obtiene sus pilares a partir de ciertas disposiciones naturales, así como de los procesos iniciales espontáneos de socialización que normalmente ocurren dentro de la familia nuclear y extendida. Sin embargo, su canalización y consolidación depende de diferentes factores, incluyendo el efecto que la educación moral formal recibida en la escuela –un lugar donde niños y adolescentes normalmente pasan una buena parte de su vida temprana– pudiera tener. Debido a esto, debería ser inaceptable que la educación moral formal tenga lugar de una manera improvisada. Más bien, la educación moral formal debería ser una empresa especialmente concebida sobre una base científica robusta. Desde esta perspectiva, la educación moral no sería solamente algo importante, sino algo necesario, y requerirá, además, de un esfuerzo tanto cognitivo como práctico durante las etapas tempranas del desarrollo, con la asistencia de adultos preparados pedagógicamente para tal fin. La educación moral formal podría ser importante en todos los niveles de la educación, pero esta educación podría ser incluso más importante en la primaria y la secundaria, debido esencialmente a la inmadurez y vulnerabilidad de los niños y adolescentes, y debido también a la influencia decisiva que tienen los educadores sobre sus estudiantes.

**Sobre la falsa dicotomía entre educar moralmente para la persona o para la sociedad:**

Así como la educación moral, como una necesidad, es considerada favorablemente por la mayoría, su formalización en proyectos educativos concretos es frecuentemente

cuestionada debido a una variedad de razones, especialmente el asunto de su propósito último que mencioné anteriormente. Por ejemplo, algunos podrían ver en la educación para la ciudadanía –la cual es una forma de educación moral formal– el riesgo de cierto ‘estalinismo educativo’, a la guisa de la distopía 1984, de George Orwell, pues se suele pensar que una educación moral alineada con las necesidades de un sistema político específico que pudiera interpretar los valores y principios morales a su conveniencia (como suele ser el caso con los regímenes totalitarios) sería, cuanto menos, deshonesta. Incluso sin llegar al extremo de un hipotético ‘estalinismo educativo’, a la educación moral formal se le ha cuestionado porque se trataría de una forma velada de adoctrinamiento, con las connotaciones negativas que este concepto ha acarreado históricamente. Sobre este punto del adoctrinamiento discutiré con mayor amplitud en otra sección de este trabajo.

Vista desde una perspectiva socio-política, la educación moral es frecuentemente concebida como una empresa orientada, entre otras cosas, a resolver los así llamados ‘problemas sociales’: drogadicción, crimen, violencia de género, discriminación, radicalización y extremismo religioso, etc. En este caso, la educación moral no es considerada como una educación dirigida al perfeccionamiento de la persona en cuanto tal, sino a la mejora de la sociedad a través de la instrumentalización de los individuos que la componen. Quizá esto se debe al hecho de que el tema del ‘perfeccionamiento personal’ ha sido tratado históricamente con escepticismo filosófico (Wilburn, 2010). Sin embargo, detrás de esta clase de opiniones sobre la educación moral formal se esconde una falsa oposición entre la sociedad y los individuos que la constituyen, la cual crea, a su vez, una falsa oposición entre los esfuerzos educativos destinados al perfeccionamiento de la persona y aquéllos dirigidos a mejorar la sociedad como un todo. Es, sin embargo, posible que ambas perspectivas sean en realidad necesarias y complementarias.

Las sociedades están compuestas por seres humanos que interactúan entre sí, y los seres humanos son criaturas esencialmente sociales, de manera que sería razonable esperar que las sociedades, como un todo, mejoren en la misma medida en que los individuos que la conforman mejoran como personas y viceversa. No sería descabellado esperar, por lo

tanto, que las estructuras y mecanismos que gobiernan las relaciones entre los individuos dentro de una sociedad –por ejemplo, los sistemas legales, las costumbres sociales, etc.– se optimicen debido al hecho de que los individuos que componen dicha sociedad operan con criterios y competencias morales más desarrolladas. Y no haría falta explicar que, entre las cosas que determinan el funcionamiento apropiado de una sociedad, especialmente cuando se consideran sus expectativas hacia un mejor futuro, está la necesidad de proporcionar, a través de la educación, alguna clase de instrucción moral a sus integrantes. Por siglos esta suerte de dinámicas ha ocurrido espontánea e imperceptiblemente. En tiempos más recientes, sin embargo, esto se ha convertido en un objeto de análisis científico y de reflexión humanística.

Pocas personas cuestionarían las ventajas que ofrecería una sociedad cuyos miembros se conducen según principios y valores como la justicia, la honestidad, la responsabilidad, el respeto, etc. De hecho, el ejercicio consistente de esos principios y valores morales podría ser considerado como la base de una sociedad verdaderamente funcional. Si esto es correcto, entonces vale la pena preguntarse qué debería hacerse para hacer posible una sociedad así. La respuesta más obvia parece estar en una educación que facilite el cultivo de esos valores y principios que se consideran fundamentales para el buen funcionamiento de las sociedades.

### **Introducción:**

Obviamente, nada de lo anterior constituye un descubrimiento reciente. El papel de la instrucción moral como un elemento crucial para el correcto funcionamiento de las sociedades ha sido destacado desde la antigüedad. Es un asunto crítico cuyos esfuerzos han sido compartidos por la familia, las religiones, y más recientemente por programas formales de educación moral en escuelas primarias e incluso en instituciones de educación superior. No es extraño escuchar en conversaciones informales, en discursos políticos, en las noticias, y en los comentarios de intelectuales y científicos que los problemas de la juventud, así como los aprietos que enfrentan las sociedades hoy en día se deben



mayormente a la ausencia o a la modesta efectividad de los valores y principios morales de sus miembros. De hecho, esta misma (vieja) opinión se puede encontrar en discursos antiguos y en casi cualquier giro de la cultura moderna. Da la impresión de que el tema de cómo deben ser educados moralmente niños y jóvenes, así como el asunto del impacto que dicha educación pudiera tener en la sociedad, han sido preocupaciones comunes a lo largo de la historia.

Poniendo a un lado en este punto la relativa efectividad histórica de la educación moral, pareciera que, para muchas personas, este tipo de educación pudiera ser una necesidad real. Como he mencionado antes, la mayoría de las personas reconoce típicamente que la educación moral es un asunto importante, y también considera que tanto padres como educadores deberían estar involucrados por igual en ella. Algunas personas incluso consideran que este tipo de educación pudiera tener el mismo peso que tiene la transmisión del conocimiento científico y tecnológico. En resumen, el desarrollo de formas deseables de comportamiento parece ser algo a lo que la mayoría de la gente le da mucha importancia. Sin embargo, yendo más allá de lo que anecdóticamente encontramos en la opinión común, ¿qué hay de verdad en la ampliamente extendida creencia de que la educación moral es hoy una necesidad? En lo que sigue exploraré algunos argumentos a favor y en contra de la educación moral formal. Esta evaluación podría ser útil para aclarar los diferentes ideales de la educación moral, así como para arrojar algo de luz sobre dónde debería prestársele mayor atención. En relación con los argumentos a favor de la educación moral formal voy a limitarme a dos en particular: al que he denominado el ‘argumento sociológico’ –o el argumento sobre los beneficios sociales de la educación moral–, y al que he llamado el ‘argumento naturalista’. En cuanto a los argumentos en contra de la educación moral formal mi discusión se centrará también en sólo dos argumentos: en el que he llamado el ‘argumento sobre el adoctrinamiento’, así como en el que he denominado el ‘argumento sobre las prioridades académicas’. Estos dos últimos argumentos contra la educación moral formal serán finalmente contestados para concluir que ésta cuenta hoy con razones más poderosas para ser defendida y fomentada que para ser relegada o rechazada.

### **Sobre los beneficios de la educación moral:**

En una rápida lectura de los titulares de los medios de noticias digitales más importantes del mundo ahora mismo seguramente se encontrarán reportes sobre casos de violencia sexual, violencia de pandillas, vandalismo, abuso de drogas, acoso escolar, deshonestidad política o académica... Seguramente también se encontrarán allí noticias y reportes acerca de la preocupación creciente por la radicalización y el extremismo religioso, los crímenes de odio, la violencia doméstica, racismo, homofobia, intolerancia, etc. Todos estos problemas son generalmente explotados para ejemplificar el supuesto deterioro del tejido social contemporáneo, así como para ilustrar los problemas enfrentados por las personas jóvenes hoy en día. Sin embargo, problemas como los antes mencionados no son para nada nuevos. Al menos no todos ellos. Éstos han estado ocurriendo desde hace bastante tiempo. De hecho, fueron las numerosas críticas a situaciones como esas, durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, las que atizaron el más reciente debate acerca de la educación moral en los Estados Unidos, así como los esfuerzos subsecuentes que contribuyeron con el desarrollo e implementación de una variada gama de propuestas para la ‘educación del carácter’ impulsadas por su Gobierno Federal (Smith, 2013). Las propuestas para la educación del carácter, en general, tienden a ser programas educativos destinados para ayudar a los estudiantes a desarrollar un ‘carácter moral’.

¿Es necesario demostrar que pudiera haber una correlación entre las deficiencias morales individuales de las personas y el hipotético deterioro moral de las sociedades a las que esas personas pertenecen? Pues, no necesariamente. Como he señalado antes, las sociedades están compuestas por individuos, y si la mayoría de esos individuos carecen de valores y principios morales, o al menos no los manifiestan en su comportamiento, se podría inferir que la sociedad a la que esos sujetos pertenecen es –considerada globalmente– una sociedad moralmente defectuosa. De hecho, hay un término bastante fuerte que se ha utilizado a veces para etiquetar a dichas sociedades: ‘sociedades decadentes’. Por ‘sociedad decadente’ se entiende una sociedad en la cual, entre otras cosas, un importante número de sus miembros exhibe conductas generalmente consideradas

como inmorales –por ejemplo, funcionarios públicos corruptos, políticos inescrupulosos, padres irresponsables, etc. (Adams, 1983)–. Como concepto sociológico, la obtención de este infame galardón depende, como se apuntó antes, de la proporción de personas que exhiban dichos comportamientos dentro de esas sociedades. Sin embargo, el asunto de la proporción exacta de gente decente o de gente corrupta que se requiere para calificar a una sociedad como decadente es irrelevante para esta discusión. Mi observación es que, intuitivamente, podemos esperar que un número amplio de personas que se comporten de maneras moralmente apropiadas y deseables sería representativo de una mejor sociedad, esto es, de una sociedad funcional. Pero ¿cuán buenas o funcionales son nuestras sociedades?

Sin generalizar, y también evitando tanto como sea posible el recurso a esa manida idea de que ‘todo tiempo pasado fue mejor’, pareciera que hay cierto consenso en que hoy el civilismo en la vida diaria es comparativamente inferior que el del pasado reciente (Starrat, 1993). En apoyo de esta afirmación uno puede encontrar una variedad de estadísticas acerca del incremento en el consumo de drogas ilícitas por los jóvenes, el relajamiento de las conductas sexuales, y el aumento de las llamadas ‘familias disfuncionales’, entre otros elementos usualmente considerados negativamente. Sin embargo, para algunos lo que realmente ocurre hoy en día es que estamos mucho mejor informados de lo que ocurre a nuestro alrededor, especialmente gracias al uso masivo del internet y de los medios sociales. Así, las quejas sobre la llamada ‘crisis de valores’ o ‘crisis moral’ de nuestro tiempo serían entonces un mero asunto de falsa percepción, una suerte de espejismo causado por la abundancia de información sobre casos particulares que tienen lugar en diferentes partes del mundo. De hecho, esto es lo que algunos piensan acerca del supuesto incremento del acoso escolar. Puede decirse que el acoso escolar siempre ha existido y que siempre ha sido un problema, sólo que ahora lo notamos más, además de que más comportamientos son ahora clasificados como instancias de acoso escolar, y las quejas formales por estas conductas son formuladas y comunicadas gracias a las campañas de concientización que se han impulsado oportunamente (Australia’s Safe and Supportive School Communities Working Group, 2015; Van Stone, 2012; Houghton,

2011; Campbell, 2005; Unnervver & Cornell, 2003).

La explicación anterior hace, de hecho, inteligible la aparentemente paradójica conclusión de Steven Pinker acerca de la declinación histórica de la violencia en nuestra especie. En unos de sus trabajos más recientes, *Los mejores ángeles de nuestra naturaleza* (2011), una obra particularmente impresionante debido al enorme volumen de evidencia discutido, Pinker convincentemente muestra cómo la violencia humana ha decrecido consistentemente con el paso del tiempo, a pesar del hecho de que el Siglo XX de nuestra era presencié dos de las guerras más devastadoras que se hayan conocido jamás. La principal razón para este descenso de la violencia es, sostiene Pinker, que, con el incremento tanto de la alfabetización como del acceso a los libros, la gente comenzó a conocer más acerca del sufrimiento de otras personas, y esto sirvió de acicate para el desarrollo de sus capacidades empáticas, dando como resultado un incremento proporcional de los comportamientos prosociales. Dicho incremento en el desarrollo de las capacidades empáticas y el comportamiento prosocial debido a la propagación de la alfabetización y la facilitación del acceso a los libros pudieran ser considerado, de hecho, como una forma indirecta de educación moral.

Sea que el alarmismo moral de nuestros tiempos se justifique o no, hay pocas dudas de que la mayoría de la gente generalmente cree que nuestras sociedades pudieran ser mejores si sus miembros se perfeccionan moralmente. De allí que mucha gente considere valiosa la educación moral formal, *prima facie*. Como he indicado anteriormente, la idea subyacente aquí es que la acumulación de buenas conductas individuales podría dar lugar a una mejor sociedad. Por tanto, la educación moral sería importante. Sin embargo, la fuerza de este argumento dependerá de si es realmente el caso que las personas cuyo mal comportamiento presumiblemente obstaculiza el buen funcionamiento de las sociedades (por ejemplo, conductas deshonestas o violentas) tienen valores morales débiles, o si simplemente carecen de ellos. También dependerá de la evidencia en apoyo de la idea de que la educación moral pudiera hacer alguna diferencia a este respecto. Afortunadamente, hay apoyo razonable para ambos puntos. Por ejemplo, Lorenzo Magnani (2011) ha

mostrado persuasivamente que hay una relación general en el nivel cognitivo entre la moralidad y la violencia individual. Hay también estudios que muestran que la gente joven que se involucra en comportamientos violentos tiende a no darle importancia a los sentimientos de otras personas, así como a tener valores mayormente hedonísticos y egoístas (Weissbourd, 2009; Benson & Roehlkepartain, 1993). En cuanto a la posible contribución de los esfuerzos de educación moral en la reducción de los llamados ‘males morales’, hay estadísticas que sugieren que la disminución consistente de robos, peleas y vandalismo en las escuelas norteamericanas en años recientes pudiera deberse al efecto positivo que han tenido algunos de los programas de ‘educación del carácter’ que han sido implementados en dicho país (National School Safety Center, 2006).

Si bien los resultados positivos de los esfuerzos pasados y presentes de educación moral son, considerados globalmente, magros, esto no disminuye la importancia de la educación moral como una empresa deseable, especialmente si es posible aprender de los errores del pasado a fin de diseñar mejores propuestas para el futuro. De cualquier manera, el hecho de que los esfuerzos de educación moral contribuyan relativamente poco con la declinación de los llamados ‘males morales’ debería interpretarse desde una perspectiva optimista, no como una razón suficiente para desechar la educación moral en su totalidad, sino como una invitación a enfocarnos, de cara al futuro, en las posibles razones para su ineffectividad.

### **Educación moral natural:**

Si el argumento de los beneficios sociales a favor de la educación moral no fuera suficientemente persuasivo, tal vez pudiera serlo el que yo he denominado como el ‘argumento naturalista’. Anteriormente he llamado la atención sobre la oposición aparentemente falsa entre el individuo y la sociedad, la cual ha dado lugar a críticas injustificadas contra la educación moral. El argumento naturalista ofrece razones adicionales para rechazar dicha oposición.

El argumento naturalista a favor de la educación moral parte del presupuesto fundamental de que la moralidad humana es un fenómeno natural –esto es, que puede ser explicada e incluso justificada científicamente. Tras asumir esta premisa como verdadera, mi discusión en este punto hará uso de explicaciones contemporáneas e influyentes que provienen del campo de las ciencias cognitivas, particularmente de la sub-área de la psicología moral. El horizonte sobre el que pretendo desarrollar mi argumento requiere la revisión de algunas ideas tradicionales sobre la naturaleza del juicio moral. Por ejemplo, este marco requiere que pongamos entre paréntesis la idea tradicional –casi acríticamente heredada de algunos de los grandes sistemas filosóficos del pasado– de una forma ‘ideal’ de razonamiento moral completamente desprovista de elementos afectivos. Esta idea, que se ha manifestado regularmente en diferentes maneras, sugiere que habría una suerte de acceso cognitivo privilegiado hacia las llamadas ‘verdades morales’, y que dicho acceso debería ser cuidadosamente ‘desmalezado’ de todos esos elementos afectivos que pudieran de algún modo ‘contaminar’ dichas verdades. De la misma manera, este marco también requiere que se abandone ese anhelo histórico por principios morales absolutos. Para apoyar mi posición sobre estas ideas tradicionales sobre el razonamiento moral y su objeto asumiré como verdaderos ciertos hallazgos de la investigación empírica sobre la moralidad a partir de los cuales ha sido posible identificar una variedad de procesos mentales que pudieran ser etiquetados globalmente bajo el rótulo de ‘cognición moral’. Entre estos procesos mentales encontramos algunos procesos evaluativos cargados afectivamente que son rápidos y contextualmente sensitivos; otros procesos que son más lentos y que generalmente se estructuran sobre reglas y principios; e incluso otros procesos que combinan factores afectivos y deliberativos en los cuales cierta ‘razonabilidad’ sustituye los típicos criterios absolutos de verdad. Es debido a esta variedad de procesos que deberíamos cuestionar cualquier forma de ‘absolutismo moral’, pues esto sería incompatible con lo que sabemos acerca de cómo funcionan moralmente los seres humanos.

Por algún tiempo, las ciencias cognitivas –y la psicología moral en particular– han orientado sus investigaciones principalmente con el fin de sistematizar una comprensión de la cognición moral humana como es realmente, y no como nos gustaría que fuera. Es así

que la psicología moral actual (post-piagetiana y post-kohlbergiana) arranca desde el presupuesto básico de que los seres humanos son esencialmente 1) organismos biológicos evolucionados y altamente complejos que son capaces de ejecutar una amplia variedad de procesos mentales cuando se enfrenta con situaciones y problemas morales; 2) entidades de carne y hueso rodeadas de una atmósfera de significados sociales y culturales; y 3) unas criaturas reales restringidas cognitivamente por una variedad de factores. En definitiva, criaturas concretas que están muy lejos de ser los razonadores perfectos hipostasiados por ciertos sistemas filosóficos del pasado. Desde esta concepción –para algunos deflacionaria– de la naturaleza humana necesariamente emerge una perspectiva anti-perfeccionista de la moralidad que, sin embargo, pudiera ofrecer todavía alguna pista acerca de la clase de persona que pudiéramos esforzarnos por ser, así como también del tipo de mundo que nos gustaría tener a fin de poder convertirnos en esa clase de persona que aspiramos ser.

Lo que tiene lugar encima de este complejo entramado bio-cultural es muy difícil de explicar desde una perspectiva reduccionista. Algunas visiones reduccionistas tratan erróneamente nuestra biología como algo enteramente separable de nuestra dimensión cultural. Es decir, tratan nuestro ser biológico como algo que pudiera, por sí mismo, explicarse satisfactoriamente sin ninguna referencia a la sociedad y la cultura. Por supuesto, hay aspectos de nuestra constitución biológica que no están relacionados directamente con el hecho de que interactuamos con otros seres humanos a través de diferentes tipos de asociaciones significativas. Y también es verdad que hay aspectos de nuestras interacciones significativas con otros que no están relacionados directamente con nuestra constitución biológica. Sin embargo, desde la perspectiva naturalista que adopto aquí, no hay necesidad de dividir la realidad humana en dos trozos desconectados, donde tendríamos las ocurrencias naturales en un lado y las prácticas culturales en el otro. Y esto no es incompatible con la idea de que hay fenómenos humanos relativos a la necesidad causal que son explicados mejor por las ciencias naturales, así como hay otro tipo de fenómenos humanos relativos a nuestras prácticas culturales cuyo análisis requiere de otra clase de métodos (cualitativos o hermenéuticos, por ejemplo). A fin de entender mejor cómo operamos moralmente podría ser quizá más ventajoso enfocarnos algunas veces en nuestra

constitución física, la cual podríamos analizar a través de disciplinas, métodos y herramientas explicativas confiables (e. g., física, química, biología, neurociencias, etc.), explorando así la dimensión biológica de nuestra moralidad. En otras situaciones podríamos estar más interesados en aprender cómo nuestras prácticas sociales, instituciones y valores culturales dan forma a nuestras maneras de pensar y a nuestros comportamientos, y para explorar estos aspectos de nuestro funcionamiento moral hay también aproximaciones respetables que pudieran ser de enorme ayuda (e. g., psicología, sociología, antropología, historia, filosofía, etc.) En pocas palabras, si queremos un entendimiento apropiado y comprensivo de nuestra naturaleza como criaturas morales, entonces necesitaremos todos los métodos y aproximaciones que pudieran resultar útiles para tal fin.

Previamente he indicado que pudiera haber una falsa oposición entre el individuo y la sociedad. Aquí quiero insistir nuevamente en eso, pero también quisiera agregar que –al menos en términos de los fenómenos morales– pudiera haber también una falsa oposición entre naturaleza y cultura. Y de verdad no creo que haya razones de peso que fueren una dualidad ontológica entre ambas, como si cada ser humano estuviera formado por un yo natural (biológico) y uno cultural (social, moral, político...), los cuales serían esencialmente diferentes, y los cuales coexistirían e interactuarían de una manera nunca especificada claramente. La cultura no es meramente una nube de significados, valores y prácticas compartidas en la cual estamos sumergidos y de la cual pudiéramos salir a voluntad como seres puramente biológicos. Nuestra naturaleza material, orgánica está intrincadamente entrelazada con nuestro ser cultural, y nuestro ser cultural no puede llevarse a cabo sin el sustrato orgánico sobre el que tiene lugar. Con menos palabras, vivimos y nos realizamos al unísono como criaturas biológicas y culturales. De allí que aquí ‘natural’ no es un término que pueda ser contrastado limpiamente con ‘cultura’, sino con ‘supernatural’. Lo supernatural, por definición, no cuadra con un horizonte naturalista como el que yo defiendo aquí. Por esta razón, dentro de mis presupuestos no hay un acceso especial a un supuesto reino de verdades y valores, los cuales estarían enteramente separados del tipo de intercambios que los seres humanos de carne y hueso establecen a diario entre ellos. La mera postulación de ese tipo de verdades y valores, así como de otras entidades metafísicas,



es simplemente un acto de fe cuyo poder explicativo real es prácticamente ninguno. Incluso si ese reino trascendente de verdades y valores existiera, quizá sería inaccesible para los seres humanos reales, considerando lo que hasta ahora sabemos acerca del funcionamiento de nuestra maquinaria cognitiva. ¿Qué uso práctico –o cualquier otra clase de uso– pudiera tener la postulación de un reino de esa índole, habitado por valores y certezas trascendentales si posiblemente nunca tendríamos acceso a él? ¿Hemos tenido alguna vez acceso a ese reino? Aquí yo no voy a argumentar a favor del naturalismo, sino que voy a asumirlo. Valgan las acotaciones anteriores para señalar mis razones para adoptar esa perspectiva para mi discusión subsiguiente.

Líneas atrás planteaba que nuestra naturaleza biológica está intrincadamente entrelazada con nuestra naturaleza cultural, así como que nuestro ser cultural no podría realizarse en ausencia del sustrato orgánico sobre el que tiene lugar. Esta interrelación es particularmente evidente en la manera como los seres humanos desarrollan sus habilidades cognitivas, incluyendo sus competencias morales. Nuestra supervivencia depende, entre otras cosas, de cómo aprendemos a navegar ese mundo social en el que naturalmente nos movemos, y las variadas estrategias para hacerlo vienen parcialmente determinadas por factores inherentes a nuestra naturaleza como animales sociales, sobre todo por nuestra necesidad y habilidad de aprender de otros miembros de nuestra misma especie. Nuestra moralidad pertenece a la variedad de estrategias que nos ayudan a navegar el mundo social. Actualmente parece haber un consenso científico acerca del hecho de que los seres humanos poseen ciertas disposiciones naturales hacia el tipo de conductas que pudiéramos etiquetar como morales, cuyo contenido específico es, sin embargo, ajustado y sintonizado a través del aprendizaje social (de Waal, Hauser, Haidt). Si este es el caso, entonces esas estrategias que pudieran ser utilizadas para facilitar el desarrollo de nuestras capacidades morales encontrarían una justificación para su impulso. Nuestra completitud como criaturas naturalmente sociales es posibilitado, entre otras cosas, por los recursos cognitivos de origen externo que absorbemos tanto informalmente a partir de las interacciones sociales como a través de la educación propiamente dicha. En esencia, este es el mismo argumento que implícitamente ha servido para justificar la importancia de la educación en general: La

educación es importante porque contribuye con el desarrollo natural de las habilidades cognitivas y permite la transmisión de conocimientos cuya disponibilidad es de otra forma contingente. No parece haber razones, entonces, para ver la educación moral como una actividad extraña a esta dinámica. La educación moral sería, por tanto, requerida básicamente por las mismas razones por las que otros tipos de educación se consideran necesarias.

### **Acerca del adoctrinamiento:**

Como fue destacado antes, hay detractores de la educación moral que consideran que ésta fomenta el adoctrinamiento. De hecho, el término “adoctrinamiento” es visto generalmente como un término con connotaciones negativas en el campo educativo. El problema con el adoctrinamiento sería que este supuestamente socava la libertad y la autonomía de los individuos, básicamente porque el adoctrinamiento consistiría en la imposición externa y la ciega asimilación de estándares y principios morales específicos de una sociedad o comunidad particular. No cabe duda de que la selección e imposición despótica de valores y principios morales –o religiosos– por parte de un gobierno para que sean inculcados en las escuelas sería algo indeseable. Sin embargo, esto no es lo que normalmente ocurre, al menos no en sociedades con democracias saludables. Ni es el caso tampoco que todas las formas de adoctrinamiento son inherentemente malas.

En general, las autoridades gubernamentales establecen lineamientos generales acerca de los métodos y los contenidos de la educación en la forma del currículo para el sistema educativo. Dichas autoridades también establecen un sistema de inspección escolar cuyo objetivo es supervisar que los contenidos correspondientes a los programas aprobados son efectivamente impartidos. Sin embargo, la mayoría de las personas consideraría que se trataría de una interferencia excesiva por parte del gobierno si éste intentara establecer unilateralmente los contenidos de la educación moral. Con excepción de los regímenes totalitarios, la escogencia de los contenidos de la educación moral corresponde fundamentalmente a los padres y/o representantes, no al gobierno. El papel del

gobierno en esta área, al menos en los estados democráticos tiende a ser más bien negativo, en el sentido de comprobar que la educación moral (o religiosa) impartida –con la aprobación de los padres y/o representantes– cumpla con lo previsto en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos , así como en el Artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966 .

Es así, entonces, que la educación moral no sería adoctrinamiento, en su connotación negativa, si las normas y principios que se enseñan emergen de un consenso entre todos los involucrados. De hecho, esta suerte de acuerdo ocurre inadvertidamente en la práctica. ¿Quién se opondría a la educación y promoción de valores tales como la honestidad, la responsabilidad o la compasión? Estos son solamente algunos de los valores casi siempre invocados cuando la necesidad de educar moralmente a los niños y los jóvenes emerge. Y esto no ocurre por accidente. Hay estudios psicológicos y teorías, como las de Schwartz, Seligman, Haidt, Hauser and Mikhail, las cuales han servido para substanciar la hipótesis filosófica de los llamados ‘universales morales’. De acuerdo con estos estudios y teorías, los seres humanos han tendido históricamente a construir sistemas morales alrededor de un núcleo de valores impulsados inter y transculturalmente.

El psicólogo israelí Shalom H. Schwartz ha investigado empíricamente si existen tales cosas como los ‘valores universales’. Para sus estudios, Schwartz ha definido los valores como concepciones de lo deseable que influyen en la manera cómo los eventos son evaluados y en cómo los potenciales cursos de acción son seleccionados (1992: 1). Los valores serían metas deseables y trans-situacionales que varían en importancia y que sirven como principios guías en la vida de los individuos y de otras entidades sociales (1992: 4 y 46). De acuerdo con Schwartz, los llamados ‘valores universales’ se relacionarían principalmente con tres tipos de necesidades humanas: Las necesidades biológicas, las necesidades sociales, y las necesidades relacionadas con la supervivencia y el bienestar del grupo (Schwartz, 1996). A través de sus investigaciones, Schwartz ha evaluado los resultados de una serie de estudios que incluyeron encuestas a varios miles de personas en

más de cuarenta países con un amplio rango de culturas. Dichos estudios han permitido a Schwartz sugerir que podría haber diez tipos de valores universales (Schwartz y Sagiv, 1995). Estos diez tipos de valores universales –los cuales, a su vez reúnen múltiples valores bajo sus rótulos– serían valores relacionados con poder, logro, hedonismo, estímulo, autodeterminación, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, y seguridad (Schwartz, 2012). Los resultados de las investigaciones de Schwartz sugieren, además, una interesante coincidencia intercultural en la preponderancia de valores como la bondad, la justicia y la autodeterminación; mientras que los valores relacionados con la satisfacción hedonista y la conformidad con la tradición están generalmente subordinados a los primeros.

El padre del movimiento por la ‘psicología positiva’, Martin Seligman, también ha llevado a cabo estudios empíricos acerca de la posibilidad de valores universales, con el fin de darle cuerpo a su idea del ‘buen carácter’ (o personalidad deseable) –esto es, el conjunto de rasgos humanos positivos que él prefiere llamar ‘fortalezas’ (2002). Las investigaciones llevadas a cabo por Seligman con la colaboración de Christopher Peterson por más de una década han estado orientadas hacia la creación de una suerte de ‘catálogo’ de rasgos humanos positivos, para el que han adoptado como marco una concepción de la moralidad de inspiración claramente platónica y aristotélica. Sus intereses se enfocan principalmente en una lista de rasgos positivos del carácter, los cuales pudieran ser válidos para todas las personas, indistintamente de sus ambientes sociales y/o culturales. Para este propósito, estos psicólogos comenzaron analizando algunas de las tradiciones culturales, religiosas y filosóficas más representativas: desde el confucianismo y el taoísmo chino, pasando por el hinduismo y el budismo del sur de Asia, hasta la Antigua Grecia y las tradiciones judeo-cristianas e islámicas. Asimismo, Seligman y Peterson analizaron fuentes provenientes de diferentes campos, las cuales aportaron información igualmente valiosa: Catálogos de virtudes en uso hoy día; estudios psicológicos acerca de los rasgos positivos del carácter; investigaciones acerca del desarrollo moral; así como diferentes teorías filosóficas sobre las virtudes y el carácter moral. Como resultado de sus investigaciones, Seligman y Peterson han encontrado una notable convergencia a través de los diferentes períodos, tradiciones y

culturas que estudiaron. Si bien encontraron también discrepancias y matices acerca de lo que constituye un ‘buen carácter’, estos psicólogos descubrieron un conjunto de seis rasgos del carácter positivos y deseables de amplia aceptación, a los cuales prefirieron llamar simplemente ‘virtudes’, siguiendo la práctica occidental común. Estas seis virtudes universales serían el coraje, la sabiduría y el conocimiento, la moderación, la trascendencia, la justicia y la humanidad.

Las investigaciones del psicólogo social Jonathan Haidt, quien ha tratado de cartografiar las principales dimensiones humanas de interés moral (2012), son también relevantes para el asunto de los llamados ‘valores universales’. De acuerdo con Haidt, la cultura occidental contemporánea ha reducido considerablemente el espectro moral transcultural, confinándolo casi exclusivamente al tipo de relaciones donde un tercero pudiera ser dañado. Haidt afirma que, por el contrario, un horizonte moral más completo y realista debería incluir cinco sistemas de intuiciones morales, agrupadas temáticamente bajo las categorías de daño/cuidado; justicia/reciprocidad; pertenencia/lealtad (la cual abarca los mecanismos psicológicos que han evolucionado a partir del tribalismo de nuestros ancestros); autoridad/respeto (la cual descende a partir de los mecanismos desarrollados por los primates antiguos para manejar los rangos y estatus sociales); y la pureza/santidad (principalmente relacionada con asuntos de higiene y salud). Expandido de esta manera, el horizonte moral daría cuenta de una conexión más amplia entre la moralidad y la idea de ‘florecimiento’. La variedad de moralidades que han existido y existen hoy se habrían estructurado alrededor de dichas dimensiones. Como conclusión de sus investigaciones, Haidt destaca que la moralidad no solamente tiene que ver con la manera cómo tratamos a otros, sino también con mantener la cohesión grupal, justificar y apoyar las instituciones sociales esenciales, así como vivir de una manera noble.

Finalmente, algo de apoyo para la idea de ‘valores universales’ pudiera encontrarse también en una serie de estudios relativamente recientes que se enfocan en la estructura cognitiva de los juicios morales. Entre estos estudios sobresale el marco explicativo basado en las investigaciones de John Mikhail (2011, 2007) and Marc Hauser (2006) sobre la

posibilidad de una ‘gramática moral universal’. De forma resumida, este programa sugiere que la capacidad moral humana pudiera ser entendida, al menos parcialmente, si se adopta como paradigma la hipótesis de la lingüística generativa de Noam Chomsky. De acuerdo con esta analogía, los juicios morales intuitivos –esto es, juicios rápidos y no deliberados acerca de lo moralmente correcto o incorrecto– presentan una marcada convergencia intercultural frente a ciertos dilemas morales, y esta convergencia pudiera ser explicada por la presencia operativa de ciertos principios morales innatos, no conscientes de origen evolutivo (Mikhail, 2013: 70). Entre estos es posible encontrar, por ejemplo, el ‘principio del doble efecto’, así como cierta asimetría en la evaluación de acciones y omisiones (Hauser et al., 2009; Hauser, 2006). Interesantemente, la convergencia antes mencionada ocurre a través de intuiciones morales, pero no necesariamente en las justificaciones ofrecidas subsecuentemente, las cuales no siempre son consistentes y generalmente dependen de los contextos culturales.

No es mi objetivo aquí examinar las credenciales filosóficas de las concepciones sobre ‘valores universales’ que fueron antes discutidas brevemente. En este punto, la información relevante que pudiéramos extraer a partir de ellas es el hecho de que hay cierta convergencia respecto de algunos valores ampliamente aceptados y promovidos interculturalmente. Dicha convergencia pudiera explicarse de diferentes maneras. Sin embargo, nuestro punto es que esa convergencia de ciertos valores morales –y de otra índole– podría ofrecer una razonable justificación para su cultivo. Si la educación moral pudiera ser organizada alrededor de estos valores, entonces ésta no sería denigrada como una forma (reprobable) de adoctrinamiento. Por supuesto que con esta suposición estaría posiblemente incurriendo en una instancia del infame ‘problema es-debe’. Sin embargo, esto no importaría demasiado. Especialmente porque algunas alternativas para la justificación de valores morales cuyo cultivo pudiera ser deseable lucen difícilmente persuasivas cuando son escrutadas a la luz de los que las ciencias cognitivas apuntan sobre el funcionamiento del juicio moral –recordemos aquí lo que antes hemos dicho acerca de ese supuesto acceso cognitivo especial hacia valores absolutos o hacia verdades morales.

Para finalizar con este punto, creo que aquellos que se oponen al adoctrinamiento deberían, al menos por mor de la coherencia, oponerse también a otros tipos de instrucción, como la enseñanza de urbanidad y buenas maneras en el hogar, debidos a que esta instrucción básicamente consiste en la imposición unilateral de ciertos preceptos acerca del comportamiento deseable –una imposición, en este caso, llevada a cabo por los padres o guardianes. Sin embargo, creo también que pocos cuestionarían el valor de este tipo de instrucción. Y quizá lo mismo pudiera ser dicho de la enseñanza básica de la aritmética o la gramática que se recibe en las etapas tempranas de la vida. Sea lo que fuere, estos ejemplos nos invitan a ponderar la posibilidad de que tal vez haya casos en los cuales el adoctrinamiento pudiera ser bueno, e incluso deseable, y otros en los que no. También nos invitan a contemplar la posibilidad de que la educación moral sería una instancia del adoctrinamiento ‘malo’ en la medida en que dicha educación promueva valores y principios opuestos a los que aceptaría la mayoría.

#### **Acerca de las prioridades académicas:**

Para finalizar, en esta sección voy discutir el argumento contra la educación moral que he denominado como el ‘argumento por las prioridades académicas’. Mi discusión sobre este punto no será extensa, pues este argumento es quizás el menos persuasivo de todos los que han sido esgrimidos contra la educación moral. Este argumento es, digamos, bicéfalo.

Por una parte, este argumento concluye que la educación moral sería menos importante que sus contrapartes científica y tecnológica, las cuales, a su vez, serían más objetivas y con resultados más fácilmente medibles. Por otra parte, este argumento sugiere que la implementación de programas de educación moral podría mitigar la efectividad de la educación ‘verdaderamente fundamental’ o ‘realmente necesaria’, pues la primera consumiría recursos vitales para la última.

Con respecto a la primera ‘cabeza’ de este argumento, puedo presentar un par de

objeciones. La primera de ellas se deduce de mi discusión anterior acerca de la importancia de la educación moral en términos de su beneficio social, de manera que no voy a elaborar más sobre este particular. Quizá aquí convenga más bien recordar que en aquella discusión intenté establecer que la educación moral podría contribuir con el buen funcionamiento de las sociedades a través del cultivo de las capacidades morales de sus individuos.

La segunda objeción contra la primera ‘cabeza’ del argumento (la cual puede ser, a su vez, dividida en otras dos) apunta hacia el supuesto –ampliamente extendido– de que la educación realmente necesaria tiene que ver principalmente con la enseñanza de contenidos científicos y tecnológicos (lo que antes hemos llamado ‘prioridades académicas’). Aquellos que adoptan esta perspectiva estrecha acerca de la finalidad y el alcance de la educación han indicado típicamente que la calidad de la educación moral es difícil de evaluar, así como que sería muy complicado medir sus resultados objetivamente, esto es, empíricamente (Otten, 2008). Adicionalmente, y para apuntalar esta crítica contra la educación moral, muchas veces se esgrimen los casos más representativos donde las propuestas de educación moral han sido o simplistas y superficiales, o demasiado ambiciosas y difíciles de implementar (Bohlin, 2005: 5-6).

Contra este punto yo argumentaría primero que, dada la situación actual, quizá sea preferible contar con cualquier programa de educación moral antes que no tener ninguno. Esto es, principalmente, porque una política escolar que promueva (directa o indirectamente) el *laissez-faire*, o que no promueva ninguna clase de valores, podría ser potencialmente más dañina que una que promueva de alguna forma al menos algunos valores y principios morales. Y esta recomendación obtiene cierta fortaleza del hecho que los niños y los jóvenes pasan una buena parte del tiempo durante el cual se desarrolla su carácter en sus respectivos centros educativos, así como también obtiene cierta fortaleza del hecho que en algunos hogares la instrucción moral pudiera ser deficiente, o pudiera no existir en lo absoluto. Eventualmente, los niños y los jóvenes absorberán valores de algún lugar, y las fuentes de esos valores pudieran terminar no siendo las más adecuadas. Adicionalmente, si bien la mayoría de la gente considera que la instrucción moral



‘comienza en el hogar’, hay algunos que, por diferentes razones, dejan dicha tarea en manos de otros (Barkway, 2013: 47-48; Schaeffer, 1999; Gutmann, 1987).

También contra el supuesto de que la educación debería enfocarse principalmente en la enseñanza de contenidos científicos y tecnológicos, yo argumentaría que se ha sugerido que la educación moral podría contribuir con el éxito académico de los estudiantes, incluyendo su desempeño en las disciplinas científicas (Wynne & Ryan, 1997). Ciertamente, no existe una abundancia de estudios que evalúen la eficacia de la educación moral. Sin embargo, algunos de los pocos que hay disponibles concuerdan en que hay estrategias que son palmariamente inefectivas, como la inculcación autoritaria de principios y valores morales, o la promoción (o imposición) de códigos de ética cuya elaboración no involucra a los mismos estudiantes (Matthews & Riley, 1995). Otras investigaciones destacan, además, la escasa correlación entre las habilidades de razonamiento moral y el comportamiento, sugiriendo así que los métodos educativos que se reducen a la mera transmisión de contenidos teóricos serían insuficientes para garantizar conductas morales (Blasi, 2005, 1980; Lyons, 1995; Leming, 1997, 1993). Sin embargo, algunos programas de educación moral que implementan estrategias de aprendizaje social y emocional (SEL) han tenido efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes (Durlak et al., 2011; Durlak & Weissberg, 2011; Battistich, 2008; Shriver & Weissberg, 2005; Battistich et al., 2004; Battistich, 2003). Los estudiantes de esas instituciones en las que se implementaron dichos programas mostraron un mejor comportamiento escolar, mayor asistencia, y calificaciones en promedio mayores que las de los estudiantes que no participaron en ellos. Estos hallazgos sirven de apoyo al punto de vista intuitivo de que el aprendizaje se ve favorecido cuando tiene lugar en ambientes donde valores y principios morales como la responsabilidad y el respeto, entre otros, son promovidos. Esto nos permite concluir que el dilema entre promover la educación científica y tecnológica o la educación moral pudiera ser falso.

Finalmente, una de las preocupaciones comúnmente elevadas no es acerca de la importancia de la educación moral en cuanto tal –pues esto es algo que muchos educadores,

padres y representantes normalmente dan por sentado—, sino acerca de los costos que la implementación de tales programas pudiera acarrear. La calidad de los resultados de los programas formales de educación moral depende no solamente de la calidad de su diseño, sino, entre otras muchas cosas, de los recursos requeridos para implementarlos y para hacerles un debido seguimiento.

Algunos programas formales de educación moral —como los antiguos cursos de ‘educación moral y cívica’, particularmente extendidos en países de Europa, América Latina y Asia— son usualmente concebidos, por ejemplo, como un conjunto de contenidos adicionales reunidos en una asignatura separada, la cual es idealmente impartida por personal especialmente capacitado para dicha tarea. Otros tipos de programas, como los programas de ‘educación del carácter’ implementados en algunas escuelas de los Estados Unidos, los cuales no necesariamente requieren de una asignatura independiente, involucran cambios sustanciales en las dinámicas escolares habituales, así como la capacitación específica de los docentes a fin de que puedan encarnar satisfactoriamente sus roles como ‘educadores del carácter’. En ambos casos, la educación moral es vista como un componente diferenciado (muchas veces externo) del currículo nuclear, que además conlleva la adjudicación de un tiempo específico para la consecución de determinados objetivos, los cuales son normalmente especificados en la misma forma en que los objetivos de resto de las asignaturas son estipulados

Junto a estas objeciones, los resultados relativamente magros de algunas propuestas de educación moral que mencionamos antes (particularmente en los Estados Unidos) también han generado escepticismo (especialmente entre los políticos) sobre si continuar o no promoviendo (y financiando) programas de educación moral en las escuelas. Desafortunadamente, esta situación ha conducido, en algunos casos, a la relegación de estas iniciativas, y en otros casos a su completo abandono.

En los países que han enfrentado más duramente los rigores de las crisis económicas globales de las últimas décadas, estos eventos han traído repercusiones verdaderamente

lamentables para la educación (Okpala et al., 2011; Varghese, 2010; Abor & Adjasi, 2010). Las consecuencias de dichas crisis incluyen, entre otras, la reducción de los presupuestos en escuelas tanto públicas como privadas, el despido de educadores, cierres de escuelas e incrementos en el tamaño de las clases. Colectivamente, todos estos factores han contribuido, en mayor o menor medida, con la realineación de las prioridades tanto educativas como administrativas de las escuelas, obligándolas a adoptar duras medidas: Menos fondos, tiempo, compromisos y recursos para los programas de educación moral; así como una orientación casi exclusiva hacia la preparación de estudiantes para entrar a las universidades o para la inserción directa en el mercado laboral.

Dado este escenario adverso, y dado también el peso que sigue teniendo la creencia de que la educación moral formal es algo menos importante que la educación académica ‘verdadera’ o ‘fundamental’, pudiera entonces parecer imprudente desperdiciar recursos humanos y materiales en programas cuyos resultados no siempre se podrán apreciar en el corto o mediano plazo. Sin embargo, no todas las propuestas formales de educación moral demandan demasiado. Hay propuestas que, en general, han obtenido resultados positivos y cuya implementación no es particularmente onerosa. Algunos programas de educación moral orientados a mejorar las habilidades prosociales de los estudiantes pudieran servir aquí como ejemplo. La participación en actividades extracurriculares, el servicio comunitario, los programas de ‘Aprendizaje-Servicio’ (Service-Learning), y el llamado ‘voluntariado obligatorio’, por ejemplo, han probado ser de ayuda en el desarrollo del compromiso cívico, así como también de otros comportamientos prosociales, tales como las conductas de auxilio y asistencia (Resh y Schritteser, 2021; Chambers y Lavery, 2017; Collins, 2010; Zaff y Lerner, 2010). Típicamente, todas estas actividades son reunidas colectivamente bajo el concepto paraguas de ‘actividades de compromiso social’, y la implementación de estas actividades no es ni costosa ni sacrificada. De hecho, los recursos humanos y materiales requeridos para su implementación pudieran ser relativamente mínimos. Incluso estructuras escolares preexistentes (clubes y equipos deportivos, actividades extracurriculares, voluntariado, servicio comunitario, etc.) pueden ser fácilmente reorientados o adaptados para servir de vehículo a la educación moral. Este tipo

de estrategias pudieran también funcionar con otras aproximaciones a la educación moral. De hecho, otras asignaturas –como las de lenguaje e historia, entre otras– pudieran también ofrecer espacios para el desarrollo del razonamiento y la conducta moral de los estudiantes. Esta idea, aunque animada por algunos teóricos del desarrollo moral, ha tenido un alcance y una materialización limitados.

### **Conclusión**

Como he tratado de mostrar a lo largo de este artículo, la educación moral formal cuenta hoy con más razones para ser apoyada y estimulada que para ser rechazada. Aquí he desarrollado dos argumentos a favor de la educación moral formal y he discutido y refutado dos argumentos en su contra. Respecto de los argumentos a favor, he propuesto, por una parte, que la educación moral formal podría ser beneficiosa socialmente, por cuanto que es al menos concebible que el funcionamiento de las sociedades mejore en la misma medida en que se desarrolla positivamente la moralidad de sus ciudadanos. Por otra parte, he propuesto también que la educación moral formal podría contribuir con el incremento y desarrollo de las estrategias para navegar los universos sociales específicos en que nos desenvolvemos; una tarea para la cual hemos sido dotados naturalmente con ciertas capacidades y disposiciones que requieren, sin embargo, ajustes contextuales por medio de la instrucción tanto informal como formal. En cuanto a los argumentos en contra de la educación moral formal, primero examiné y mostré la debilidad de la objeción presentada contra ésta que sostiene que se trataría de una forma de adoctrinamiento, con las connotaciones negativas que dicho concepto ha arrastrado históricamente. La discusión de este argumento me permitió concluir que la acusación de adoctrinamiento en un sentido negativo perdería peso en la medida en que el contenido de la doctrina a ser cultivada pudiera tener origen en un acuerdo democrático entre las partes interesadas, y/o si dicho contenido girara en torno de los llamados universales morales. En relación con la objeción contra la educación moral formal que afirma que dicha instrucción sería menos importante que otras áreas del conocimiento y que, debido a esto, debería ser relegada o, incluso, desechada completamente, por cuanto su implementación pudiera ser onerosa en varios

sentidos, he mostrado cómo los supuestos sobre los que se basan dichas aseveraciones son por lo menos cuestionables. Asimismo, he contestado dicha objeción ofreciendo contraejemplos que demuestran que la educación moral formal puede contribuir indirectamente con la efectividad de la enseñanza en otras áreas del conocimiento, así como que la educación moral formal pudiera hacer uso directo o en paralelo de estructuras educativas preexistentes, reduciendo así los recursos necesarios para su implementación.

### **Fuentes bibliográficas:**

Abor, J., & Adjasi, C. "The Impact of the Global Economic Crisis on Higher Education". En *Africagrowth Agenda*, January-March (2010): 25-26.

Adams, R.. *Decadent Societies*. (USA: North Point Press, 1983).

Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group. "A Review of Literature (2010-2014) on Student Bullying". (2015). Disponible en: (99+) A review of literature (2010-2014) on student bullying by Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group | Alondra Baay - Academia.edu

Barkway, P. *Psychology for Health Professionals*. (Australia: Churchill Livingstone/Elsevier. 2013)

Battistich, V. A. "Character education, prevention, and positive youth development". In *Journal of Research in Character Education*, 6 (2). (2008): 81-90.

Battistich, V. A. "Effects of a school-based program to enhance prosocial development on children's peer relations and social adjustment". In *Journal of Research in Character Education*, 1 (1). (2003): 1-16.

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. "Effects of an elementary school intervention on

students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school". In *The Journal of Primary Prevention*, 24 (3). (2004): 243-262.

Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. "Youth Violence in Middle America". En *Midwest Forum*, 3 (1). (1993). Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384478.pdf>

Blasi, A. "Moral Character: A Psychological Approach". In Lapsley D. K., & Power, C. (Eds.) *Character Psychology and Character Education*. (USA: University of Notre Dame Press. 2005).

Blasi, A. "Bridging Moral Cognition and Moral Action: A critical Review of the Literature". In *Psychological Bulletin*, 88. (1980): 1-45.

Bohlin, K. *Teaching Character Education through Literature*. (USA: Routledge Falmer. 2005).

Campbell, M. A. "Cyber bullying: An old problem in a new guise?" En *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1). (2005): 68-76.

Chambers, D., and S. Lavery. "Introduction to Service-Learning and Inclusive education." En *Service-Learning, (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 12)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, (2017): 3-19. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000012001>

Collins, R. "Building bridges through service learning: there are many advantages of a service-learning requirement." En *District Administration*, vol. 46, no. 9, (2010): 89. Disponible en:

Building bridges through service learning: there are many advantages of a service-learning requirement - Document - Gale Academic OneFile

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en:

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". En *Child Development*, 82 (1). (2011): 405-432.

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. "Promoting Social and Emotional Development Is an Essential Part of Students' Education". En *Human Development*, 54 (1). (2011): 1-3.

Gutmann, A. *Democratic Education*. (USA: Princeton University Press. 1987).

Haidt, J. *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. (USA: Vintage Books. 2012).

Hauser, M., Tonnaer, F., & Cima, M. "When moral intuitions are immune to the law: a case of study of euthanasia and the act-omission distinction in the Netherlands". In *Journal of Cognition and Culture* 9. (2009): 149-169.

Hauser, M. *Moral Minds: How Nature Designed our Universal Sense of Right and Wrong*. (USA: Harper Collins. 2006).

Haynes, C., y Berkowitz, M. "What can schools do?" (2008). En *USA Today*. Disponible en:

[http://usatoday30.usatoday.com/printedition/news/20070220/character\\_main.art.htm](http://usatoday30.usatoday.com/printedition/news/20070220/character_main.art.htm)

Helwig, C., Turiel, E., & Nucci, N. "Character Education After the Bandwagon has Gone". Paper presented in, L. Nucci (Chair), *Developmental perspectives and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Marzo (1997). Disponible en:

[http://media.wix.com/ugd/bb64eb\\_91bd523501b0488cb2ee97597e1e9171.pdf](http://media.wix.com/ugd/bb64eb_91bd523501b0488cb2ee97597e1e9171.pdf)

Houghton, K. "There Have Always Been Bullies". In Huffpost Healthy Living. (2011). Available at:

[http://www.huffingtonpost.com/kristen-houghton/there-have-always-been-bu\\_b\\_819952.html](http://www.huffingtonpost.com/kristen-houghton/there-have-always-been-bu_b_819952.html)

Leming, J.S. "Research and practice in Character Education: A historical perspective". In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Childrens Character*. USA: The National Society for the Study of Education. (1997): 31-44.

Leming, J. S. "In search of effective character education". En *Educational Leadership*, 51, (1993): 63-71.

Lyons, L. *Public education: A means of affecting character development*. Valdosta, GA: Valdosta State University. (1995). Available at:

<http://www.edpsycinteractive.org/files/chardev.html>

Magnani, L. *Understanding Violence: The Intertwining of Morality, Religion and Violence: A Philosophical Stance*. (Germany: Springer-Verlag Berlin and Heidelberg. 2011).

Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de No Violencia. Disponible en:

<https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Manifiesto-2000.pdf>

Matthews, B. E., & Riley, C. K. *Teaching and Evaluating Outdoor Ethics Programs*. (USA: National Wildlife Federation. 1995).

Mikhail, J. "New perspectives on moral cognition: reply to Zimmerman, Enoch, and Chemla, Egré & Schlenker". In *Jerusalem Review of Legal Studies* 8 (1). (2013): 66-114.



JOSE R. LEZAMA QUIJADA

Mikhail, J. *Elements of Moral Cognition: Rawls' Linguistic Analogy and the Cognitive Science of Moral and Legal Judgment*. (USA: Cambridge University Press. 2011).

Mikhail, J. Universal moral grammar: theory, evidence, and the future. *Trends in Cognitive Science* 11, (2007): 143-152.

National School Safety Center "School Crime and Violence Statistics". (2006). Disponible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=c2Nob29sc2FmZXR5LnVzfG5zc2N8Z3g6MTI5ZDNmOGRlMmI0MzRhZA>

Okpala, C. O, Hopson, L., & Okpala, A. O. "The Impact of Current Economic Crisis on Community Colleges. In *College Student Journal*, 45 (1). (2011): 214-216.

Otten, E. "Character Education". (2000). En ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Sciences Education Bloomington. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444932.pdf>

Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. Disponible en:

[https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf)

Papastephanou, M. "Hesiod the cosmopolitan: utopian and dystopian discourse and ethico-political education". In *Ethics and Education*, 3 (2). (2008): 89-105.

Peterson, C., & Seligman, M. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. (USA: Oxford University Press. 2004).

Pinker, S. *The Better Angels of Our Nature: The Decline of Violence In History And Its Causes*. (UK: Penguin Books LTD. 2011).

Resch, K., y Schritteser, I. "Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education". En *International Journal of Inclusive Education*. (2021). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>

Schaeffer, E. F. "It's time for schools to implement character education". In *NASSP Bulletin*, 88(609). (1999): 1-8.

Schwartz, S. "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values". En *Online Readings in Psychology and Culture*» 2 (1). (2012). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

Schwartz, S. H. "Value priorities and behaviour: Applying a theory of integrated value systems. En C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium* (Vol. 8, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. 1996): 1-24

Schwartz, S. H, y Sagiv, L. "Identifying culture-specifics in the content and structure of values". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (1). (1995): 92-116.

Schwartz, S.H. "Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries". *Advances in Experimental Social Psychology*, vol 25, (1992): 1-65.

Shriver, T. P., & Weissberg, R. P. "No Emotion Left Behind". En *New York Times* August 16 (2005). Disponible en: [http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html?_r=0)

Seligman, Martin E.P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. (New York : Free Press. 2002).

JOSE R. LEZAMA QUIJADA

Smith, B. "School-based Character Education in the United States". In *Childhood Education*, 86 (6). (2013). 350-355.

Starrat, R. *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*. (UK: Falmer Press. 1993).

Unnervet, J. D., & Cornell, D. G. "The Culture of Bullying in Middle School". In *Journal of School Violence*, 2 (2). (2003): 5-27.

Van Stone, B. "Real-World Tips for Ending Bullying in our Schools". In *Teach: Education for Today and Tomorrow*, Nov-Dec (2012).

Varghese, N. V. "Running to Stand Still: Higher Education in a Period of Global Economic Crisis". *Publicación del International Institute for Educational Planning/UNESCO*. (2010).  
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001900/190003e.pdf>

Weissbourd, R. *The Parents We Mean to Be: How Well-Intentioned Adults Undermine Children's Moral and Emotional Development*. (USA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. 2009).

Wilburn, B. K. "Moral Self-Improvement". In Wilburn, B. K. (Ed.) *Moral Cultivation: Essays on the Development of Character and Virtue*. (USA: Lexington Books. Kindle Edition. 2010).

Wilson-Nightingale, A. "Liberal education in Plato's Republic and Aristotle's Politics. The Netherlands: Brill. In Lee-Too, Y. (Ed.). *Education in Greek and Roman antiquity*. The Netherlands: Brill. (2001): 133-174.

Wynne, E., & Ryan, K. *Reclaiming our Schools: Teaching Character, Academics, and Discipline*. (USA: Prentice Hall. 1997).

Zaff, J. F., & Lerner, R. M. "Service Learning Promotes Positive Youth Development in High School". En *The Phi Delta Kappan*, Vol.91 (5). (2010): 21-23.