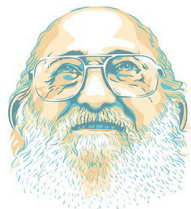


El desarrollo de la moral desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire

The development of morality from Paulo Freire's pedagogy of autonomy

O desenvolvimento da moral a partir da pedagogia da autonomia de Paulo Freire



Yors Guillermo Solís Vargas
Ministerio de Educación Pública
Heredia, Costa Rica

yors.solis.vargas@mep.go.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0864-9010>

Recibido – Received – Recebido: 25/01/2022 Corregido – Revised – Revisado: 27/06/2022 Aceptado – Accepted – Aprovado: 30/06/2022

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4125>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4125>

Resumen: El ensayo pretende realizar un análisis teórico de la necesidad de desarrollar formalmente la moral desde la educación general básica en Costa Rica. Para esta tarea, la pedagogía de la autonomía de Freire se tomó como fundamento esencial de lo que puede representar una propuesta de formación moral autónoma, crítica y responsable con la sociedad. Dentro del texto también se pueden encontrar análisis teóricos y referencias a autores no latinoamericanos que han investigado sobre este tema, quienes afirman que la moral se puede enseñar y se puede desarrollar formalmente pero, al final, se destaca la pedagogía freireana como base para este tipo de desarrollo en el país. La principal conclusión es que es posible y viable oficializar, planificar y ejecutar formalmente y en conjunto con las demás asignaturas del currículo una moral crítica y autónoma desde edades tempranas.

Palabras clave: autonomía educativa, comportamiento social, desarrollo moral, educación, Paulo Freire, pedagogía.

Abstract: The essay aims to carry out a theoretical analysis of the need to formally develop morality from basic general education in Costa Rica. For this task, Freire's pedagogy of autonomy was taken as the essential foundation of what a proposal for autonomous, critical and responsible moral formation with society can represent. Within the text you can also find theoretical analyzes and references to non-Latin American authors who have researched on this subject, who affirm that morality can be taught and can be formally developed but, in the end, Freirean pedagogy stands out as the basis for this type. of development in the country. The main conclusion is that it is possible and viable to formalize, plan and execute formally and in conjunction with the other subjects of the curriculum a critical and autonomous morality from an early age.

Keywords: educational autonomy, social behavior, moral development, education, Paulo Freire, pedagogy.

Resumo: O ensaio tem como objetivo realizar uma análise teórica da necessidade de desenvolver formalmente a moralidade desde a educação básica geral na Costa Rica. Para essa tarefa, a pedagogia da autonomia de Freire foi tomada como fundamento essencial do que pode representar uma proposta de formação moral autônoma, crítica e responsável com a sociedade. No texto também se encontram análises teóricas e referências a autores não latino-americanos que pesquisaram sobre o assunto, que afirmam que a moralidade pode ser ensinada e pode ser desenvolvida formalmente, mas, ao final, a pedagogia freireana se destaca como base para este tipo de desenvolvimento no país. A principal conclusão é que é possível e viável formalizar, planejar e executar formalmente e em conjunto com as demais disciplinas do currículo uma moralidade crítica e autônoma desde cedo.

Palavras-chave: autonomia educacional, comportamento social, desenvolvimento moral, educação, Paulo Freire, pedagogia.

INTRODUCCIÓN

Desarrollar formalmente la moral, desde edades tempranas, podría representar un cambio en la conciencia de la población y en el comportamiento de la sociedad del futuro. Esto, en momentos de crisis de valores, representa una necesidad para un país como Costa Rica, que no ha estado ni está exento de problemas éticos como corrupción política, el poco esmero en la función pública, escasa transparencia en algunos asuntos de interés nacional, la discriminación por diversidad de opiniones, por religión, nacionalidad o sexo, entre otros.

Se puede concebir la moral como las conductas habituales de los miembros de una misma institución, una familia o una comunidad orientadas a valores positivos, es decir, valores reconocidos y apreciados por las personas integrantes de cada grupo social (Guariglia, 2007).

Para Freire (2006) la moral no es simplemente el cumplimiento de estas normas de conducta en contextos familiares o informales, sino que la educación formal debe abordarla, ya que “si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando” (p. 34).

Esta tarea debe hacerse no con imposición sino con libertad, ofreciendo las herramientas para que el estudiantado pueda pensar por sí mismo y así, debatir, discutir y compartir ideas con otros sobre las costumbres o conductas que cada uno considere correctas. Evitando así la dictadura o imposición de una educación y una moral en la que el educando no ha participado desarrollándola (Freire, 2009). Así, las personas estudiantes van a tener la posibilidad de participar en el establecimiento de la moralidad que las engloba y, con ello, desarrollar una conciencia de su presencia en el mundo y la responsabilidad de construir e intervenir en este para hacerlo más justo, tanto para sí como los demás (Freire, 2006).

De esta manera, se va a comprender aquí el desarrollo moral como un proceso formal de educación que tiene como fin estimular, desde edades tempranas, la conciencia sobre el comportamiento social y la posibilidad de intervenir libre y responsablemente en este, ya sea para analizarlo, criticarlo, modificarlo, reafirmarlo o iniciar un proceso de cambio, debido a que ciertas costumbres pueden ser o llegar a ser injustas, retrógradas, dogmáticas o dictatoriales y, ante el hecho de no ser analizadas, se perpetúan injustamente en la sociedad, favoreciendo solo a algunas personas.

Desde la Grecia antigua, en el siglo IV a. C. con Aristóteles –ver la edición de 1985– y hasta los tiempos actuales, se sostiene que la moral es susceptible de ser enseñada. En el sistema educativo público costarricense, aunque se aborda el desarrollo moral en el preescolar y después, parcialmente, en asignaturas como Religión, Estudios Sociales o Cívica, a la moral, entendida desde el aporte que se puede extraer del pensamiento freireano, principalmente de su pedagogía de la autonomía, no hay nada con lo que se pueda comparar; por lo tanto, el objetivo general de este ensayo es realizar un análisis teórico de esta propuesta freireana para abrir la discusión de la posibilidad de integrar en la educación general básica el desarrollo moral de manera autónoma, crítica y transversal en las distintas asignaturas que ofrece el currículo público.

DESARROLLO DEL TEMA

Propuestas de desarrollo moral

Durante el último siglo, uno de los autores que se destacó en relación con el desarrollo cognitivo y moral fue Piaget (2008), para quien las niñas y los niños construyen el conocimiento y el criterio moral mediante etapas que deben superarse durante la infancia y hasta los 12 años.

Piaget (1984) en su estudio sobre el criterio moral emplea sus estadios cognitivos para determinar, además del desarrollo intelectual, el desarrollo moral en los niños y niñas. Afirma que en lo moral, igualmente, existen cuatro estadios:

- En el primero, al que llama “motor e individual”, el niño(a) de 0 a 2 años sigue reglas motrices e individuales.
- En el segundo, el egocéntrico, de 2 a 5 años, recibe reglas del exterior, pero sigue preocupándose por sí mismo(a) principalmente.
- En el tercero, la cooperación, de 7 a 9 años aproximadamente, intenta dominar y controlar a los otros(as).
- Y en el cuarto, la codificación de las reglas, hacia los 11 y 12 años, está de acuerdo con seguir reglas de grupo o de la sociedad en general.

Este estudio de Piaget (1984), a su vez, fue influenciado por los discursos dictados por Émile Durkheim en la Universidad de París entre 1902 y 1903 –ver edición de 2002–, para quien la moral debe ser racional y enseñarse en las escuelas de manera laica; debe plantearse como una disciplina que trascienda su sentido de orden individual (y de la clase) y permita la interiorización y el respeto a las normas, reglas y leyes de orden social; el empleo de sanciones y castigos son necesarios para que las personas lleguen a apegarse al orden colectivo. A pesar de esto y siguiendo con la idea de un desarrollo moral transversal, Durkheim (2002) concibe la moral no como una materia escolar específica sino que debería estar presente en todas las disciplinas del currículo.

Esto también lo consideran Piaget (1984) y Kohlberg en Hersh et al. (1998); no obstante, a diferencia de Durkheim, para Kohlberg (1963) la moralización no se logra a través de un proceso de internalización de reglas externas dadas culturalmente a través de recompensas, castigos o identificación. Siguiendo la perspectiva de una psicología del desarrollo cognitivo como la de Piaget (2008), la moralización para Kohlberg (1963) es más bien el resultado de un conglomerado de transformaciones de actitudes y conceptos primitivos que acompañan el crecimiento cognitivo en las percepciones y ordenamientos del niño(a) en un mundo social con el cual él/ella está constantemente interactuando.

En otras palabras, Kohlberg (1963) acepta la teoría del desarrollo cognitivo y la del desarrollo moral de Piaget, pero en cuanto a este último aspecto, extiende su estudio a niños(as) mayores de doce años y especifica con mayor detalle estadios de juicio moral más avanzados. En la tabla 1, se pueden evidenciar los niveles y estadios que Kohlberg (1976) planteó para determinar el desarrollo moral de las personas.

Tabla 1

Los seis estadios del juicio moral

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel I: Preconvencional			
Estadio 1: Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros ni reconoce que son distintos de los de él o ella; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e Intercambio	Seguir reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros y otras hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo.	Servir a los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).
Nivel II: Convencional			
Estadio 3: Expectativas interpersonales, relaciones mutuas y conformidad interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo/a, hermano/a, amigo/a, etc.... "Ser bueno o buena" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los demás: preocuparse de los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro o de la otra. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia	Cumplir deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está tan bien en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos y todas lo hicieran"; imperativo de la consciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundido con la creencia del estadio 3 en las reglas y la autoridad).	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
Nivel III: Postconvencional o de principios			
Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas normalmente se mantienen por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la <i>vida</i> y la <i>libertad</i>) se deben mantener en cualquier sociedad sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de la obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y todas y la protección de los derechos de la colectividad. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general: "el mayor bien para el mayor número posible".	<i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso de vida. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales	Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales normalmente se validan porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios de justicia son universales: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas, y como tales se las debe tratar.



Al analizar con detalle los niveles y estadios que Kohlberg (1976) planteó para determinar el desarrollo moral de las personas, se puede observar que la concepción del desarrollo moral en Durkheim (2002) podría ubicarse principalmente en el primer nivel; y, en relación con Piaget (1984), debido a que su estudio no se extiende hasta niños(as) mayores a doce años, podría extenderse hasta el segundo, pero no exactamente hasta el tercero. Por lo tanto, este marco de análisis (tabla 1) planteado por Kohlberg deja en evidencia que la concepción del desarrollo moral en este autor es mucho más avanzada, elaborada y amplia respecto del tema.

No obstante, ha habido críticas que le han aportado a la concepción de la moral de este autor (Peters, 1975; Gibbs, 1977; Eisenberg, 1979; Gilligan, 1982; Kutnick, 1986; Habermas, 2000). Para mencionar algunas, Gilligan (1982) criticó el sesgo de los estudios de Kohlberg hacia las mujeres; para Habermas (2000) las éticas cognitivas (como las de Piaget y Kohlberg) se centran en aspectos deónticos (normativos) que puedan universalizarse, pero dejan por fuera elementos sociales, culturales, de género y comunicativos (Habermas, 2000).

Habermas (2000) identifica una relación entre Piaget y su teoría del desarrollo cognitivo y la teoría de Kohlberg del desarrollo moral. Según argumenta, los dos tratan de explicar que las personas tienen competencias para resolver problemas empírico-analíticos o práctico-morales; y los dos comparten el concepto de *aprendizaje constructivista*, el cual significa que el conocimiento puede analizarse como un producto de los procesos de aprendizaje; y que este “es un proceso de solución de problemas en el que el sujeto que aprende participa de modo activo; y por último, que el proceso de aprendizaje es dirigido de modo inmediato por las opiniones de quienes aprenden” (p. 47).

Además, Piaget y Kohlberg, citados en Habermas (2000), consideran que

tanto la lógica como la moral se desarrollan gradualmente y que cada etapa es una estructura que, considerada en su dimensión formal, se encuentra en un equilibrio más conseguido que la estructura de la etapa anterior. Esta teoría presupone, por lo tanto, que toda etapa nueva (sea lógica o moral) es una estructura nueva que contiene elementos de la estructura anterior, pero que los transforma de tal manera que consigue un equilibrio más estable y más amplio (p. 49).

Eisenberg (1979), por su parte, considera que el desarrollo moral desde el compartir y la empatía se muestra más adecuado que desde las prohibiciones morales. Por eso plantea dilemas prosociales, en lugar de dilemas sobre prohibiciones o conflictos entre las normas o reglas sociales, para examinar y estimular el desarrollo moral.

En la tabla 2 se pueden observar los niveles de razonamiento prosocial para determinar el desarrollo moral de las personas. Los niveles se sugieren como una estructura jerárquica, en la que cada etapa involucra estructuras cognitivas más avanzadas de conceptos sociales que las de etapas anteriores. Sin embargo, debido a falta de datos, no se puede afirmar la universalidad ni la invariabilidad de la secuencia con respecto a la posibilidad de saltar etapas (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983). Esto último también representa una diferencia con respecto a lo que plantea Kohlberg sobre la universalidad y la invariabilidad de la secuencia (Hersh, et al. 1998), así como la diferencia que existe entre esta clasificación de niveles y la de los estadios de Kohlberg (1976), puesto que el desarrollo del juicio moral prosocial no es idéntico al desarrollo del juicio moral orientado a la prohibición. Esta diferencia conceptual resulta oportuna porque abre espacio a lo diverso en el proceso de desarrollo, influenciado por lo social, lo cultural y la reflexión que puedan generar en conjunto las personas estudiantes.

Tabla 2
Niveles de razonamiento moral prosocial

Nivel	Descripción	Grupo
1. Orientación hedonista, egocéntrica	El individuo se preocupa por sus propias consecuencias en lugar de por las consideraciones morales. Las razones para ayudar o no a otro incluyen la consideración de la ganancia directa para uno mismo, reciprocidad futura y preocupación por otros u otras que el individuo necesita y/o le agradan (debido al lazo afectivo).	Preescolar y comienzo de la escuela primaria
2. Orientación hacia las "necesidades de los otros y otras"	El individuo expresa preocupación por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de los demás, aunque las necesidades del otro entren en conflicto con las propias. Esta preocupación se expresa en términos simples, sin evidencia clara de toma de roles autorreflexivos, expresiones verbales de simpatía o referencia al afecto internalizado como la culpa.	Preescolar y escuela primaria
3. Orientación interpersonal centrada en la aprobación y/ u orientación estereotipada	Imágenes estereotipadas de buenas y malas personas y comportamientos y/o consideraciones de los demás de aprobación y aceptación se utilizan para justificar comportamientos prosociales o que no son prosociales.	Escuela primaria y secundaria
4. Orientación empática	Los juicios del individuo incluyen evidencia de respuesta simpática, papel autorreflexivo y preocupación por la humanidad del otro y de la otra, y/o culpa o afecto positivo relacionado con las consecuencias de las acciones propias.	Estudiantes mayores de la escuela primaria y estudiantes de secundaria
b Transicional (empático e internalizado)	Las justificaciones para ayudar o no involucran valores internalizados, normas, deberes o responsabilidades, o se refieren a la necesidad de proteger los derechos y la dignidad de otras personas; estas ideas, sin embargo, no se afirman con claridad.	Minoría de estudiantes de secundaria
5. Orientación a la interiorización profunda de valores	Las justificaciones para ayudar o no ayudar se basan en valores internos, normas o responsabilidades, el deseo de mantener las obligaciones contractuales individuales y sociales, y la creencia en la dignidad, los derechos y la igualdad de todos los individuos. Los afectos positivos o negativos están relacionados con el mantenimiento del respeto propio y por vivir a la altura de estos propios valores y de las normas.	Solo una pequeña minoría de estudiantes de secundaria y virtualmente ningún estudiante de primaria.

Como se puede observar en la tabla 2, se trata, entonces, de una propuesta distinta a la de Kohlberg. Aunque haya algunas correspondencias con los primeros niveles, ahora se plantea el desarrollo del razonamiento moral desde la preocupación, el compartir, la empatía por otros u otras y no por el razonamiento moral a partir de normas (legales o sociales). Eisenberg (1979) afirma que, en la propuesta de Kohlberg, las leyes, las reglas, las autoridades y las obligaciones formales son preocupaciones que dominan el razonamiento del individuo sobre los conflictos. Sin embargo, existen otras posibilidades que incluyen comprender el pensamiento del estudiantado, pero desde el aspecto de la justicia positiva, es decir, la inteligencia moral prosocial, que trata

sobre los conflictos en los que las personas deben elegir entre satisfacer sus propios deseos o necesidades y los de los demás en contextos en los que las leyes, los castigos, las autoridades, las obligaciones formales y otros criterios externos son irrelevantes o reducidos (p. 128).

Para esta autora, los razonamientos sobre el comportamiento de compartir y la empatía están más avanzados que aquellos basados en prohibiciones morales. Ante esto, se evidencia que existe una inclinación más hacia una propuesta moral prosocial que normativa en relación con el estudio del desarrollo moral de las personas (Eisenberg, 1979).

El desarrollo moral desde la pedagogía de la autonomía de Freire

Este ensayo pretende explorar otra forma, no necesariamente normativa o prosocial, para desarrollar la moral. Es aquí donde el acompañamiento de Freire (2006) permite plantear una práctica transversal libre y crítica de este desarrollo. Es decir, propiciar que en las clases de cualquier materia se establezca el hábito de reflexionar y dialogar críticamente sobre la moral implícita o explícita que se puede entrever en toda práctica educativa, independientemente de la asignatura. Esto, con el tiempo, crearía la costumbre de reflexionar sobre las acciones (buenas o malas) en colectivo e individualmente; así, esta práctica representaría una experiencia formal de educación en la que se fortalecen desde edades tempranas la autonomía, la conciencia y la responsabilidad en las decisiones morales.

Y es una práctica transversal porque supera la idea de una sola asignatura y pretende cruzar elementos y aportes de más de una disciplina. En otras palabras, busca englobar las diferentes dimensiones que componen la condición humana, propiciando con esto una formación integral.

Los autores antes mencionados (Piaget, Kohlberg, Habermas y Eisenberg) representan una guía teórica, pero no exacta si se busca apoyo en la pedagogía de la autonomía de Freire (2006), ya que, al tener la intención de implementar prácticas de reflexión libre y diálogo crítico en las clases, no cabría esperar resultados estructurados, cuantificables o clínicos como los que realizaron estas personas investigadoras antes citadas. Más bien lo que se pretende es que en las clases de cualquier materia haya un espacio de diálogo crítico y argumentado para formalizar una práctica individual y grupal de reflexión y de conciencia moral en la clase. Que obtenga, más bien, resultados cualitativos para posteriormente motivar a que sea el grupo y cada participante el que identifique y analice de forma autónoma la moral (lo bueno y lo malo) de las situaciones a las que se enfrenta cuando no está en la educación formal.

Ni esta práctica ni Freire –quien ni siquiera es citado en la política educativa (MEP, 2017) ni en la política curricular (MEP, 2015) de Costa Rica– forman parte del currículo del sistema educativo nacional, por lo que a partir de este ensayo se pretende aportar a este vacío que existe en el sistema al no haber atención formal, específica y planificada en torno al tema del desarrollo moral en niños y niñas en edad escolar. Desde la propuesta de Freire (2006), la educación debe ser crítica, autónoma y transformadora, lo que permite fundamentar una práctica educativa más libre que posibilite el diálogo crítico y promueva el uso de razonamientos dentro de las distintas clases. Para este autor “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (p. 103).

De esta manera, las distintas clases de la educación general básica no se enfocarían solamente en el aprendizaje de una materia en específico (unidisciplinariedad), sino que cada persona estudiante contaría con un espacio para discutir críticamente las incidencias éticas y morales (transversalmente) que puede generar el estar aprendiendo un conocimiento matemático, gramático, histórico, científico, artístico, religioso, etc. Algunos ejemplos de cuándo llevar a cabo estos espacios de diálogo crítico son al realizarse lectura en las clases de Español, en Matemática cuando se practican operaciones de repartición equitativa, en Ciencias cuando se analiza la importancia de los avances tecnológicos, en Estudios Sociales cuando se reflexiona sobre la historia, los derechos humanos o los deberes cívicos, y así sucesivamente.

Más allá de promover una práctica controversial, es permitir y promover en el estudiantado la posibilidad de opinar, de tomar partida sobre algún tema ético o moral, debatir sobre este y, al final, analizar cuál decisión se podría tomar ante situaciones que impliquen razonar moralmente.

En la tabla 3 se organizan algunos ejemplos en los que puede ponerse en práctica la reflexión moral durante las clases de distintas asignaturas.

Tabla 3
Ejemplos por asignatura de prácticas de reflexión moral

Asignatura	Ejemplo de práctica de reflexión moral
Español	En la práctica diaria de la lectura (por ejemplo de libros infantiles como los que la escritora costarricense Lara Ríos ha publicado: <i>Pantalones cortos</i> , <i>Verano de colores</i> , <i>Mo</i> , <i>Pantalones largos</i>) se encuentran múltiples situaciones morales en las que un espacio de opinión argumentativa, al nivel en el que se encuentre la clase, va a permitir no solamente desarrollar la lectura fluida, el gusto por leer, etc. (habilidades esperables en la materia de Español), sino también una conciencia moral y la estimulación del juicio ante situaciones de bien o mal actuar.
Ciencias	Es común, durante los distintos grados del programa de estudio de Ciencias del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2016), que se analice la importancia y relevancia de la ciencia y la influencia de la tecnología en la vida cotidiana. Esto, además de buscar el desarrollo de habilidades científicas, también puede significar, siempre y cuando se permita un espacio de opinión argumentada libre y respetuosa, el desarrollo de la conciencia moral y crítica en torno a temas actuales como las vacunas, las redes sociales o la portación y el uso de armas.
Estudios Sociales	En esta materia, cuando se estudia lo que se conoció como la Campaña Nacional de Costa Rica (las batallas de Santa Rosa y Rivas, principalmente), podría ser muy justo y necesario un momento para dialogar sobre las similitudes entre estas batallas y la situación actual de Ucrania y Rusia. De esta manera no solamente se están desarrollando las habilidades esperables de esta materia, sino también, de forma transversal, la de pensar y estimular el juicio moral sobre temas que nunca van a estar carentes de valoración ética.
Matemática	Aun en materias como la Matemática, el desarrollo de una moral de corte freireano podría implementarse si al proponer operaciones básicas tienen como contexto los problemas sociales que existe en el país en torno a vivienda, oportunidades laborales, empleo informal, exclusión, pobreza, etc.

La oportunidad que ofrece cada materia de poder dialogar críticamente sobre la moral de los contenidos asignados en un programa cualquiera de educación es real; solo falta tomar la iniciativa, permitir un espacio de diálogo, de discusión para alcanzar acuerdos colectivos entre el grupo y que así esto vaya trascendiendo fuera de las aulas. De esta forma, poco a poco desde el primer grado de la educación general básica va a existir realmente un desarrollo formal de una moralidad que, en el caso de que esté fundamentada en las ideas de Freire, sea crítica, autónoma y transformadora.

Para Freire (2005) no se debe ver a las personas como seres que están en el mundo a la espera de que otros dicten o resuelvan los problemas de los cuales son parte. Deben educarse entre sí, preparar estudiantes para que desde la educación formal (temprana) desarrollen la habilidad de dialogar horizontalmente, llegar a acuerdos, respetar las diversas opiniones; para que así el mundo en el que se convive con las demás personas se perciba como “nuestro” y, con esto, la responsabilidad de cambiarlo no recaiga solamente en una parte de la población.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Como se pudo observar, el desarrollo moral en Costa Rica no está formalizado en la educación general básica. Ante este vacío, el estudio y las propuestas en relación con dicho tema pueden ser necesarios para incluir dentro de la educación formal la reflexión acerca de lo bueno o malo de lo que se aprende.

La pedagogía de la autonomía propuesta por Freire representa un fundamento para poder abarcar esta laguna que, ante una crisis de valores sociales, puede significar una tabla de salvación para las actuales y futuras generaciones. Además, para no modificar o incluir nuevas asignaturas o profesores en el sistema educativo, la posibilidad de desarrollar la moral integrándola (trasversalmente) en las prácticas de mediación de las distintas materias es una opción válida para no dejar este desarrollo en manos de la educación informal o no formal.

Las distintas posiciones sobre el desarrollo moral que se analizaron en este ensayo en autores como Piaget, Kohlberg, Habermas o Eisenberg representan alguna guía teórica para entender sobre este tema; sin embargo, como se observó, el aporte que brinda Freire en cuanto al desarrollo cualitativo y crítico de este aspecto humano posibilita un complemento en la formación integral del estudiantado.

Esto significa que existe la posibilidad de no solamente desarrollar la parte cognitiva de las personas, sino también, en conjunto, la moral; mientras que la cognición se trabaja en clases desde materias específicas (Español, Matemática, Ciencias, Estudios Sociales, etc.), la moral no está enmarcada en alguna asignatura específica del MEP durante la educación escolar o general básica. Pero si se integra en las distintas actividades de clases, puede desarrollarse de manera transversal, y con esto complementar el vacío que existe al no tratarse formal y específicamente en el sistema educativo público.

Así como la lectura diaria, la práctica cotidiana de la matemática, la indagación en ciencias naturales y exactas y la constante reflexión en las ciencias sociales generan aprendizajes, costumbres y valores, la práctica constante, libre y crítica de la opinión moral puede llegar a significar una sociedad más informada y que muestre responsabilidad y autonomía en las decisiones morales. Este ensayo no solamente acaba en él mismo; podría inspirar otros estudios en relación con una educación transdisciplinaria en la que varias personas especialistas (como pueden ser Matemática y Música, Español y Bibliotecología, Estudios Sociales y Religión, Ciencias y Educación Física) planeen y ejecuten de manera conjunta talleres o prácticas en los que se lleven a cabo acciones formativas desde su respectivo aporte.

Freire, más que un autor de teorías, fue un pensador de prácticas educativas emancipadoras. Su pedagogía de la autonomía puede representar un pilar fundamental en el desarrollo de una autonomía moral en la educación costarricense. Como se analizó, existen otras posiciones fuera de Latinoamérica que son válidas también, pero estas carecen de la idea de justicia social, responsabilidad ética ante la comunidad, libertad de pensamiento crítico y autonomía del estudiantado, que son el sello distintivo que Freire deseó que tuviera la educación propiamente latinoamericana.

En Costa Rica es algo común que se brinde formación en ética cuando se alcanza la educación técnica o superior, pero no se puede afirmar que exista algún enlace entre un desarrollo formal de la moralidad y lo que se pretende estudiar en cuanto a alguna ética profesional específica. Por ende, este ensayo puede sentar un precedente en cuanto a la necesidad de oficializar, planificar y ejecutar, en la educación general básica, el desarrollo moral desde edades tempranas. No en vano para Freire (2006) la enseñanza de cualquier contenido pierde sentido si se da alejada de la formación moral.

REFERENCIAS

- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Gredos.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Trotta.
- Eisenberg, N. (1979). Development of Children's Prosocial Moral Judgment. *Developmental Psychology*, 15(2), 128-137. <https://bit.ly/3jetFSw>
- Eisenberg, N., Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial Development: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846-855. <https://bit.ly/37qGdnJ>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gibbs, J. (1977). Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique. *Harvard Educational Review*, 47(1), 43-61.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. <https://bit.ly/3oa9tF4>
- Guariglia, O. (2013). Introducción: Vida moral, ética y ética aplicada. En Guariglia, O. (ed.). *Cuestiones morales* (11-19). Trotta.
- Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6(1/2), 11-33. <https://bit.ly/35bKEQJ>
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. En Lickona, T. (ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues* (31-53). Holt, Rinehart and Winston. <https://bit.ly/3m2SVNI>
- Kutnick, P. (1986). The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg's theory, criticism and revision (125-148). En Modgil, S. y Modgil, C. (eds.). *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. The Falmer Press.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2015). *Política curricular. Educar para una nueva ciudadanía*. <https://bit.ly/2GulaVi>
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2016). *Programa de estudio de Ciencias. Primero y segundo ciclos de educación general básica*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. <https://bit.ly/3bZW5hf>
- Peters, R. (1975). A Reply to Kohlberg. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 678. <https://bit.ly/3cLdOd4>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J. (1984). *El crecimiento moral en el niño*. Martínez Roca.