



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA
CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
ADRIANA LAGARDE LOZANO

Asesora: Dra. Graciela Hierro Perezcastro

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Ciudad Universitaria, abril del 2012

~~COLEGIO DE PEDAGOGÍA~~

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACIÓN DISCONTINUA

**A Margarita Lozano Villalón
y Margarita de Gortari Carvajal (*In memoriam*)**

A Mónica Regina, María Carolina y Enrique Adrián

A René Lagarde Bravo

GRACIAS (MUCHAS):

a Graciela Hierro, con admiración y reconocimiento, por haber aceptado dirigir mi tesis de licenciatura;

a Reginald, mi par histórico y eterno, por nutrir mi pensamiento y mis planteamientos con su aguda inteligencia y conocimiento;

a mi hermana de la vida, Estela, por su lectura sabia e irreverente de estos textos, y por su cariño;

a Pilar, compañera vitalicia en los veintiocho años que me tomó llegar a este momento, por ser parte de mi existencia;

a mi querida Marcela por su apoyo y cuidados en momentos difíciles y confusos de este proceso;

a Norma, por su lectura crítica, y por la fortaleza que me brindó con su sonrisa tranquilizadora;

a Marisa Belausteguigoitia y Azucena Romo por sus acertadas sugerencias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
--------------	----

CAPÍTULO I DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.1. La ética, la moral y la virtud	17
1.2. La democracia	24
1.3. La pedagogía y la educación. La educación moral	28

CAPÍTULO II LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA DEMOCRACIA

2.1. El feminismo y sus afluentes. Orígenes de la categoría de género	31
2.2. La perspectiva de género: un nuevo paradigma	43
2.3. La democracia genérica: síntesis de tres paradigmas	47

CAPÍTULO III LA PSICOPEDAGOGÍA DEL DESARROLLO MORAL Y LOS GÉNEROS

3.1. Breve historia de la pedagogía de la moral en occidente	51
3.2. Fundamentos teóricos de la psicopedagogía del desarrollo moral	
3.2.1. Jean Piaget y el juicio moral en el niño [niña]	60
3.2.2. Lawrence Kohlberg y la psicología del desarrollo moral	69
3.2.3. Carol Gilligan y "la voz diferente"	76

CAPÍTULO IV UNA PEDAGOGÍA PARA LA DEMOCRACIA GENÉRICA

4.1. Lo moral y lo político (lo privado y lo público)	83
4.2. La pedagogía y el desarrollo moral	86

4.3. El desarrollo humano y la democracia genérica	87
4.4. La educación moral y la democracia genérica	91
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFÍA	99

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es exponer algunas de las tesis fundamentales de dos modelos teóricos que convergen en su preocupación por mejorar las condiciones y la calidad de vida de las personas y de sus comunidades para vincularlos a la tarea pedagógica de propiciar la construcción de una democracia y un desarrollo a escala humana.

El primero, que es la teoría de género, es un paradigma crítico que sintetiza tres ejes del pensamiento moderno: la Ilustración, el Materialismo Histórico y el Psicoanálisis que al confluir con y en el movimiento feminista han producido un poderoso complejo analítico, crítico y práctico-político que cristaliza en la teoría y en las perspectivas de género que propugnan por el establecimiento de prácticas democráticas en todos los planos de las relaciones humanas. La perspectiva de género involucra, de manera inédita, el ámbito de lo privado en la reflexión política y pública a partir de su tesis: "Lo personal es político.", lo cuál ha abierto un inmenso espacio de transformación ideológica y práctica.

El segundo modelo es la teoría de la psicología del desarrollo moral. Esta teoría parte del cognoscitvismo constructivista y de la ética ilustrada y liberal para proponer una psicopedagogía para desarrollar en las y los sujetos morales y políticos —desde las más tempranas edades y, en todas sus situaciones y condiciones genéricas— los valores que conforman el ideal democrático moderno. La reseña de estos dos paradigmas tiene como señalé, el propósito de vincularlos entre sí y con la pedagogía. No pretendo más que entrelazar de manera inteligible las aportaciones teóricas y metodológicas que estos dos modelos pueden aportar al quehacer educativo.

Durante las últimas décadas hemos observado cómo las desigualdades, inequidades e injusticias se multiplicaron por la puesta en práctica de medidas económicas, sociales y políticas ultra capitalistas que excluyen del bienestar a tres cuartas partes de la población mundial y exacerban los hegemonismos; los análisis y críticas a esta situación son abundantes y aunque han sido un apoyo importante en el esfuerzo por modificarla, no ha sido aun posible llevar plenamente a la con-

ciencia individual y colectiva, el hecho de que nuestro futuro está creándose a partir de la manera en que llevamos a cabo, cada uno de nosotros individual y colectivamente, nuestras acciones cotidianas.

Para apoyar en la transformación de esta tendencia destructiva de la cultura patriarcal y ahora capitalista, en la que predomina el valor del capital sobre todo lo demás, parece importante explicitar y hacer consciente la articulación existente entre la dimensión universal, global y colectiva, y la local, particular y personal. La pedagogía humanista de hoy ha de comprometerse a esclarecer en la conciencia colectiva que ningún ser humano, de manera individual, puede escapar a las consecuencias de estas formas de vida que nos hacen enemigas y enemigos entre nosotras / nosotros y depredadores de nuestro entorno.

En esta tarea resurgen los conceptos de moral y de conciencia, que parece ser necesario redefinir y recontextualizar al igual que los de ética, desarrollo y progreso. ¿Cuál es la relación entre moral y conciencia, entre moral y justicia, entre moral y democracia, entre ética y moral, entre progreso y desarrollo, y entre éstos y bienestar? La articulación de prácticas y conceptos resignificados, en la cotidianidad, privada y pública desde la democracia genérica, haría posible la transformación de las condiciones y de la calidad de vida en nuestro mundo. El elemento fundamental para lograr esta vinculación es la conciencia de género, entendida como el reconocimiento reflexivo de sí misma / mismo, de la realidad social y de la forma en que interactúan estas dos instancias en la propia vida y en la del entorno de las mujeres y de los hombres.

A pesar de la existencia de experiencias educativas y de reflexiones morales milenarias, no se ha logrado crear una conciencia colectiva que permita cambiar nuestros patrones culturales de hegemonización, jerarquización, exclusión y sobreexplotación material y subjetiva de nuestro mundo. Esta situación parece ser la razón del interés contemporáneo de las ciencias humanas y sociales por encontrar los medios para incidir más eficazmente en la generación de esta conciencia. Particularmente en el campo de la pedagogía, se empieza a proponer modelos que relacionan sistemáticamente la dimensión intrapsíquica, emocional y cognitiva, con la de género, social, moral y política que pretenden contribuir a un mejor desarrollo no sólo de los razonamientos intelectuales y éticos de los individuos y de las sociedades, sino de sus comportamientos o prácticas culturales.

En este sentido, los trabajos sobre el desarrollo psico-genético del pensamiento moral de Jean Piaget y de Lawrence Kohlberg han sido centrales para la psicopedagogía contemporánea. Los conocimientos aportados sobre el desarrollo cognitivo del pensamiento moral se unieron a la investigación sobre su desarrollo emocional, que ha sido estudiado por otras escuelas, invitando a la comprensión holística de los fenómenos morales. Los lineamientos pedagógicos expuestos en este trabajo incorporan esta mirada holística para proponer desde la perspectiva de género, modelos educativos que contribuyan a producir formas democráticas de existencia.¹

Uno de los objetivos educativos de esta propuesta es hacer conciencia sobre cómo las injusticias que sufren *las* y *los* otros están relacionadas con nuestros privilegios —materiales o simbólicos—, hay que reconocer las maneras en que invisibilizamos al *otro/a* para defendernos del conflicto que nos provocaría enfrentar estas contradicciones e inconsistencias morales, personales y sociales. Este mecanismo de extrañamiento del *otro/a* favorece el desarrollo de la inequidad y la opresión al dar origen a un individualismo que nos ha conducido a la degradación de las condiciones de vida de la inmensa mayoría de los seres humanos.

Si queremos propiciar un desarrollo de la moral que, como señalan Carol Gilligan y Nancy Chodorow,² se base en la capacidad de identificarse con el otro a partir de una relación íntimamente empática, es indispensable generar relaciones y comportamientos de solidaridad que fortalezcan el reconocimiento y la aceptación de las diferencias genéricas —etáricas,³ de clase, religiosas, políticas, étnicas, económicas, raciales, eróticas y sexuales, entre otras— que contribuyan a la deconstrucción de la desigualdad, la exclusión y la opresión.

Este progreso en las moralidades puede promoverse si se logra que las y los infantes y adolescentes participen integral y activamente en el análisis y solución de problemas morales que tengan sentido en sus vidas —es decir que les sean reales y tengan un impacto en su comunidad—, y que les conduzcan a romper los mecanismos de extraña-

¹ Véase el texto *Ética de la Libertad* de Graciela Hierro como un ejemplo de esfuerzo educativo en este sentido.

² Gilligan, C. *In a different voice*.

³ Etárico: referente a la edad.

miento hacia *las y los otros diferentes*, enfrentándoles a su propio poder, capacidad y responsabilidad de transformación de su realidad. Esto es, empoderándoles individual y colectivamente.

El empoderamiento es una de las categorías del pensamiento crítico feminista contemporáneo que, sin olvidar la necesidad de la transformación de las condiciones estructurales de dominación de las sociedades, revalora la dimensión personal por la importancia cada vez más evidente que ésta tiene para la modificación del mundo. Marcelo de Luca define al empoderamiento como: "la acción que se realiza para incluirse por sí misma-mismo en el poder",⁴ haciéndonos responsables de nuestro entorno; este mecanismo no tiene por fin último alcanzar un mejor estatus en la estructura de poder imperante, sino construir otra estructura social en donde de ningún modo se soporte la dominación ni la desigualdad en ninguna de sus formas. El empoderamiento reside en generar poderes colectivos y constructivos.

Para Naila Kabeer: "El concepto de empoderamiento está claramente arraigado en la noción de poder y en su contraria, la impotencia o la ausencia de poder. Aunque análisis previos tendían a centrarse en la impotencia —de los pobres, de las mujeres, de las minorías étnicas—, ha habido un giro en el sentido de alejarse de esta locución debido a sus connotaciones estáticas. Además, la impotencia indica una ausencia total de poder mientras que, en realidad, hasta los [las] que parece que tienen poco poder son capaces de resistir, subvertir y, a veces, hasta de transformar las condiciones de sus vidas."⁵

La labor de la educación está en hacer patente que no somos inertes ante los sistemas de exclusión y de opresión y que, aunque de manera limitada, como individuos, podemos incidir en la transformación de estos sistemas y de nuestras propias vidas y mejorar significativamente nuestras relaciones humanas. En este proceso de construcción de una conciencia y un comportamiento morales modernos se trata de encontrar caminos civilizatorios y comprometidos para erradicar, tanto desde lo personal como desde lo colectivo, toda condición de injusticia. Es sustantivo superar las distancias construidas desde el patriarcado capitalista y antihumanista que edifica las desigualdades sobre intereses minoritarios.

⁴ Luca, Marcelo de. *Orígenes, significados y usos del empoderamiento*.

⁵ Kabeer, Naila. *Realidades Trastocadas*. p. 236.

El desafío consiste en cómo formar un entramado pedagógico que haga de la democracia *una manera de existir, de estar en el mundo*, a partir de una moral autónoma —individual, introyectada, objetiva y concreta—, basada en los principios de igualdad (mismidad),⁶ respeto y libertad (alteridad) y equidad (justicia). Este desarrollo individual generaría una praxis moral colectiva que haría posible un desarrollo social a escala humana. La necesidad de encontrar los modos de desarrollar simultáneamente la cognición y la emoción humanas de suerte que se cuestione todo antihumanismo y se descubra desde el lugar de cada cual qué nos hace iguales, qué diferentes y qué desiguales ha dado orientación a mi trabajo, que hace suya la intención expresada por Graciela Hierro en *Ética y feminismo*: “Me guía por tanto, un propósito práctico en el sentido que señala Aristóteles, la finalidad que intenta hacer a los hombres y las mujeres buenos, más que el deseo puro de conocer lo que es el bien”.⁷

Para abordar esta temática en el primer capítulo defino los conceptos de ética, moral y virtud que han dado trama a esta tesis, casi todos pertenecen al campo de la filosofía y su exposición está basada en los trabajos sobre ética del doctor Adolfo Sánchez Vázquez y de la doctora Graciela Hierro. Espero haber podido trasladarlos inteligiblemente al ámbito de la psicopedagogía y de la educación.

En el capítulo II describo la perspectiva de género cuyas complejas y entreveradas raíces intelectuales y socio políticas han ofrecido una enorme riqueza epistemológica que ha contribuido mucho a mi trabajo. El paradigma ético político que me ha orientado surge de esta perspectiva, que intento exponer a partir de sus orígenes más reconocibles y de sus planteamientos más universales.

En el capítulo III contextualizo y reseño brevemente la pedagogía de la moral en occidente y en particular presento las categorías, metodologías y conclusiones de la psicología del desarrollo moral de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Abordo también la discusión y las aportaciones de Carol Gilligan quién es un referente obligado en el análisis genérico de la constitución moral.

Para finalizar, en el capítulo IV relaciono ambos paradigmas tratando de encontrar, a partir de su vinculación, algunos lineamientos pe-

⁶ Uso mismidad como el acotamiento del yo mi mismo que nos remite al otro y lo perfila.

⁷ Hierro, G. *Ética y feminismo*. p. 7.

pedagógicos que favorezcan el desarrollo de una moral democrática. La finalidad es modelar planteamientos que contribuyan a que las personas vivan vidas dignas, libres, justas, responsables, equitativas y placenteras en todos sus aspectos. Por último, presento mis conclusiones.

CAPÍTULO I DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

1.1. La ética, la moral y la virtud

La complicada realidad social contemporánea produce muchas paradojas morales aparentemente irresolubles por la complejidad de los factores que intervienen en ellas. Sin embargo, desde la interdisciplina se intuye que muchas podrían explicarse mediante una síntesis de conocimientos y un reconocimiento conciente de la realidad. Hoy en día se acepta sin dificultad que tanto la parcelación como la unicidad y linealidad de los conocimientos, que en su momento fueron de gran utilidad para analizar y sistematizar nuestro entendimiento sobre la realidad, impide sintetizar epistemes y comprender la infinita gama de posibilidades de interrelación entre los fenómenos que podrían dar respuesta a muchas incógnitas y resolver conflictos sociales. Como en ningún otro terreno, en el del estudio de la moral no se trataría simplemente de discutir el fenómeno desde distintas áreas del conocimiento, sino de sintetizar las diferentes aproximaciones para producir un nuevo complejo conceptual más amplio y plástico.

Expongo en este capítulo las diferencias entre ética y moral, y defino los conceptos de valor y de virtud, muy importantes para el proceso educativo al que también trato de perfilar en su relación con la moral. Presento de manera muy breve las formas que ha tomado la democracia con la intención de describirla y definirla también, en sus aspectos filosóficos éticos y políticos más inmediatos. Además, trato de encontrar hasta dónde los conocimientos científicos y filosóficos han sistematizado y sintetizado las aportaciones de la psicología y de la sociología a la comprensión de los componentes del acto moral y de sus productos: las normas, las leyes y la moralidad que son la trama sobre la que se construyen los sistemas políticos. Trato de saber si la ciencia y la filosofía han encontrado respuesta a las preguntas urgentes sobre la capacidad de la psiquis humana, como un todo, para existir en un sistema democrático, para ser democrática. ¿Puede intervenir en ella mediante la educación para este propósito?

Las normas y las leyes son producto de la conjunción de las conceptualizaciones de sí, socializadas, de los individuos que componen

al grupo. Estas conceptualizaciones pueden desembocar en una idealización de sí mismo que se plasma en un conjunto de normas y leyes que no corresponden con la moralidad, es decir con los actos morales reales de la persona y |o del grupo y que producen sistemas sociales escindidos e incoherentes, o bien en un conjunto sistematizado de normas y leyes que organizan la vida del grupo en sistemas políticos que son producto y reflejo armónico de la moral grupal e individual. Esta relación entre la moral individual, la colectiva, el sistema político y nuevamente la individual, da la impresión de instalar un movimiento circular interminable que condena a la repetición compulsiva de las formas de comportamiento injustas y abusivas que han imperado tanto en el ámbito privado como en el público, haciendo imperativa la necesidad de dar respuesta a las preguntas planteadas.

Se observa a simple vista, que las constituciones personales y sociales se transforman históricamente al interaccionar con el entorno, lo que hace pensar que aunque el movimiento sea circular, puede dinamizarse y transformarse, en un movimiento más bien en espiral — como sugirieron Hegel y Marx—, llevando implícita una posibilidad de mejoramiento a través de dicha interacción dialéctica lo que significaría que es posible educar al ser humano para alcanzar el *bien* de la mayoría —la felicidad, el bienestar, el placer, la utilidad, la iluminación, etcétera— que es el propósito imperativo de una ética humanista.

Antes de iniciar la descripción de los conceptos que darán cuerpo a esta tesis, quiero señalar que para mí, el sustrato del que parte toda forma de relación entre los seres humanos, y todos los productos culturales que esta relación implica, es el de la producción de los bienes necesarios para la subsistencia. El estudio y la comprensión de las relaciones de producción —social e históricamente determinadas— que intervienen en las relaciones morales es, por lo tanto, fundamental y necesariamente el punto de partida de todo análisis posterior.

Para Graciela Hierro, "Las reglas morales de cada época histórica son las resultantes en gran medida de la integración de las fuerzas económicas [...] Por ejemplo se ha hecho patente que en la época de la hegemonía de las instituciones religiosas éstas son manejadas preminentemente por el poder económico para el beneficio de este último [...]".⁸ En el entendido de que toda reflexión parte de y se interrelaciona con las formas económicas, revisaré cómo se producen y

⁸ *Idem.* p. 55.

reproducen los factores psicológicos y sociológicos que de ellas se derivan, en el ámbito de lo moral, y en la moral.

El estudio de la moral, se divide en dos componentes: la relación del sujeto con los otros que es su componente social y lo que esta relación implica para él con relación a sí mismo, que es su componente psíquico; ambos conforman la práctica moral, el acto moral, que es lo que le da sentido. Por su parte, la ética investiga la realidad moral para producir conceptos abstractos que la expliquen, que la relacionen con otras formas de moralidad, que la comparen, que le den lógica, y que puedan orientarla hacia mejores formas.

La ética no aborda el acto moral práctico sino que se preocupa de sus aspectos teóricos. "La ética no crea a la moral. Aunque es cierto que toda moral efectiva supone ciertos principios, normas o reglas de conducta, no es la ética la que, en una comunidad dada establece esos principios o normas. La ética se encuentra con una experiencia histórico social en el terreno de la moral, o sea, con una serie de morales efectivas ya dadas, y partiendo de ellas trata de establecer la esencia de la moral, su origen, las condiciones objetivas y subjetivas del acto moral, las fuentes de la valoración moral, la naturaleza y función de los juicios morales, los criterios de justificación de dichos juicios, y el principio que rige el cambio y sucesión de diferentes sistemas morales. La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad".⁹

Entender cómo lo psicológico y lo sociológico se relacionan y se conforman entre sí en el acto moral y cómo esta relación puede ser transformada en beneficio, como dijimos, de la existencia de las personas motiva este trabajo. Por esto, circunscribo desde ahora la dimensión ética del acto moral a los principios y valores del pensamiento crítico moderno, y sólo de manera circunstancial la abordo, cuando es necesaria para mi exposición sobre la democracia. Al describir y discutir la dimensión ética desde la perspectiva de género y del desarrollo humano quedará suficientemente planteado el paradigma ético-político que enmarca este trabajo.

Entiendo por moral la relación social, histórica, normada y práctica de los seres humanos. Esto quiere decir que la moral se produce constantemente; el ámbito de la moral es lo moral y es el único en el que

⁹ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. p. 24.

se puede dar la coexistencia humana, por lo que constituye a la especie de manera inherente y se modifica con ella. En los orígenes de la historia, cuando los seres humanos se organizan en colectividades y se convierten en seres sociales, la moral regula su conducta.

" [...] la moral requiere forzosamente no sólo que el hombre se halle en relación con los demás, sino también cierta conciencia —por limitada o difusa que sea— de esa relación a fin de poder conducirse de acuerdo con las normas o prescripciones que la rigen".¹⁰

La moral tiene una función adaptativa antientrópica y homeostática¹¹ que habilitó a las y los humanos para conformarse en organizaciones sociales cada vez más amplias y complejas con la finalidad de protegerse y sobrevivir. Con el transcurso del tiempo y por la complejidad del desarrollo humano, esta función protectora se pervirtió, asegurando protección y una existencia cómoda sólo a algunos de los integrantes de la comunidad, en detrimento de la mayoría y del ecosistema.

A pesar de la tendencia entrópica de nuestras organizaciones sociales —e incluso gracias a ella—, la moral progresa históricamente. De manera dialéctica, el avance social mejora a la moral ampliando y perfeccionando la estructura psíquica de las personas. Estos cambios dan origen a cambios en los comportamientos y conciencias individuales que, a su vez, modifican las relaciones colectivas y las mentalidades. Este progreso histórico-social afecta moralmente —en un sentido positivo o negativo—, a los integrantes del grupo.

Para medir la evolución moral que resulta del progreso histórico social, es necesario conocer el grado de introyección subjetiva de la norma en las personas que conforman al grupo: el grado de progreso moral se conoce: " [...] en primer lugar, por la ampliación de la esfera moral en la vida social. Esta ampliación se pone de manifiesto al ser reguladas moralmente (internamente) las relaciones entre los individuos, que antes se regían por normas externas (como las del derecho, la costumbre, etc.)".¹² Además, se mide: "[...] por la elevación del ca-

¹⁰ *Ibidem.* p. 39.

¹¹ Entropía es un término tomado de la física que se refiere a la tendencia universal a la desorganización. Homeostasis es la tendencia de los seres vivos a aumentar su organización para contrarrestar la tendencia física a la desorganización entrópica; la homeorresis es una autorregulación a factores endógenos, la homeostasis lo es a factores internos. Ver Aréchiga, Hugo. *Homeostasis*.

¹² Sánchez Vázquez, A. *Op. cit.* p. 58.

rácter conciente y libre de la conducta de los individuos y de los grupos sociales y, en consecuencia, por la elevación de la responsabilidad de dichos individuos o grupos en su comportamiento moral".¹³ Por último, el progreso moral puede medirse por: "[...] el grado de articulación y concordancia de los intereses personales y colectivos".¹⁴

En cuanto a los intereses personales y los individuales, lo que se considera bueno o malo, es decir los valores —axiología— de un grupo social, resultan de la necesidad de ajustar la conducta de los individuos a los intereses colectivos. Sin embargo, en el transcurso de la historia los parámetros de lo bueno y lo malo y de la consecuente articulación entre lo individual y lo colectivo se han transformado, ampliado, complejizado permanentemente.

Actualmente, para establecer los parámetros entre el bien y el mal no sólo importa lo que es bueno para el grupo, sino también lo que es bueno para el individuo. Entre estos dos polos, del colectivismo absoluto —indispensable para la supervivencia de las hordas primitivas— al individualismo absoluto —necesario para mantener las relaciones de saber, poder y riquezas disímiles de la postmodernidad neoliberal—, la moral se balancea haciendo equilibrios. Más adelante revisaré, desde la perspectiva de género y la teoría del desarrollo moral, esta dinámica que es productora de las mentalidades.

Al profundizar en el análisis de la relación entre lo colectivo y lo individual, tenemos que reconocer que la psicología tiene mucho que aportar al conocimiento sobre la moral. Tradicionalmente se establecen lazos interdisciplinarios entre psicología, pedagogía, sociología, antropología y moral, pero difícilmente se da el paso a la síntesis. La relación de lo moral con lo psicológico es estructural, histórica, cultural, social y dialéctica. Esto significa que desde el razonamiento dialéctico¹⁵ la una no es sin la otra: la moral, productora de las mentalidades que dan origen a las moralidades y que juntas se cristalizan en la ética, afecta la conformación de la psiquis humana que no es estática ni invariable, y ésta a su vez produce actos morales y moralida-

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ A diferencia del pensamiento causal-lineal por razonamiento dialéctico entiendo la relación compleja entre tesis y antítesis que producen una determinada síntesis, dependiendo de la relación contextual entre ambas.

des, por lo que la atención social que se presta a este aspecto debe aumentarse. La higiene mental de los seres humanos individuales y en comunidad es un factor decisivo para el logro de las aspiraciones democráticas actuales.

La diferencia entre moralidad y moral radica en que aunque ambas son el resultado de la relación entre lo individual y lo colectivo, la moralidad está conformada por el conjunto organizado de las subjetividades de los individuos del grupo. Esta idea de sí del grupo —que puede estar democráticamente construida o ser impuesta—, que controla y refuerza el orden establecido da forma a la moralidad del individuo y tiene una gran influencia en su vida, sin embargo, el sujeto del comportamiento propiamente moral es una persona singular que de manera responsable, libre y conciente toma un curso de acción: “La conciencia individual es la esfera en que se operan las decisiones de carácter moral, pero por hallarse condicionadas socialmente, no puede dejar de reflejar una situación social concreta, y de ahí que diferentes individuos que, en una misma época, pertenecen al mismo grupo social reaccionen de un modo análogo”.¹⁶ Es decir que compartan una misma moralidad.

La conciencia y el reconocimiento de la responsabilidad personal implícitos en el acto moral, abre el camino al empoderamiento. El poder elegir es una condición del acto moral. Si no se puede optar, nuestros actos son obligados y por lo tanto escapan al ámbito de lo moral, que como hemos venido diciendo, estriba en la conciencia y la libertad de la persona. La moralización que implica conciencia y responsabilidad, es el camino a la autonomía, al empoderamiento y a la libertad.

La libertad es poder de elección y la capacidad de elegir implica una preferencia que indica qué es lo más o lo menos valioso para nosotros moralmente, en un momento dado. Desde el punto de vista moral la conducta puede ser buena o mala, es decir tiene un valor, que está determinado por el grado en que satisface una determinada necesidad material o subjetiva.

Toda moral comprende un conjunto de principios, valores y normas de conducta, que tienen que plasmarse en actos concretos que son valorados. Hay diferentes maneras de valoración moral: lo bueno pue-

¹⁶ Sánchez Vázquez. *Op. cit.* p. 71.

de ser un valor, es decir la bondad; lo bueno puede ser la felicidad (eudemonismo); lo bueno puede ser el placer (hedonismo); lo bueno puede ser la buena voluntad (formalismo kantiano) o también, lo bueno puede ser lo útil (utilitarismo). Cada una de estas propuestas tiene sus maneras de realizar lo moralmente bueno.

Existen, sin embargo, independientemente de las teorías éticas y de las épocas ciertos principios fundamentales o reglas básicas de conducta que han ido cobrando forma en la actividad práctica social y que rigen el comportamiento de las personas; son principios universales, como el respeto a la vida, que dan unidad moral a la humanidad y pueden servir de base para la formulación de una pedagogía para el desarrollo y la educación morales.

A las cualidades morales adquiridas por educación o por contacto social, que se introyectan y pasan a formar parte del carácter —actitud personal ante la vida—, se les llama virtudes. “La virtud (del latín *virtus*: *vir*, hombre, varón) es, en un sentido general, capacidad o potencia propia del hombre [de la mujer] y, en un sentido específico, capacidad o potencia moral. Virtud o virtuosidad quiere decir poseer una disposición estable a comportarse moralmente en un sentido positivo; es decir, a querer el bien. Lo opuesto a ella es el *vicio*, como disposición también uniforme y continuada a querer el mal”.¹⁷

La función de la educación de formar personas virtuosas y sabias, inicia con una selección y jerarquización de virtudes basada en la axiología: ¿cuáles son los valores que hay que enseñar para que formen parte del carácter?, ¿qué calidad deben tener estas virtudes? Si se presentan en abstracto, sin contenido, pueden ser valiosas tanto para el bien como para el mal, como por ejemplo la prudencia, o la resignación, la humildad o la caridad. “Si con él [el término virtuoso] se habla de una mujer, en verdad se tienen presentes, sobre todo, aquellas cualidades que la mantienen en un estado de inferioridad con respecto al hombre”.¹⁸

Las virtudes se nutren y se sustentan en valores y como estos varían, dependiendo del contexto histórico. Sin embargo algunas de ellas, como el respeto, la lealtad, la honestidad, la veracidad y la justicia, entre otras, son sustanciales para la relación humana como los principios universales y resisten el paso del tiempo y de los cambios sociales.

¹⁷ *Ibidem*. p. 200.

¹⁸ *Ibidem*. p. 202.

La virtuosidad depende de la formación de la persona, por lo que la influencia del medio ambiente y de la educación es fundamental. La aspiración histórica de la pedagogía ha sido asociar la personalidad humana al entorno social de manera comprometida y orgánica, desde lo cognitivo, lo emocional, y lo sociocultural. La disociación entre el ser, el hacer y el deber ser, tanto de un individuo como de un grupo social, produce comportamientos destructivos del equilibrio individual y colectivo. Si estas contradicciones no se resuelven, producen estados patológicos —entrópicos— personales y sociales tan graves como las neurosis y las psicosis, a nivel personal, y la corrupción, el decaimiento, el fascismo, los fundamentalismos —entre otros—, a nivel social. ¿Hasta donde es posible que un modelo pedagógico consonante contribuya a mejorar la salud del sistema social? ¿es posible construir un sistema pedagógico que se margine de la situación social imperante, es decir que sea coherente al margen de la incoherencia circundante? ¿que tanto puede influir la educación en la salud física, mental y moral de los miembros de la sociedad sin la participación de todas las otras instancias sociales?

La incongruencia entre lo deseable —lo virtuoso valioso declarado—, y la acción práctica o realización de la moral, tácita o implícita, produce en todas las instancias del sistema —el estado, la escuela, la familia— una parcelación desconcertante de la realidad, que conduce a una práctica aparente de moralidad de las personas y de las instituciones que esconde graves estados de descomposición y desorganización personal y colectiva, como constatamos a diario con sólo mirar las primeras planas de los periódicos. Desde siempre, la triada salud física, salud mental, salud moral conforman una unidad indisoluble que intereses lamentables y mezquinos se encargan de esconder en discursos desarrollistas y humanistoides que confunden, en su beneficio, las imágenes y los deseos de miles de millones de personas en el mundo.

1.2. La democracia

El término democracia se remonta a la Grecia antigua. Aristóteles en *La Política* al analizar históricamente las formas de gobierno, buenas y malas, describe la democracia como el gobierno de los pobres, y lo considera una de las formas de mal gobierno. En términos etimológicos, *demos* significa pueblo y *cratos* autoridad o poder. Este sentido

de poder del pueblo es lo que se resignifica con la modernidad para llegar hasta nuestros días.

El concepto de democracia, ha sido parte medular del análisis de las formas de organización política de la sociedad. No ha sido un concepto unívoco; históricamente han aparecido diferentes formas de gobierno que han sido calificadas como democráticas. Estos modelos han ido desde las formas griegas de democracia pasando por el precoz parlamento inglés de 1640, hasta los gobiernos democráticos representativos de nuestros días.

Para efectos de este trabajo haré la descripción de la forma y el fondo del contenido conceptual de democracia desde la modernidad, cuando el concepto se amplía. El concepto ilustrado de democracia retoma la noción aristotélica de que el estado democrático se basa en la libertad que afirma una igualdad social, y en una elección personal y responsable de una forma de vida que deja afuera la opresión o esclavitud, que atentan contra la libertad. Esto supone la idea de justicia entendida como igualdad de oportunidades y de consecuencias para todos los miembros de la comunidad.

La ilustración retoma la idea de la libertad del individuo, establecida con anterioridad por Hobbes y Locke, y la idea de pueblo, de *demos*. "El mundo democrático liberal nació de la defensa del principio de que el gobierno injusto de los no elegidos —los que tenían el poder por derecho hereditario y por conquista— debía ser reemplazado por el gobierno de los *seleccionados* o elegidos".¹⁹ Quienes hacen la selección son los ciudadanos, *citoyens*, libres e iguales.

Este es el ideal de la democracia moderna, sin embargo como señalé antes, en términos tanto de concreción histórica, como de elaboración teórico crítica, no ha sido un concepto unívoco. Las formas que la democracia liberal ha adquirido son múltiples dependiendo del contexto, del desarrollo social y de la conformación de las personas en un momento histórico determinado. Es ilustrativo, en este sentido, el esfuerzo teórico por describir distintos modos de la democracia liberal realizado por C. Macpherson.²⁰ Para él la finalidad del estudio de los modelos democráticos es conocer el funcionamiento social, ético e histórico que proyecta esta forma de gobierno en la identidad tanto

¹⁹ Ver Sartori, G. *Teoría de la democracia*.

²⁰ Macpherson, C.B. *La democracia liberal y su época*.

de la sociedad como de los miembros de la misma, pues el modelo democrático refleja las capacidades, deseos, limitaciones y errores que tienen los miembros de una sociedad determinada.²¹ Macpherson señala la importancia de la interrelación entre el individuo y sus actos morales, y la comunidad y su moralidad, como elementos fundantes de la organización política de la sociedad; y a ésta también como determinante de la conformación moral del individuo.

El primer modelo que refiere, es el de la *democracia como protección* postulada en el siglo XIX por Jeremy Bentham y James Mill, considerados fundadores del utilitarismo. Su propuesta central se basa en buscar la mayor felicidad como placer individual, para el mayor número posible de individuos. Esto es lo que consideran como sinónimo de utilidad, relacionando los intereses particulares con los deseos y placeres (sinónimo de felicidad), y tratando de evitar lo más posible el sufrimiento. El gobierno democrático será aquel que promueva y garantice el espacio social en el cual los individuos puedan maximizar sus intereses y protegerlos mediante la aplicación de leyes.

El segundo modelo, es la *democracia como desarrollo*. Este modelo, supone que la participación política —un hombre un voto— en principio y, en un segundo momento, mediada por los partidos políticos, manifiesta una forma de vida social en la que los individuos al participar en las decisiones societales, desarrollan a su vez capacidades intelectuales y difunden sus propios intereses lo cual da como resultado la mejoría de todos. John Stuart Mill desarrolló esta tesis en el siglo XIX, y fue continuada durante todo el siglo pasado por autores como J. Dewey, entre otros. El problema que trata de resolver este modelo es la generalización del derecho a elegir, es decir al voto.

El tercer modelo o *democracia como equilibrio*, está centrado en las tesis económicas schumpeterianas, de gran influencia en la primera mitad del siglo XX. Según este modelo, son las élites quienes tendrán que dirigir a la sociedad bajo los principios que ésta se ha dado. La innovación de este modelo democrático radica básicamente en cómo transmuta al ciudadano en consumidor de opciones políticas, representadas por los partidos. Lo sustantivo de esta propuesta reside en que está desprovista de toda categoría ética; es simplemente un pro-

²¹ Alonso S., Ángel. *Democracia liberal y contitucional: una reconstrucción histórica*.

cedimiento para elegir a la mejor opción. Al desustantivar a la democracia, según Macpherson, crece la apatía política y se desacreditan la participación y la concentración legitimada del poder político en las élites.

El último modelo, es la *democracia como participación*, que vuelve a poner el acento en la responsabilidad social de la ciudadanía de participar y responsabilizarse de las cuestiones públicas que le competen. Esto significa, que se revaloran nuevamente la igualdad, la participación y la responsabilidad del ejercicio público, es decir, que se recuperan los valores éticos fundacionales de la democracia.

Dentro de los modelos teórico críticos de la democracia cabe destacar la democracia marxista y la democracia genérica. Lo que atraviesa estas dos concepciones de democracia, lo que les es común, es que están elaboradas desde la crítica del contenido y la forma de la democracia como concepto de la modernidad. Desentrañar la forma velada de la dominación política sustentada en una forma reproductora de la relación social que se auto reproduce a partir de su fetichización o su ocultamiento. Desde la visión postmoderna esto significa elaborar la deconstrucción del concepto, reconocer sus contenidos dominantes y subvertirlos en términos de dominación.

Karl Marx, a partir de su historización del concepto de relación social, de haber develado el contenido de la explotación y de la dominación —construidas desde la separación de lo social y lo político—, y de tener la certeza filosófica de que la libertad de la persona se encuentra en las fuerzas transformadoras de la propia persona (lo que prefigura al concepto de empoderamiento), construye su idea de democracia fundada en la igualdad económico-político-jurídica de las personas, como producto de su práctica cotidiana. El sujeto de la subversión o de la liberación se ubica en la clase obrera como categoría revolucionaria central —no excluyente—, motor de la transformación social. Tesis central de la construcción de una sociedad libertaria, igualitaria y justa es la participación cotidiana en la construcción del proyecto con los sujetos sociales. Siguiendo esta lógica, y focalizando un punto central del vínculo social en su nivel más inmediato, que es la relación intergenérica, la perspectiva de género propugna por la expansión de los contenidos de la democracia moderna a todos los espacios, incluido el, hasta ahora, invisibilizado espacio de lo íntimo-privado.

1.3. La pedagogía y la educación. La educación moral

La recurrente dificultad para resignificar y unificar las nociones contenidas en los términos educación y pedagogía ha impedido una precisión conceptual en los medios intelectuales y académicos que ha afectado durante mucho tiempo la claridad de las discusiones en este terreno. El origen de esta dificultad parece remontarse a la diferente manera en que se conciben la reflexión y la actividad educativas en diferentes tradiciones culturales.

En los países de origen anglosajón, el fenómeno educativo ha sido estudiado a partir de su práctica, y toda reflexión sobre él es producto de la necesidad concreta y particular de resolver los problemas que esta práctica conlleva para la transmisión y adquisición de conocimientos y comportamientos. En los países de origen grecolatino, por el contrario, desde la antigüedad se estableció la necesidad de distinguir entre la disciplina encargada de analizar, sistematizar y proponer los fines ético filosóficos y las normas para una buena educación — intelectual, moral y física—, o pedagogía, las mejores formas de transmisión de los contenidos de la educación, o didáctica, y el acto educativo o fenómeno educativo, es decir la educación.

La pedagogía sería entonces la ciencia o disciplina encargada de definir filosóficamente al hombre y a su destino, orientando y sistematizando los modelos dirigidos a la formación de este en relación con los fines que se le asignan. La pedagogía científica que data del siglo pasado, XX, se adjudica la responsabilidad de conocer cómo y por qué ocurren los fenómenos de la realidad educativa. El fenómeno es la educación, los actos educativos que realizan los seres humanos; la disciplina encargada de analizarlos, estudiarlos, sistematizarlos y volverlos inteligibles, es la pedagogía; la rama de la pedagogía que se ocupa del carácter práctico y especializado del fenómeno, indagando sobre las mejores formas de transmisión de conocimientos y comportamientos, es la didáctica.²²

Por su parte, el concepto de educación moral ha ocupado un sitio en el pensamiento laico iberoamericano sólo muy recientemente debido a la homogeneidad moral de estas sociedades enraizadas en la tradición católica que controló, durante siglos junto con instituciones es-

²² Moreno de los Arcos, E. *El lenguaje de la pedagogía*.

tatales monolíticas muy poderosas, la transmisión y producción ideológica de valores sociales morales incuestionables.²³ La educación moral era atribución de la iglesia, católica, y ni el estado ni la sociedad infantilizada y heterónoma tenían injerencia en ella.

El interés por la educación moral surge en un momento en que las certezas del pasado no sólo no se sostienen sino que incluso se descañan mostrando facetas perversas, que nos hacen dudar por completo de los valores y modelos seguidos hasta ahora. Los graves desequilibrios provocados por la hegemonía de enfoques capitalistas, tecno industriales y patriarcales, tanto al ecosistema como a la calidad de vida de las personas, ponen en cuestión todas las formas de organización social, entre otras la de la supuesta democracia existente. Nuestros sistemas políticos nos han llevado inexorablemente a la accentuación de las desigualdades socioeconómicas, jurídicas y culturales, al desencanto con el sistema democrático y a la desconfianza ante la manipulación de la opinión, de las actitudes y hasta de la conciencia realizada por los medios de comunicación masivos dominados —prácticamente sin excepción— por los intereses de los grupos hegemónicos.

A escala mundial, la situación es muy grave: hambruna, genocidio, terrorismo, fundamentalismos, contaminación, degradación de la biósfera, consumismo, opulencia, etc. La simple idea de que somos interdependientes a nivel global, de que el destino del planeta es el de todos, nos hace tener una necesidad imperiosa de encontrar formas morales basadas en principios éticos universales que nos permitan sobrevivir y salvar a la tierra. Encontrar estas formas y transmitir las sería el cometido de la educación moral, que: "[...] ha de capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se le presentan. Pero sobre tales alternativas o conflictos de valores gravitan (o vienen implicados) infinidad de problemas de orden ideológico, técnico, político, religioso, etc."²⁴

²³ La moral religiosa, organiza el comportamientamiento a partir de principios dictados por una autoridad trascendente y divina; la moral laica, hace residir los principios y normas en el dictado humano, sea este absoluto o no; ambas pueden conducir a la heteronomía o a la autonomía.

²⁴ Rubio Carrecedo, José. *Educación moral, postmodernismo y democracia*. p. 65.

La educación moral implica un proceso de creciente maduración cognitiva, motivacional y práctica que propicia la autoconstrucción de una personalidad moral autónoma y responsable frente a las opciones axiológicas que le plantea permanentemente la realidad para que, de manera autogestiva, se involucre en la transformación y mejoramiento de la misma para ella/él y para su comunidad. Debe subrayarse la importancia de la conducta moral efectiva, porque más allá de la capacidad del sujeto para razonar moralmente de manera correcta, es decir, de elaborar juicios morales adecuados, lo que parece urgente es fomentar la capacidad de llevar estos juicios y razonamientos al plano de la acción. La educación moral debe ocuparse de formar hábitos de acción que se conviertan en actitudes o virtudes morales que potencien la capacidad de autorregulación y coherencia moral —psíquica y social— del sujeto.

Se puede hablar de dos grandes escuelas de educación moral. Una que concibe el proceso como una adaptación heterónoma del individuo a los valores de su medio social y otra que se plantea la tarea de promover en el individuo la construcción progresiva de un pensamiento y una actitud morales autónomas. En la primera se sitúan E. Durkheim, S. Freud, B. Skinner y los diferentes conductismos, la sociobiología, y algunas formas de socialismo. La segunda está representada por Immanuel Kant, Jean Jaques Rousseau, el liberalismo ilustrado, algunas formas de psicoanálisis y de marxismo, John Dewey, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg entre otros.

Desde cualquiera de las escuelas que se eligiera, la tarea de educar moralmente parece imposible por lo contradictorio de los valores de la cultura contemporánea y por su complejidad dinámica y múltiple, pero es indispensable encontrar los medios para construir dialógicamente algunas normas y pautas de conducta que nos permitan elaborar soluciones responsables a los dilemas morales disruptivos que se presentan cada vez con mayor intensidad y frecuencia. Esta posibilidad tiene que partir de la construcción de una moral autónoma del individuo para elegir un curso de acción y de su compromiso de justificarla en términos universales. En el capítulo IV abordaré esta temática con mayor precisión.

CAPÍTULO II

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA DEMOCRACIA

2.1. El feminismo y sus afluentes. Orígenes de la categoría de género

El feminismo articula teórica y políticamente un movimiento social que ha provocado extraordinarios cambios en el comportamiento humano: al dar voz a la mitad de la especie excluida o parcialmente conceptualizada por la cultura patriarcal, cuestiona sus formas de autoconciencia. Al cuestionar y modificar el consenso la conciencia de sí cambia, estableciéndose una dinámica diferente de relación con el entorno.

El pensamiento feminista es heterogéneo y complejo y ha provocado replanteamientos conceptuales a los esquemas teóricos de la filosofía, la antropología, la historia, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre otras disciplinas, debido a que estos esquemas han sido establecidos por los hombres desde la invisibilización de las mujeres. En este contexto no basta con incluir el pensamiento feminista en las creaciones de la cultura patriarcal, sino que es necesario deconstruirla dando espacio a las reflexiones, interpretaciones y creaciones que las mujeres aportan a la moral, a la ética, a la economía, a la ciencia, a la política, a las artes, a la filosofía, a la cultura y a la historia.

El feminismo se sitúa en el ámbito de lo político porque su interés central radica en las relaciones de poder. Al analizarlas desde los propios principios ilustrados del cartesianismo, demuestra su *irracionalidad*²⁵ en los espacios de lo íntimo y de lo privado que son esferas de opresión excluidas del ámbito de lo público por el patriarcado. Para la racionalidad cartesiana, estas esferas están reservadas a lo "natural" y escondidas en conceptos ideológicos prefijados como el amor y los afectos. Es en el espacio público donde se toman las decisiones vitales en torno a la conducción y al futuro de la comunidad; *ubis* del que

²⁵ *Irracionaliza* las relaciones de poder existentes entre las mujeres y los hombres al evidenciar cómo los fundamentos del positivismo racionalista cartesiano son arbitrarios e inequitativos pues sólo parten de la mirada de la mitad de los seres humanos. Ver Celia Amorós.

se excluye a las mujeres y desde tiempos remotos se reserva a los varones iguales.

De acuerdo con Amorós: "El feminismo es político ya sólo por el hecho de impugnar lo definido como político por quienes reparten y nombran los espacios, es decir, por quienes ejercen el poder".²⁶ Pero, además el feminismo es ético porque pretende establecer una relación moral de respeto y coexistencia placentera entre las personas, a partir de la equidad y en el ejercicio de nuevos poderes, creativos y no opresivos. Hablar de democracia, de ética o de desarrollo moral sin hablar de feminismo, es decir, sin hacer referencia a la visión de la otra mitad de la humanidad resulta impensable.

Sostener que "lo personal es político", al llevar el mundo de lo privado a lo público —como lo ha hecho el feminismo—, no implica que todo lo privado tenga que ser público ni que el objetivo sea eliminar toda distinción entre estos espacios, sino deconstruir los modos de dominación que en ellos se ejercen. Para el feminismo las relaciones de poder que existen en el ámbito de lo "privado" deben ser visibilizadas, debatidas, normadas y consensuadas, o sea politizadas.²⁷ Esto implica que los límites entre lo privado y lo público se sometan a la discusión y al control conciente de la sociedad y que, por lo mismo, dejen de ser ética y políticamente inmunes.

El análisis filosófico feminista que realiza Graciela Hierro²⁸ sobre el intento patriarcal de justificar las distinciones entre las personas por su pertenencia a un determinado sexo, se organiza en tres grandes matrices para explicar las diferencias y el predominio masculino: la primera considera a la mujer como un hombre parcial, esto es, que carece o tiene en menor cantidad alguno o algunos de los atributos masculinos. Aristóteles sostiene que la inteligencia femenina en su desarrollo máximo alcanza la de un adolescente. Este juicio ha permeado al pensamiento occidental. Freud y Lacan siguen el modelo de la mujer como un hombre parcial, como un hombre castrado "física o simbólicamente". La segunda concepción, sostenida por los pitagóricos afir-

²⁶ Ver Amorós, Celia. *Feminismo y filosofía*.

²⁷ Hierro, G. Notas para el Seminario de Ética de la diferencia sexual. F.F.y L. UNAM. 2001. "Lo que sucede en la recámara debe seguir las mismas normas que lo que sucede en las Cámaras".

²⁸ Hierro, G. Notas para el Seminario de Ética de la diferencia sexual. F.F.y L. UNAM. 2001.

ma que el principio de la unidad, número original, punto indivisible, forma elemental, es masculina y que, por el contrario, la díada, sin límites, plural, obscura y en movimiento, es femenina. El principio femenino encarna lo que se opone a la racionalidad y al orden, siendo éstos los valores organizativos del patriarcado. La tercera idea describe lo esencial de lo femenino en términos de las necesidades masculinas. Lo que define a la mujer es ser la acompañante y la ayuda para Adán: En términos del feminismo moderno, Simone de Beauvoir la define como un ser-para-los-otros y Marcela Lagarde como la madre-esposa.

El pensamiento feminista ha acompañado y cuestionado al patriarcado desde sus orígenes. Esto se constata a través de la historia, paralela y marginal, de las mujeres — “las otras mujeres”, las que cuestionan el paradigma de lo femenino a la medida de lo masculino— que han estado siempre presentes. Por ejemplo, ya en los inicios del pensamiento judeocristiano aparece la figura de Lillith, producto del soplo de Dios a su figurilla de barro, al igual que Adán en contrapartida a la de Eva creada de la costilla de Adán.²⁹

El feminismo contemporáneo se nutre de esta larga historia de exclusiones y encuentra sus raíces conceptuales en tres grandes ejes que serán expuestos someramente en este trabajo:

- el paradigma ilustrado —por su característica fundante del patriarcado contemporáneo basado en la igualdad entre los *fratres*—,
- el psicoanalítico —por su contribución al análisis de la sexualidad, de la formación de la identidad y de la subjetividad desde el orden simbólico, y el descubrimiento del inconciente—, y
- el del materialismo histórico —por historizar a la especie humana, haciéndola responsable de sus condiciones de vida y de su devenir, develando que las relaciones de explotación y dominación que sustentan a las sociedades modernas están por consecuencia originadas y conservadas en la hegemonización de los recursos, los saberes y los poderes por unos cuantos hombres—.

²⁹ Velázquez Rodríguez, Elisa. *El mito de Lillith: una interpretación desde la perspectiva de género*.

Estas teorías contribuyen con el pensamiento feminista contemporáneo desde sus respectivas ideas sobre la democracia y la moral y sus epistemologías, para construir el modelo de relación personal y social, democrático y humanista por el que aboga el feminismo.

De acuerdo con la periodización propuesta por Celia Amorós,³⁰ existen tres tiempos en el feminismo contemporáneo. El primero tuvo lugar en la Revolución Francesa y parte del pensamiento ilustrado; el segundo es el de los movimientos abolicionistas y sufragistas del siglo XIX y principios del XX; y el tercero, complejo y muy ramificado, se inicia con la obra de Simone de Beauvoir *El Segundo Sexo* y atraviesa la última mitad del siglo pasado para llegar a nuestros días.

La Ilustración

El feminismo contemporáneo surge como un producto de la ilustración. Según Amorós, fue incluso un producto precoz. Francois Poullain de la Barre (1673), al darle una connotación ético política al cartesianismo, descubre todo un ámbito de análisis y de conclusiones sobre la igualdad que sin su mirada no existían. Este autor va a contrastar la "idea clara" con el mundo no sólo de las ciencias sino de *les mœurs* (costumbres), planteando así las bases para, según C. Amorós, "extraer las implicaciones más radicales de las ideas cartesianas de universalización del *bon sens* como capacidad autónoma de juzgar: *le bon sens est le plus répandu*, (el buen sentido predomina) lo tienen todos por encima de la compartimentalización estamental de la sociedad; no hay, pues, razón alguna para que le sea negado a las mujeres. Así, el prejuicio más ancestral y generalizado, el de la desigualdad de los sexos, sirve a Poullain como *test* del programa cartesiano de crítica del prejuicio."³¹

En contrapunto a la precocidad ilustrada "feminista" de Poullain de la Barre, la corriente dominante de la ilustración que parte de Voltaire y de Rousseau es misógina y patriarcal. Se prolonga en la corriente mayoritaria del jacobinismo representada por el Club de los Iguales —dirigido por Babeuf— que en uno de sus manifiestos revolucionarios prohibía enseñar a leer a las mujeres.

³⁰ Amorós, C. *Op. cit.*

³¹ De la Barre, F.P. *De l'égalité de deux sexes*. 1673.

Sin embargo, siguiendo la línea de de la Barre, Jean d' Alembert (1717-1783) "polemiza con Rousseau, acerca de la educación de las mujeres y [...] con la obra de Condorcet *Sur l'admission des dames au droit de cité*, entre otras. Podemos encontrar asimismo radicalizaciones, no del Rousseau del *Emilio* sino del autor del *Contrato Social*, en la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de Olympe de Gouges".³² Estos y otros escritos denuncian la dominación patriarcal en su forma de "aristocracia masculina" o de los "privilegios de los varones", refiriéndose a la necesidad de que las mujeres se constituyan en un "Tercer Estado dentro del Tercer Estado", lo que nos muestra hasta qué punto este feminismo es una radicalización de la Ilustración.

Mary Wollstonecraft (1790) en *Vindicación de los derechos de la mujer* recoge las banderas de las francesas, enfatizando lo ético sobre lo político y retomando los presupuestos universalistas de de la Barre. Discute a Rousseau y pone de manifiesto la "incongruencia que el apartar a las mujeres de la educación y condenarlas a la heteronomía moral, representaba en relación con los presupuestos de una filosofía política que, como la suya, rechazaba por ilegítimo e indigno de ser soportado por una cultura racional, el contrato de servidumbre".³³

Estas discusiones de mujeres sobre sus derechos éticos, civiles y políticos, influyeron en sus contemporáneos. Tal es el caso de Theodor von Hippel, pensador alemán y contemporáneo de Kant —para quien también las mujeres deben ser sujetas del control masculino— tesis que escribe en *Sobre el mejoramiento civil de las mujeres*, texto en el que abogaba por ellas.

A pesar de estas expresiones universalistas que integraban los derechos de la mitad de la humanidad a la otra mitad, el pensamiento predominante siguió considerando a los hombres como jueces y parte de los talentos y las posibilidades de las mujeres. La misma Simone de Beauvoir al recordar esta función de juez y parte que han ejercido los varones, cita a Poullain de la Barre, insertándose en una tradición crítica ilustrada a la que ya el filósofo utilitarista John Stuart Mill (siglo XIX) se había acercado para abogar por las profesiones y el voto para las mujeres.

³² Amorós, C. *Op. cit.* p.25.

³³ *Idem.*

Pensada desde el feminismo, la Ilustración muestra crudamente la incoherencia de sus propios postulados universalistas a la hora de aplicarlos a las mujeres. Esta evidencia contradictoria será el terreno fértil para impulsar el pensamiento crítico e incluyente que nutre a los feminismos, y a todos los pensamientos que como éste propugnan por la construcción de un verdadero estado de democracia libertaria, igualitaria y justa. La idea de la igualdad, postulado esencial del pensamiento ilustrado, vuelve —como en el origen griego de la democracia— a ser para “algunos”, sin embargo, una vez que se enuncia y se hace visible queda expuesta a ser utilizada por “otros y otras”.

Otro de los cimientos teórico-metodológicos del feminismo es el materialismo histórico que formula la crítica económica al programa igualitario propuesto por los ilustrados analizando y exponiendo los mecanismos de opresión y exclusión implícitos en sus conceptos de libertad.

El Materialismo Histórico

Historizar al ser humano, apartándolo de la concepción de sí como “animal natural” y haciéndolo creador responsable de su devenir y de las condiciones de explotación y opresión de unos seres humanos sobre los demás —el hombre lobo del hombre—³⁴ con el fin de obtener mayores ganancias, es decir, desde el interés material y no ideal o divino, son dos de las más importantes aportaciones conceptuales del materialismo histórico a los pensamientos críticos y democratizadores contemporáneos, entre los que se encuentran los feminismos. Las epistemologías actuales, materialistas históricas o no, han sido profundamente impactadas y enriquecidas por las categorías analíticas de esta teoría. Todo intento histórico de explicar, describir y analizar las relaciones de poder, dominación y/o opresión, pasa necesariamente por la revisión de las categorías analíticas de la teoría marxista.

Mediante el análisis de las condiciones históricas que condujeron a los hombres y a las mujeres de la barbarie a la civilización,³⁵ el materialismo histórico señala cómo ya desde las primeras etapas de orga-

³⁴ Hobbes, Thomas. 1588-1679.

³⁵ Ver Engels, Federico. *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*.

nización social, las mujeres —excluidas de la posesión de bienes y medios de producción al dividirse sexualmente el trabajo— reducidas a la dependencia para subsistir, van a ser objetificadas convirtiéndose, en una mercancía, motivo de intercambio entre los hombres, como muestra la antropóloga Gayle Rubin en su famoso artículo "El tráfico de las mujeres".³⁶

En *El origen de la familia la propiedad privada y el estado*, Engels explica como las relaciones sociales de explotación se originan en la división del trabajo y en el desarrollo tecnológico desigual que esta división conlleva. Se inicia la hegemonización de los poderes al mismo tiempo que de los saberes. La transición del comunitarismo al individualismo-patriarcado, que exclusiviza y hegemoniza los recursos antes colectivos, produce las formas de organización económica y social que darán pie al capitalismo, que se sirve de las divisiones jerárquicas y excluyentes que el patriarcado establece entre las personas por su sexo, para establecer otra división *lógica* por su pertenencia a una clase económica.

La posibilidad de acumular riquezas, por la ganadería o por la agricultura, dio paso al nacimiento de la propiedad privada que produjo la primera relación de cosificación entre los seres humanos. De acuerdo con Engels "las riquezas a medida que iban en aumento, daban por una parte, al hombre una posición más importante que a la mujer en la familia y, por otra parte, hacían que naciera en él la aspiración de valerse de esta ventaja para modificar en provecho de sus hijos el orden de herencia establecido".³⁷ No sólo se dividió la especie humana en hombres y mujeres con la aparición de la propiedad privada, sino también, se escindió tras la primera gran división social del trabajo en dos clases: señores y esclavos, explotadores y explotados.

La revolución que esto ocasionó en las relaciones entre las personas fue enorme. "el salvaje, guerrero y cazador, se había conformado con ocupar en la casa el segundo lugar, después de la mujer; el pastor, *más dulce*, engreído de su riqueza se puso en el primer lugar y relegó en segundo a la mujer".³⁸ Para el materialismo histórico el

³⁶ Rubin, Gayle. "El tráfico de las mujeres: notas sobre la economía política del sexo". En Lamas, Marta. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*.

³⁷ Engels, F. *Op. cit.* p. 48.

³⁸ Engels, F. *Ibidem*.

respeto, la igualdad, la equidad y la libertad están supeditados al trabajo productivo en igualdad de condiciones. Esto quiere decir que mientras los bienes materiales y simbólicos y los medios de producción no sean colectivos y todos los integrantes del grupo participen en la producción de manera activa e igualitaria no será posible la inclusión equitativa de las y los marginados. Por consiguiente la emancipación de las mujeres sólo puede lograrse cuando ellas participen en el trabajo reconocido como productivo social. No deja de ver Engels que los mecanismos por los que se privilegió el trabajo social productivo sobre el trabajo doméstico reproductivo fueron arbitrarios.

Según Engels, mediante la sujeción de las mujeres: "la supremacía efectiva del hombre dentro de la casa, había hecho caer los postreros obstáculos que se oponían a su poder absoluto [sobre hombres-esclavos y organización familiar]. Este poder absoluto lo consolidaron y eternizaron la caída del derecho materno, la introducción del derecho paterno y el paso gradual del matrimonio sindiásmico a la monogamia".³⁹ Así se consolidaba el patriarcado que posteriormente dio lugar al capitalismo, ambos basados en principios antidemocráticos. Es verdad que para mantener la cohesión social los hombres tuvieron que construir pactos entre ellos;⁴⁰ establecieron formas igualitarias por clases, excluyendo y oprimiendo a las mujeres. Los conceptos de igualdad expresados por la democracia griega, por ejemplo, eran patrimonio solamente de unos cuantos hombres libres y propietarios, y sin duda de ninguna mujer.

Finalmente, Engels continua: "Una sociedad de este género no podía existir sino en medio de una lucha abierta e incesante de estas clases entre sí o bajo el dominio de un tercer poder que, puesto aparentemente por encima de las clases en lucha, suprimiera sus conflictos abiertos y no permitiera la lucha de clases más que en el terreno económico, bajo la forma llamada legal. El régimen gentilicio era ya algo caduco. Fue destruido por la división del trabajo, que dividió la sociedad en clases y, reemplazado por el Estado".⁴¹ Imaginemos sólo por un instante las implicaciones culturales, morales, sociales, políticas y psicológicas, es decir en todos los ordenes, que la creación de

³⁹ Engels. *Idem.* p. 136.

⁴⁰ Amorós, Celia. *Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales.*

⁴¹ Engels. *Idem.* p. 141.

la propiedad privada, la familia y el estado patriarcal produjeron en la humanidad.

La contribución de esta manera de mirar la historia ha sido fundamental para el feminismo. La importancia que el materialismo histórico da a la relación entre las condiciones materiales y prácticas de la existencia con la creación cultural ha hecho reflexionar profundamente a las mujeres sobre su papel económico y político. Ir de lo privado, lo doméstico y lo reproductivo, a lo público, político y lo productivo es una de las tareas que esta corriente de pensamiento ha dejado a las mujeres.

Alejandra Kolontay (1872-1952), importante representante del pensamiento marxista feminista en sus inicios, encarna la vida y la moral de una mujer que ha roto con las cadenas de la dependencia y de la exclusión. Para ella la nueva mujer se presenta a la vida con exigencias propias, protesta de la servidumbre de la mujer, lucha por sus derechos y es *célibe* en el sentido, de que deja de ser una resonancia del marido para convertirse en independiente exterior e interiormente. Además, nos dice, "La realidad contemporánea exige de una manera implacable que toda mujer que se vea obligada a trabajar en un oficio o profesión, en cualquier trabajo que la lleva fuera del hogar, posea una autodisciplina, una fuerza de voluntad necesaria para saber vencer sus sentimientos, cualidades que sólo podían encontrarse de una manera excepcional en las mujeres de tipo antiguo".⁴² Esta mujer es exigente con ella misma y con los demás en todos los aspectos, puede ser que perdone cosas como la incapacidad, en su caso, del hombre para proporcionarle un bienestar material o una infidelidad, pero *nunca aceptará una falta de atención con respecto a su yo espiritual, hacia su alma*. Es independiente con respecto al hombre, resuelve por sí sola los cuidados materiales de la vida, no tiene ninguna prisa en dar una forma determinada a sus relaciones amorosas.

Kolontay opina que: "Esta es la mujer moderna: la autodisciplina, en vez de un sentimentalismo exagerado; la apreciación de la libertad y la independencia en vez de la sumisión y la falta de personalidad; la afirmación de su individualidad y no los esfuerzos estúpidos por penetrarse con el hombre amado; la afirmación del derecho a gozar de

⁴² Kolontay, Alejandra. *La mujer nueva y la moral sexual*. p. 23.

los placeres terrenales y no la máscara hipócrita de la "pureza", y, finalmente, la subordinación de las aventuras de amor a un lugar secundario en la vida. Ante nosotros tenemos, no una hembra, ni una sombra del hombre, sino una "mujer-individualidad".⁴³ Esta prominente feminista en su libro *La mujer nueva y la moral sexual* nos da la clara idea del enorme esfuerzo que deben realizar las mujeres para igualarse a los hombres no solo en términos materiales, sino políticos. Como feminista de la igualdad, considera que las relaciones democráticas entre los hombres y las mujeres se llevarán a cabo al igualarse sus condiciones materiales, lo que depende de la implantación de un modelo socialista, que como sabemos, cuando menos en su aplicación práctica en los países del Este, no ocurrió cabalmente.

Las contribuciones del materialismo histórico no terminan en su teoría de la dominación y la emancipación, sino que se continúan en una revisión crítica de su propio androcentrismo, lo que da a su vez nacimiento a un amplísimo movimiento analítico encaminado a deconstruir estas nociones androcéntricas para incluir la visión y la experiencia histórica de las mujeres.

El psicoanálisis, contemporáneo del materialismo histórico al que sin embargo Freud nunca se interesa por conocer, realiza a su vez un análisis crítico de la constitución psíquica de los individuos con fines terapéuticos.

El Psicoanálisis

El psicoanálisis, como antes el materialismo histórico, confirmó que la complejidad del comportamiento humano no puede reducirse a sus componentes biológicos —ni a los designios de lo divino—, mostrando cómo a partir de la interacción dinámica del sujeto con su entorno se constituye la identidad individual y colectiva, que son componentes sustanciales y de gran influencia en el comportamiento. El entorno es un ámbito que produce y reproduce la cultura mediante la creación de símbolos que surgen de la interacción intra e intersíquica de los individuos y que tienen una función adaptativa al ordenar las relaciones entre los sujetos y asignarles roles al servicio colectivo. Esta aproximación aporta al feminismo aspectos que el materialismo histó-

⁴³ Kolontay. *Ibidem*.

rico no consideraba por no tener una "base material". La historia y la antropología muestran que no es sólo la igualdad de acceso al trabajo y la independencia material lo que logra, en sí, la liberación de las mujeres. Los mecanismos de opresión no se detienen frente a la igualdad económica. Entonces, ¿qué otros factores intervienen en esta opresión? Había que ir más allá de lo económico y material, había que ir al orden simbólico de la cultura, para poder responder a esta interrogante.

Incorporar al pensamiento feminista la metodología y las categorías analíticas del psicoanálisis para entender las formas simbólicas de constitución de la identidad y la subjetividad, y para conocer cómo, desde este orden, las sociedades fijan roles y posiciones, cómo los transmiten y, si desde y en el ámbito de lo inconsciente y lo simbólico, es posible modificar los modelos desiguales y opresivos de la cultura patriarcal, han sido algunos de los importantes aportes de esta perspectiva al feminismo.

Lo primero a resaltar como una aportación del psicoanálisis a la epistemología feminista, es haber dado pie a la crítica de Simone de Beauvoir⁴⁴ al entramado teórico de Freud y de Adler. El androcentrismo del creador del psicoanálisis, y de sus seguidores —rebeldes o no—, y sus inconsistencias etiológicas e históricas en torno al inconsciente y al orden simbólico, son blanco de la crítica ilustrada, existencialista y fenomenológica de de Beauvoir. Al cuestionar la dinámica virilizada de la psiquis humana, de Beauvoir abre todo un frente de análisis crítico, de deconstrucción y de reconstrucción de los paradigmas deterministas de cualquier índole, inaugurando un camino a la participación e reinterpretación de los mitos fundantes desde las mujeres, para y por ellas. Con esta acción cuestionadora y crítica las mujeres desestabilizan los conocimientos y los comportamientos sociales, enriqueciendo el pensamiento contemporáneo y abriendo la posibilidad a la construcción de un nuevo orden incluyente y democrático.

Hacer patente, desde la perspectiva psicoanalítica misma, el androcentrismo del psicoanálisis fue sólo el inicio de un largo debate que evidenció también sus aspectos mediatizadores en general y particularmente respecto a las mujeres. La cara reaccionaria del psicoanálisis como terapia adaptativa fue señalada por la teóricas feministas. Parte

⁴⁴ Ver Beauvoir, Simone de. *El segundo sexo*.

de éstos aspectos perversos y mediatizadores para las mujeres pueden entenderse si se hace referencia a la "histerización del cuerpo de la mujer" analizada por Foucault, quien muestra como se atribuye históricamente a la naturaleza femenina la tendencia al desequilibrio histerico, y por ende, la implícita necesidad de *controlarlo médicamente*.⁴⁵ Aunque esta concepción de la mujer se inicia y justifica con la misoginia romántica del siglo diecinueve (Roussell, de Virey, Schopenhauer, Hegel y Kierkegaard) llega hasta el siglo veinte bajo el disfraz científico del psicoanálisis, como muestra el famoso "*caso Dora*" de Freud. Celia Amorós reseña: "Freud se inscribe sin decisivas rupturas epistemológicas en este conspecto si bien, él mismo lo reconoce, ello constituyó un elemento recurrente de turbación en sus elaboraciones teóricas."⁴⁶

La reunión del psicoanálisis con el marxismo permitió que las feministas culturales se acercaran al psicoanálisis sobre todo porque al plantearse la sexualidad como principio de placer, se le daba una connotación subversiva en relación al principio de realidad que H. Marcuse, en *El hombre unidimensional*⁴⁷ emparentó con el principio del logro y beneficio, principios de la economía capitalista. Si la identidad del sujeto se construye por represión de sus instintos, entonces, las pulsiones reprimidas al ser liberadas, trastocan el orden establecido, capitalista y patriarcal. La perversidad polimorfa original de los y las humanas es fuente de posibilidades libertarias. Dice Amorós que, "Shulamith Firestone, fascinada por esta versión del freudismo frente a la versión domada y reformista que lo ha vuelto terapéuticamente funcional para los objetivos antifeministas en la resaca del sufragismo, puede hacer afirmaciones como la de que freudismo y feminismo tienen una *comunidad de raíces, están hechos del mismo material* en la medida en que la sexualidad es un elemento básico para ambos. Si se le añade una reinterpretación del complejo de Edipo en términos de relaciones de poder en clave adleriana puede articularse un diagnóstico y una prognosis como la que se expresa en los términos que siguen: *si la represión sexual precoz es el mecanismo básico en la producción de las estructuras caracteriológicas que sostienen la servi-*

⁴⁵ Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad*. Tomo I.

⁴⁶ Amorós. *Op. cit.* p. 84.

⁴⁷ Citado por Celia Amorós.

*dumbre política, ideológica y económica, el fin del tabú del incesto — mediante la abolición de la familia— tendría efectos profundos; la sexualidad se vería liberada de su encorsetamiento, erotizando toda nuestra cultura y cambiando su misma definición”.*⁴⁸

La paradoja de que el psicoanálisis criticado por su fuerte sesgo androcéntrico, ofrezca en la actualidad la mayoría de sus herramientas precisamente para la crítica al androcentrismo, ha sido muy importante para la epistemología feminista. El psicoanálisis como instrumento para la crítica feminista debe ser relativizado y contextualizado desde el punto de vista de la historia de la filosofía y de la historia en general: no sólo es imposible derivar de él la explicación total de las relaciones entre los hombres y las mujeres, sino que él mismo es producto de la historia de esas relaciones.

2.2. La perspectiva de género: un nuevo paradigma

El concepto de género dió origen durante el siglo que nos antecede a la creación de una categoría analítica útil para la comprensión de las relaciones entre los seres humanos. El interés por el estudio de la manera en que las culturas expresan la diferencia entre los sexos aparece en la antropología desde la primera mitad del siglo XX en los trabajos de Margaret Mead, G. Murdock o Bronislaw Malinowski. Estos trabajos apuntaban ya a la visión de que, aparte de la distinción biológica y fisiológica de los sexos, los grupos humanos atribuían significados especiales a dicha diferencia para satisfacer necesidades que rebasaban las estrictamente referidas a la reproducción de la especie.

Estas observaciones dieron pie a un inmenso campo de estudio que centró su atención en investigar qué del comportamiento humano era innato y qué adquirido. Los estudios que han sostenido qué es lo innato, genético y natural —lo que da origen a la mayor parte del comportamiento de las personas— pertenecen, siguiendo la clasificación de Marta Lamas en *La Antropología Feminista y la Categoría de Género*⁴⁹ a la escuela neoevolucionista, mientras que las que se inclinan por señalar lo cultural, histórico, económico, político y simbólico como orígenes de las asignaciones de género, forman parte de la escuela culturalista.

⁴⁸ Amorós. *Ibidem.* p. 84.

⁴⁹ Lamas, Marta. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.*

Aunque la antropología, como ciencia que investiga la cultura humana, haya sido la punta de lanza para la exploración del concepto de género, fueron John Money en *Man and Woman, Boy and Girl*, y Robert Stoller en *Sex and Gender*,⁵⁰ quienes desde la psicología médica, al estudiar la sexualidad y los trastornos de la identidad sexual en los años 50 y 60, dieron a la categoría de género la acepción de construcción social de lo femenino y lo masculino.

La categoría de género dio paso a la configuración de una teoría crítica sobre las relaciones de exclusión, que la diferencia sexual —en tanto hecho cultural— ha impuesto a las mujeres desde los inicios de la civilización. Marta Lamas lo explica así “Contra la *diferencia* vuelta *desigualdad* es que se levanta el nuevo feminismo que surge a finales de los años 60 en Estados Unidos y Europa. [...] Estas nuevas feministas al reflexionar sobre el origen de la opresión femenina, analizaban la relación entre el capitalismo y la dominación patriarcal descartando la supuesta naturalidad de ciertos aspectos de la subordinación de las mujeres”.⁵¹ El uso de esta categoría analítica para comprender las formas de relación entre hombres y mujeres, entre hombres y hombres, y entre mujeres y mujeres ha abierto un campo de estudio que va desde el replanteamiento de los significados asignados a cada género, con su consecuente deconstrucción, hasta la revisión de los contenidos androcéntricos no sólo de las relaciones entre las personas sino también de los modelos epistemológicos y científicos contemporáneos. Al respecto, Marta Lamas se expresa así: “Que la diferencia biológica, cualquiera que ésta sea (anatómica, bioquímica, etc.), se interprete culturalmente como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas con una moral diferenciada es el problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres.”⁵²

Las características de género varían histórica y culturalmente y son componentes fundamentales de todo sistema social. La manera en que se interpreta la existencia de dos sexos es infinitamente variable y los modelos que estas interpretaciones generan son tanto colectivas como individuales.⁵³ La categoría de género se acompaña, casi desde

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ *Idem.* p. 103.

⁵² *Idem.* p. 102.

⁵³ Cazés, Daniel. *La perspectiva de género.* p. 30.

su nacimiento, de la de clase y la de raza. Para el pensamiento crítico feminista, la epistemología del materialismo histórico, enriquecida ahora con la categoría de género, dio origen a una reformulación de las teorías sobre las relaciones de hegemonización, exclusión y opresión ejercidas por los hombres contra las mujeres (y otros hombres) desde el patriarcado y el capitalismo. Así como la clase, desde su noción económica e histórica, permite comprender una serie de comportamientos sociales, el género ilumina nuevas facetas de estos comportamientos, afinando el análisis y evidenciando otras formas de enajenación y de dominación que encuentran plena identificación con formas tan brutales de exclusión como los sexismos y los racismos.

Como la clase y la raza, el género está atravesado por todos los productos ideológicos de las estructuras sociales de poder: las económicas, las políticas, las religiosas, y junto con la clase y la raza establece una dinámica dialéctica. Daniel Cazés refiere: "[...] el género, ser hombre o ser mujer, es la síntesis bio-psico-socio-cultural en cada persona. El género se integra históricamente por el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas de manera diferenciada a los individuos según su sexo".⁵⁴ La perspectiva de género es una herramienta muy poderosa para incursionar en una nueva forma de análisis de la historia humana desde la versión de las mujeres. En su importante artículo sobre el género y la historia, Joan Scott dice al respecto: "El interés por clase social, raza y género apuntaba, en primer lugar, el compromiso del estudioso con una historia que incluía las circunstancias de los oprimidos y un análisis del significado y naturaleza de la opresión, y, en segundo lugar, la comprensión académica de que las desigualdades del poder están organizadas en al menos tres ejes".⁵⁵

Las feministas han debatido la relación de las categorías analíticas del materialismo histórico con la de género —en el sentido por ejemplo de si las exigencias de la reproducción determinan la división sexual del trabajo, o de si los sistemas económicos determinan directamente las relaciones de género—, llegando a la conclusión de que, como señala Joan Scott: "los sistemas económicos y de género inter-

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Scott, Joan. El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. *Op. cit.* p. 268.

actúan para dar lugar a experiencias sociales e históricas; que ninguno de ambos sistemas fue causal, pero que operaron simultáneamente para reproducir las estructuras socioeconómicas dominadas por el varón de un orden social concreto."⁵⁶

Además de situar el problema del origen de la diferencia social de los sexos en su perspectiva patriarcal, histórica y económica, la teoría de género permite analizarlo desde lo simbólico, basándose en la metodología psicoanalítica que privilegia lo simbólico sobre lo anatómico. Para Joan Scott, hay dos escuelas psicoanalíticas que nutren a la teoría de género. Nancy Chodorow y Carol Gilligan son representantes de la escuela norteamericana que trabaja las teorías de las relaciones objetales; Jaques Lacan —discutido por su discípula disidente Luce Irigaray— representa a la francesa que se basa en la lectura estructuralista y postestructuralista de Freud, en términos de teorías del lenguaje. "Ambas escuelas están interesadas en los procesos por los que se crea la identidad del sujeto, ambas se centran en las primeras etapas de desarrollo del niño [y de la niña] en busca de las claves para la formación de la identidad de género. Los teóricos de las relaciones-objeto hacen hincapié en la experiencia real (el niño y la niña ven, oyen, se relacionan con quienes cuidan de ellos, en particular por supuesto, con sus padres), mientras que los postestructuralistas recalcan la función central del lenguaje en la comunicación, interpretación y representación del género."⁵⁷ Otra diferencia entre estas escuelas de pensamiento se concentra en el inconsciente, que para Chodorow es en último extremo sujeto de la comprensión consciente y no lo es para Lacan. Para los lacanianos el inconsciente es un factor crítico en la construcción del sujeto; además, es la ubicación de la división sexual y, por esa razón de la inestabilidad constante del sujeto con género."⁵⁸

El resultado de las investigaciones en torno de la constitución de la identidad en el orden simbólico, ha sido instructivo, aclarador y complemento indispensable del pensamiento crítico feminista que dio mar-

⁵⁶ Kelly, Joan. Citada por Joan Scott. *Idem*. p. 277.

⁵⁷ Por lenguaje los postestructuralistas no quieren decir palabras sino sistemas de significados —órdenes simbólicos— que preceden al dominio real del habla, la lectura y la escritura.

⁵⁸ Scott, J. *Ibidem*.

co a la construcción de la categoría, de la teoría y de las perspectivas de género. La utilización dinámica de las metodologías analíticas de la modernidad como el cartesianismo, el materialismo histórico, el psicoanálisis y el estructuralismo han dado al feminismo un poder de explicación y de denuncia muy potente; sin embargo, es necesario abrir la posibilidad de incluir otros paradigmas que nos permitan profundizar e iluminar todos los aspectos que constituyen y contribuyen a la permanencia de sistemas de hegemonización, exclusión, jerarquización, explotación, dominio y opresión entre los y las humanas, y entre éstos y su entorno. Queda señalada la necesidad de continuar profundizando y abundando en el análisis de las relaciones entre género y poder, género y prestigio, género y moral.

2.3. La democracia genérica: síntesis de tres paradigmas

El concepto de democracia genérica sintetiza el pensamiento y las propuestas que conforman las ideas de democracia, de género y de desarrollo humano sustentable defendidas por el feminismo contemporáneo. En el capítulo IV de este trabajo expongo con detenimiento sus contenidos para contextualizar mis conclusiones, sin embargo considero que es necesario plantearlo brevemente ahora para concluir la exposición sobre la perspectiva de género y el feminismo, enmarcándolos en la cosmovisión que los orienta.

La capacidad de desarrollo —de mejoramiento a través de la interacción social— es una cualidad inherente a la humanidad que es resultado de la posibilidad que tenemos las y los humanos de intervenir en la configuración de la historia. Esta capacidad de implicarse en la construcción de un desarrollo equilibrado y equitativo basado en los ideales de libertad, igualdad y justicia contenidos en el concepto de democracia, tienen en la actualidad un significado vital para las y los habitantes del planeta que vemos en los modelos actuales de interacción social, fundados en la desigualdad y la injusticia, un peligro para la supervivencia.

Al ligarse el concepto de desarrollo al de progreso se ha implicado que el desarrollo es un avance, pero como los incrementos del desarrollo se han repartido de maneras injustas e inequitativas, en realidad el desarrollo ha significado precariedad y destrucción para la mayor parte de la población mundial. Estas visiones del desarrollo que sirven a intereses hegemónicos minoritarios y, por supuesto no demo-

cráticos, han llevado a la miseria y exclusión a la mayor parte de la humanidad y han devastado el ecosistema de la tierra. Para el pensamiento humanista y feminista contemporáneo, el desarrollo con visos humanos, es fundamental por lo que Marcela Lagarde afirma: "El progreso tiene sentido concreto, histórico, no es absoluto, no es parte de la evolución, no está asegurado. Las necesidades vitales y la privación humana son la medida del progreso: el grado y el contenido de la privación humana conforman el piso de las necesidades, las maneras de satisfacerlas, los bienes y los recursos generados y destinados para ese fin son el progreso".⁵⁹

No considerar el desarrollo desde su sustentabilidad, ecológica y humana, significa aceptar procesos desarrollistas hegemónicos, cuyo resultado ha sido la caída de la expectativa del mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de tres cuartas partes de la población mundial. Estos proyectos antihumanos encuentran su mejor expresión en el neoliberalismo, que se propaga mediante la globalización imponiendo los intereses económicos y políticos de grupos transnacionales dominantes, cupulares y minoritarios. La problemática de los grupos marginados y marginales a este proceso, son obstáculos que problematizan la ganancia y la acumulación, la concentración del poder y del bienestar para un grupo reducido de personas.

La alternativa a esta situación es la construcción de una democracia que ponga coto a la monopolización, impulsando un desarrollo sustentable e igualitario, un desarrollo que amplíe los espacios de participación, que genere mecanismos de redistribución de bienes, recursos y poderes, y que contribuya a construir un orden social incluyente basado en la participación directa. Estos grupos marginados reivindican, frente a la brutalidad de la exclusión y la opresión, el derecho a la diferencia, el respeto de los derechos humanos y el reconocimiento y aprecio de las complejidades y diversidades de la cultura.⁶⁰

El paradigma del desarrollo a escala humana y la democracia con perspectiva de género están íntimamente interrelacionados. Para el pensamiento crítico feminista, la construcción de una verdadera democracia se inicia con el desarrollo a escala humana: el derecho a una vida digna para cada uno de las y los habitantes del planeta es el prin-

⁵⁹ Lagarde, M. *Desarrollo humano y democracia*. p. 90.

⁶⁰ Lagarde, M. *Ibidem*.

cipio fundamental e incuestionable para el surgimiento de sociedades democráticas. Para el feminismo, el ejercicio democrático se inicia con una vida digna que, en sentido moral, tiene como consecuencia inmediata el reconocimiento de la *otra-otro* y del propio poder o empoderamiento, y del ejercicio de este poder en beneficio de sí y de la colectividad.

Desde esta perspectiva la gente debe influir directamente en las decisiones sobre su propia vida, el poder debe descentralizarse y la gobernabilidad debe estar en manos de cada persona; todos los miembros de la sociedad civil de manera individual o en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales participan en la toma de decisiones y en su puesta en marcha. Evidentemente este empoderamiento que conduce al ejercicio de la democracia requiere que las personas cuenten con los recursos materiales y educativos necesarios para lograr una coexistencia en igualdad de condiciones.

La hipótesis básica que fundamenta al paradigma del desarrollo humano sustentable, es que las sociedades se transforman al resolver práctica y culturalmente sus necesidades y los conflictos que éste proceso plantea; surgen nuevas necesidades y nuevos conflictos que implican la generación de recursos, capacidades y modos creativos de enfrentarlos. Para el feminismo no hay democracia si no hay desarrollo sustentable, no hay desarrollo sustentable si no hay derechos humanos, no hay derechos humanos si no hay respeto, igualdad y justicia.

Para que exista la democracia genérica propuesta por el feminismo existen tres condiciones fundamentales: la igualdad, la equidad y la justicia que cobran sentido real sólo en la trama del desarrollo humano sustentable. Esta cosmovisión incorpora de manera dinámica y sintética la totalidad del pensamiento científico y del pensamiento humanista y político modernos y posmodernos: Darwin, Pasteur, Einstein, Bohr, el pensamiento ilustrado, el materialismo histórico, el psicoanálisis, Foucault, Derrida, y el feminismo para sólo citar algunos e inaugura el siglo XXI adelantando un importante *corpus* teórico-práctico que ofrece la posibilidad de construir sociedades humanas verdaderamente desarrolladas.

Una de las aportaciones de la perspectiva de género al estudio de la desigualdad y la opresión que obstaculizan el desarrollo y la democracia, ha sido la claridad con que ha puesto en evidencia los términos y las formas en que se ejerce la dominación patriarcal en el ámbito de lo privado e íntimo, descubriendo sus efectos destructivos para

la formación de las personas y de los grupos humanos, y obligando a la realización de una revisión profunda de las expectativas y recursos de la humanidad. Las posibilidades de supervivencia y de establecer formas de vida armónicas y satisfactorias para todas y todos dependen de la forma en que las y los humanos resolvamos el conflicto planteado por las diferencias entre nosotros. Para que la diferencia no sea sinónimo de la desigualdad, de la injusticia, de la enajenación de la libertad o de la expropiación de la identidad, es necesario estudiar y replantear en su núcleo más elemental la relación humana.

Este núcleo puede encontrarse en el punto de intersección en que confluyen en una persona la dimensión intrapsíquica y la dimensión social; este punto se proyecta en sus relaciones íntimas y privadas y se refleja en sus relaciones públicas. A este punto lo denomino moralidad y en el próximo capítulo expongo la teoría psico-genética constructivista de J. Piaget y L. Kohlberg que investiga la manera en que ésta se desarrolla en los seres humanos.

CAPÍTULO III
LA PSICOPEDAGOGÍA DEL DESARROLLO MORAL,
EL GÉNERO Y LA DEMOCRACIA

3.1. Breve historia de la pedagogía de la moral en occidente

La relación entre la educación y la moral es tan estrecha y tan antigua que puede decirse que la educación surge como resultado de la necesidad de transmitir los usos y costumbres (*ethos* en griego, *mores* en latín) de la comunidad a las nuevas generaciones. Si hacemos un recorrido rápido por la historia de la educación corroboramos este hecho. La transmisión de los valores, de los usos y las costumbres de una sociedad es imprescindible para su supervivencia.

Para los filósofos griegos, la reflexión moral es primordial, y todos los otros saberes se entretajan en su trama. La estética, la lógica, la dietética, la erótica y la ética se piensan, se analizan y se discuten sobre el entramado de lo moral (lo ciudadano).⁶¹

Sócrates, a través de su método mayéutico, ponía en evidencia las suposiciones y rebatía las certezas provocando una reflexión sistematizada y profunda que educaba el juicio. ¿Qué se entiende por virtud, justicia, patriotismo, honor, valor? Su método, que partía de la pregunta *¿to ti?* (¿y qué es?), abundaba en estas cuestiones de carácter moral que tenían como fin formar.

Platón por su parte, confiere una gran importancia a la educación para la virtud. En su diálogo Menón, se pregunta si ésta puede ser enseñada o si es connatural al ser humano. Su respuesta tanto en este diálogo como en La República y en Las Leyes es que la virtud es un conocimiento de excelencia (*areté*), accesible sólo a unos cuantos privilegiados por su capacidad intelectual y su educación. "Así, la comprensión de las formas absolutas de la justicia y la virtud se alcanza sólo desde un desarrollo intelectual teórico que ofrezca principios y concepciones sobre lo correcto. Lo que es correcto para el hombre [y la mujer] no puede verse desde los deseos subjetivos, sino que requiere del uso de la razón y de la parte intelectual del alma. Aún el in-

⁶¹ Ver Foucault, M. *Historia de la Sexualidad*. Tomo I.

telecto llegaría a la comprensión perfecta de la verdadera naturaleza de la realidad y a la verdadera *Idea del Bien* en la medida en que tuviera menos relación con el mundo sensible. Así se explica esta forma de conocimiento moral, como algo demasiado abstracto, demasiado teórico y alcanzable sólo por unos cuantos".⁶²

Aristóteles difiere de su maestro en que para él la virtud no sólo es conocimiento sino acción. No sólo es importante conocer lo que es la valentía, sino ser valientes.⁶³ Las virtudes son buenos hábitos, los malos hábitos son vicios. La virtud del hombre [y de la mujer] es el hábito por el cual se vuelve bueno, lo que le permite realizar la obra que le corresponde. Ahora bien, la virtud no es espontánea se logra por la costumbre, por la práctica. Para él, "Las virtudes ... las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera, nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza".⁶⁴

La educación moral reside en la práctica. La acción humana para ser virtuosa tiene que situarse en el punto medio que se encuentra entre el exceso y el defecto de cada una de las diferentes virtudes. La finalidad del bien del hombre [y de la mujer] —que es la felicidad— no está en si mismo, sino en la utilidad que tenga para los otros; la sociedad es el principio y el fin de la ética.

Con el debilitamiento de Atenas hacia fines del siglo V a.c., por la guerra contra Esparta, la cultura griega vio mermar su supremacía ante el embate del pensamiento oriental que dió sentido a los planteamientos del estoicismo y el epicureísmo que a partir de entonces tuvieron un gran auge: "Los romanos que fueron a despojar la Hélade en 146 a.c., hallaron a estas escuelas rivales dividiendo el campo filosófico; pero como no disponían de asueto ni estaban dotados de sutileza para dedicarse personalmente a la especulación se llevaron estas filosofías a Roma junto con los demás despojos. Los grandes organizadores, como los esclavos por fuerza, se inclinan a las maneras es-

⁶² Salmerón, Ana María, *La pedagogía de la virtud*.

⁶³ Aristóteles. *Ética Eudemia*. I,V,1216 B 5-20. Citado por Salmerón, Ana M.

⁶⁴ Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Libro II, I, 4.

toicas; es difícil ser amo o ser esclavo cuando se tiene sensibilidad. Por esto casi toda la filosofía que tuvo Roma, fue la de la escuela de Xenón, así la de Marco Aurelio el emperador como la de Épicteto el esclavo; y hasta el mismo Lucrecio expuso el epicureísmo en términos estoicos y concluía su severo evangelio del placer con el suicidio".⁶⁵

Este periodo sienta las bases para el surgimiento de los valores que habrán de dar cuerpo al pensamiento cristiano; pueden encontrarse en los conceptos de esta doctrina de abnegación de sí mismo, de comunitarismo y de conflagración final del universo fragmentos de la doctrina estoica. Al entrar en decadencia la Roma Imperial germina al cristianismo y termina transformándose en papado. La iglesia protegida en su origen por los emperadores cuyos poderes fue absorbiendo, creció enormemente influyendo de manera decisiva en el destino de Europa. La unidad que le permitía controlar a todo este continente requería de una fe común exaltada a la que dió sustento la filosofía escolástica.

Este nuevo eje filosófico educará para la obediencia y el servicio a dios y a su iglesia. El dominio casi absoluto de la iglesia duró mil años y extendió su dogma y su pensamiento de hipótesis acríticas circulares y de conclusiones preestablecidas en todo el mundo occidental. El medioevo está marcado por esta circularidad escolástica que va de la fe a la razón y de la razón a la fe. Cuando el cristianismo se institucionaliza la preocupación por educar en la obediencia y la humildad es tan importante para lograr la cohesión necesaria para la expansión de la fé, que todos los demás conocimientos o saberes son irrelevantes para la educación de las mayorías. Sólo las elites dominantes tienen acceso a saberes especializados y al conocimiento. Al vulgo hay que enseñarle el amor a dios y la obediencia absoluta a sus leyes.

En el periodo renacentista se da mayor importancia a la transmisión sistemática de otros conocimientos y saberes por la expansión del comercio y el florecimiento económico e intelectual. Más tarde, con la aparición del liberalismo, entra de lleno al debate ético y filosófico el asunto de la relatividad de los valores, y la educación moral — a pesar de su recién descubierta relatividad — sigue siendo una preocupación permanente de los filósofos, los educadores y el estado.

⁶⁵ Durant, Will. *Historia de la Filosofía*. p. 92.

Tras siglos de dominación absolutista de la iglesia cristiana y de la aristocracia —que se abroga la representación de lo divino en la tierra— surgen movimientos sociales y corrientes de pensamiento que cuestionan esta autoridad y la relación de los seres humanos entre ellos y con dios. Esta inquietud que revoca el poder autoritario y totalitario del estado aristocrático y que propugna por la libertad, la igualdad y la justicia cristaliza en la ilustración que da paso a la revolución francesa.

La crítica a los fundamentos de la sociedad corruptora de Jean Jaques Rousseau (1712-1778) lo sitúan como uno de los pensadores más relevantes para la historia de la democracia, de la educación y de la educación moral. En sus obras *El contrato social* y *El Emilio* expone la ética de la vida pública y de la privada entre hombres [y mujeres] libres e iguales. Su pertenencia al movimiento inaugurador de la modernidad no lo hace sin embargo ateo y racionalista, al estilo de Voltaire. Rousseau, señala Will Durant,⁶⁶ consideraba —en el ensayo que presentó a la Academia de Dijon en 1749— que era mejor renunciar al excesivo desarrollo de la inteligencia para dedicarse a la educación del corazón y de los afectos que son más seguros que la razón.

Para Rousseau la educación del hombre —la mujer sólo es sujeto de su discurso como apéndice del hombre— es diferente a la del ciudadano: “El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo se relaciona consigo mismo, mientras que el hombre civilizado es la unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales [...] saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladar el yo, la personalidad, a la común unidad de manera que cada particular ya no se crea un entero, sino parte de la unidad y sea sensible únicamente en el todo”.⁶⁷

La corrupción moral es producto del contacto del hombre [y de la mujer] con la sociedad. El hombre [y la mujer] es naturalmente bueno, producto perfecto del creador. En su origen el hombre [y la mujer] es amoral, es su relación con los otros lo que lo obliga a la moralidad, que debe ser enseñada de tal manera que las ventajas del estado natural

⁶⁶ *Ibidem.*

⁶⁷ Rousseau, Jean Jaques. *Emilio o de la educación*. p. 15.

del hombre [y de la mujer] sean llevadas a la vida civil sin que éste pierda su libertad. La virtud moral tiene dos sentidos: uno individual, como forma de autodeterminación racional sobre las pasiones, y uno social, sustentado en formas democráticas de libertad y justicia.⁶⁸

Al volverse absoluta, la razón que había significado la liberación de los dogmas religiosos y del absolutismo político, gestó su crítica. "La fé y la esperanza religiosas que resonaban en los cien mil templos alzados por toda Europa, estaban demasiado profundamente arraigados en las instituciones sociales y en el corazón del hombre para permitir que fueran fácilmente sometidas bajo el hostil veredicto de la razón; era inevitable que la fe y la esperanza condenadas de aquel modo, se propusieran poner en tela de juicio la competencia de su juez y exigieran un examen de la razón y al mismo tiempo de la religión [...] Había llegado el momento de juzgar al juez, de examinar a aquel implacable Tribunal Revolucionario que estaba condenando a muerte, con tanta facilidad, a todas las antiguas esperanzas. Había llegado el momento de criticar a la razón".⁶⁹

En pos de este examen a la razón, Immanuel Kant (1724-1804), sostiene que existe un conocimiento que es puro y *a priori*; que es en él mismo por lo que no se prueba en la experiencia empírica de los sentidos y que es el verdadero conocimiento: "la experiencia está lejos de ser el único terreno a que pueda limitarse nuestro entendimiento, la experiencia nos muestra lo que es, pero no nos dice qué sea necesario ni qué no pueda ser de otra manera. Por eso no nos procura nunca verdades realmente generales; y nuestra razón, tan ávida de esta especie de conocimientos queda, por la experiencia estimulada pero no siempre satisfecha. Las verdades universales que al mismo tiempo tengan el carácter de una necesidad intrínseca han de ser independientes de la experiencia —claras y ciertas por sí mismas".⁷⁰ El ejemplo perfecto de este conocimiento *a priori* se da en las matemáticas. Las verdades matemáticas son ciertas antes de la experiencia, por lo que son verdades absolutas y necesarias ($2 + 2 = 4$), es inconcebible que dejen de ser verdaderas. Estas verdades adquieren su carácter necesario de la estructura inherente a nuestro espíri-

⁶⁸ Salmerón, Ana María. *Pedagogía de la virtud*. p. 109.

⁶⁹ Durant, Will. *Op. cit.* p. 197.

⁷⁰ Kant, Immanuel. *Crítica a la razón pura*. Prefacio.

tu, de la manera natural e inevitable en que el espíritu funciona. "El espíritu del hombre no es como una cera puramente receptiva en que la experiencia y la sensación inscriben su voluntad; ni un nombre abstracto para las series o grupos de estados mentales; sino un órgano que transforma la multiplicidad caótica de la experiencia en la utilidad ordenada del pensamiento."⁷¹

Su filosofía moral sostiene que debe encontrarse una ética universal y necesaria, principios a priori de moral absolutos y ciertos. La razón pura puede ser práctica, puede determinar a la voluntad con independencia de lo empírico. La moral que debe dar sustento a la religión —que no puede ser demostrada por la razón teórica porque la fe pertenece al mundo nouménico, de lo inferido o conjeturado por el espíritu— tiene que ser imperativa, categórica, absoluta. El imperativo categórico es el mandato de nuestra conciencia de que debemos "obrar como si la máxima de nuestra acción debiera convertirse por nuestra voluntad en ley universal de la naturaleza".⁷²

Sabemos, no por la razón sino por sentimiento inmediato, que hay conductas que debemos evitar porque si fueran adoptadas por todos los seres humanos, harían la vida social imposible. La única virtud es la buena voluntad. Voluntad de seguir la ley moral sin importar ni nuestro provecho ni nuestras pérdidas; lo importante no es la felicidad sino el cumplimiento del deber. Cada persona es un fin en sí misma y no un medio. Todo esto conforma el imperativo categórico. El mandato absoluto del deber da prueba de la libertad de nuestra voluntad; libertad que no se demuestra por medio de la razón sino por el sentimiento que tenemos de ella al tener que tomar una decisión moral.

La pedagogía de Kant se divide en dos formas. "Una física, otra práctica o moral. Es física aquella que se ocupa de la formación de los hombres respecto de su naturaleza. A esta forma de educación corresponden dos periodos: el de la educación física del cuerpo y el periodo de la educación física del espíritu o educación intelectual. La educación del cuerpo atiende a los cuidados del niño, al desarrollo de sus fuerzas y al desarrollo de sus facultades sensitivas. La educación intelectual por su parte comprende el desarrollo de las facultades del espíritu. Entre estas facultades están: la memoria, el ingenio, la imagi-

⁷¹ Durant, Will. *Idem*. p. 206.

⁷² Kant, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. p. 72.

nación, etc., que son facultades intelectuales inferiores; y las facultades superiores: el entendimiento, el juicio y la razón. La educación práctica —o moral—, se ocupa de la formación del hombre respecto de su libertad. Su finalidad es la de lograr seres que obren libremente; seres que tengan por sí mismos un valor intrínseco —como fines en sí mismos—. Es decir que piensen y actúen autónomamente de acuerdo con principios universales”.⁷³

Como hemos visto en este breve recorrido histórico basado en cuatro de los filósofos que más han influido en el ámbito educativo, el pensamiento occidental ha discutido permanentemente, de una u otra manera, los problemas e implicaciones de la moral y las formas de mejorarla y transmitirla. Del idealismo alemán a nuestros días, durante toda la modernidad y más agudamente en la postmodernidad la preocupación filosófica y educativa por lo moral es insistente. Todas las corrientes del pensamiento describen, analizan y discuten el fenómeno moral.

Uno de los continuadores contemporáneos de este linaje de investigadores de la moralidad que destaca por las implicaciones psicopedagógicas de su trabajo es Lawrence Kohlberg. En el próximo apartado abordaré el contenido, los conceptos y las categorías de su teoría, en éste lo describo en sus aspectos filosóficos más amplios para facilitar la comprensión de sus postulados. Este psicólogo, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, investigó entre 1960 y 1985 los procesos cognitivos del desarrollo moral siguiendo y ampliando la teoría y la metodología planteada por Jean Piaget en *El juicio moral en el niño*, escrito en 1932.

Sin ser filósofo, cita como fuentes de sus planteamientos éticos y pedagógicos a Sócrates, de quién resalta el método mayéutico que da pie a la discusión de los asuntos morales entre pares; a Kant, por ser sustento de la tradición filosófica racional formal o deontológica que postula que la moral es un deber acatado libremente y que se basa en principios universales aplicables a toda la humanidad y, a John Dewey, que le lega el énfasis en la praxis y el interés por la relación entre moral y democracia.

Según Kohlberg, la psicología moral describe empíricamente un hecho que el educador debe analizar a la luz de la filosofía moral: ésta intenta establecer lo que el desarrollo moral “debiera ser”. La psicología moral descubre una secuencia invariante de estadios morales que

⁷³ Salmeron, A. *Idem*. p. 170.

deberán ser valorados por la ética para determinar si en verdad un estadio posterior es superior a su antecedente (el estadio de la senectud es posterior al de la madurez, y no es necesariamente mejor).

Al estilo kantiano la moral es de principios. Debe distinguirse entre principio y regla; la moral convencional se basa en reglas, en prohibiciones como las representadas por los Diez Mandamientos, los principios son guías universales para la decisión moral. El imperativo categórico de Kant es un ejemplo de principio que se formula de dos maneras: la primera como el respeto absoluto a la persona, el otro es siempre un fin en si mismo y no un medio; y. la segunda como la máxima de la universalidad, decide sólo como desearías que cualquier otro decidiera en tu situación.

Mientras que las reglas se sustentan en la autoridad social (parental, estatal, etc.) los principios son libremente aceptados por el individuo por su validez y moral intrínseca. Kohlberg nos aclara que no todos los valores o reglas elegidas libremente son principios, utilizando como ejemplo la libre elección de Hitler de la regla "exterminar a los enemigos de la raza aria" que no obstante haber sido libremente elegida no puede universalizarse como principio.

La concepción kohlbergiana de que una elección moral es una elección hecha en términos de principios morales se basa en el postulado de la filosofía moral liberal, que señala que los principios morales son en última instancia principios de justicia. En esencia los conflictos morales y los principios para resolverlos son principios de justicia: a cada quién lo propio. Son centrales al concepto de justicia las demandas de libertad, igualdad, reciprocidad. "En el primer estadio, lo justo es castigar lo malo en términos de ojo por ojo y diente por diente; en el estadio 2, significa intercambiar favores y bienes de manera equitativa. En los estadios 3 y 4 es tratar a las personas como lo desean en términos de las reglas convencionales. En el estadio 5 se reconoce que las reglas y leyes emanan de la justicia del contrato social entre los gobernantes y los gobernados, para asegurar la igualdad de derechos para todos. En el estadio 6, los principios morales elegidos de modo libre e individual son principios de justicia, principios que cualquier miembro de la sociedad escogería para la misma, si no supiera cual sería su posición en ella y en la que podría ser el menos beneficiado".⁷⁴

⁷⁴ Kohlberg L., *The cognitive developmental approach to moral education*. p. 41.

Si una decisión en torno a un conflicto se fundamenta en reglas morales convencionales, habrá desacuerdo ya que éstas dependen de sistemas de reglas culturales (o de clase) en conflicto, (por ejemplo, Kósovo, Ruanda, Iraq, etc.). Para Kohlberg las soluciones morales o justas a los conflictos de intereses requieren de principios que sean o puedan ser universalizables.

Una vez que en términos filosóficos se ha justificado la utilidad para un sujeto de avanzar de un estadio inferior a uno superior, nos queda analizar las formas o métodos que pueden utilizarse para promover este pasaje. La perspectiva cognitiva de la educación moral se deslinda tanto del enfoque de adoctrinamiento como del enfoque de aclaración de valores. El primero se reduce a la imposición mediante el adoctrinamiento de los valores del maestro y su cultura en la niña y el niño. El segundo pretende que el infante externe su propio punto de vista sobre un cierto dilema o situación conflictiva y supone que este simple hecho —la conciencia de los propios valores— es suficiente porque considera que los valores son relativos.

“Al igual que la clarificación de valores, la perspectiva cognitiva de la educación moral subraya la discusión socrática (abierta) entre pares de dilemas de valores. Dicha discusión, sin embargo, tiene un fin: estimular el movimiento hacia el siguiente estadio de razonamiento moral. Al igual que la aclaración de valores, el enfoque cognitivo se opone al adoctrinamiento. La estimulación para lograr el movimiento hacia el siguiente estadio de razonamiento no es adoctrinadora por las siguientes razones:

1. El cambio reside en la forma de razonar más que en los valores involucrados.
2. Los sujetos en un grupo están en diferentes estadios; el objetivo es ayudar al movimiento de cada uno al estadio inmediato superior, no hacia la convergencia hacia un patrón común.
3. La opinión del maestro no es ni subrayada ni invocada de manera autoritaria. Entra en la discusión sólo como una opinión entre las otras (idealmente, de un estadio superior al del resto del grupo).
4. La noción de que algunos juicios son más adecuados (más inclusivos) que otros se expresa, esto sirve para alentar al sujeto a articular una posición que le parezca mejor para él y a juzgar lo adecuado del razonamiento moral de los demás”.⁷⁵

⁷⁵ *Ibidem*, p. 43.

Esta perspectiva restringe el valor de la educación a lo que es moral, que en este caso es la justicia. Según Kohlberg esto es así por dos razones. "La primera es la imposibilidad de aclarar si la totalidad del espectro de los valores personales, políticos y religiosos es un espectro que no sea relativo, en el que haya universales y una dirección en el desarrollo. La segunda es la imposibilidad de aclarar si la educación pública (la escuela) tiene derecho o mandato para desarrollar valores en general. Desde nuestro punto de vista, la educación de valores en la escuela pública debe restringirse a lo que la escuela tiene el mandato de desarrollar: es una conciencia de justicia, o de los derechos de los otros dentro de un sistema Constitucional".⁷⁶

Al centrar la educación moral en la justicia y diferenciarla de la educación afectiva o valoral se le identifica con la educación cívica que es el objetivo educativo central en una sociedad democrática. Según él, es una educación para la comprensión analítica y la motivación ciudadana necesaria para un sujeto en una democracia, si esta va a fundarse en un proceso efectivo. Es decir, es educación política que significa la estimulación del desarrollo de patrones más complejos de razonamiento en torno a decisiones políticas y sociales y a su puesta en práctica. Para lograrlo es necesario crear instituciones escolares democráticas en las que los dilemas morales, cotidianos o no, se discutan y resuelvan de tal manera que se promueva el desarrollo moral.

3.2. Fundamentos teóricos de la psicopedagogía del desarrollo moral

3.2.1. Jean Piaget y el juicio moral en el niño [niña]

Jean Piaget (1886 Neuchatel-1980 Ginebra) revolucionó el campo de la epistemología y de la psicología infantil a partir de su investigación sobre el desarrollo de la inteligencia humana y del conocimiento.⁷⁷ Piaget describió dentro de su concepción de desarrollo de la inteligencia y de construcción del conocimiento, cómo los *procesos cognitivos* que sustentan al intelecto se desarrollan de un período cronológico al período siguiente, lo que significó una revolución tanto para la psicología como para la pedagogía.

⁷⁶ *Ibidem.* p. 50.

⁷⁷ García, Rolando. *El conocimiento en construcción.* p. 34.

Piaget fue entrenado originalmente como biólogo. Sus primeros trabajos se llevaron a cabo en el Laboratorio Binet en París (Binet desarrolló el primer test de inteligencia) y consistieron en desarrollar una versión estandarizada en francés de ciertas pruebas de razonamiento. A través de la observación de los errores que cometían las niñas y los niños al resolverlas empezó a formular su teoría del desarrollo cognitivo.

Las pruebas de inteligencia están diseñadas para probar *cuánto* saben las y los niños y *que* tan bien pueden razonar con relación a otros niños y niñas de su edad, pero no explican *por qué* razonan de cierta manera. Asignan un "cociente" relativamente constante de inteligencia, pero no explican cómo cambia el pensamiento. Piaget describió en términos de *calidad* cómo se desarrollan a través del tiempo, los patrones de pensamiento empleados por la y los niños cuando están razonando.⁷⁸

Metodología.

Piaget desarrolló, en lugar de la prueba estandarizada un instrumento que partiendo del método clínico desarrollado por Freud, plantea problemas que los sujetos deben resolver libremente. Mediante la observación de la forma en que los infantes enfocan el problema, la forma en que lo resuelven y haciendo algunas preguntas se logra dilucidar el tipo de razonamiento que utilizan.

Las diferencias fundamentales en la forma en que razonan las y los niños están relacionadas con la edad. Si se le pregunta a un grupo de infantes de cuatro años qué es más grande, el sol o la tierra, la mayoría dirá que la tierra es más grande. Si se pregunta cómo saben que la tierra es más grande, dirán que porque el sol se ve más pequeño. Llegan a la conclusión "lógica" de que lo que se ve más pequeño es más pequeño. Si se hace la misma pregunta a un grupo de sujetos de siete años de edad la mayoría contestará que el sol es más grande. Si se pregunta cómo saben que el sol es más grande si se ve tan pequeño, contestarán que se ve más pequeño porque está lejos.⁷⁹

Se puede pensar que las y los niños de siete años saben más que los niños de cuatro años porque han aprendido más sobre el tamaño

⁷⁸ Ginsburg, Herbert y Opper, Sylvia.

⁷⁹ Hersh, Richard *et al.*

relativo de la tierra y del sol, pero si se observa como los más pequeños utilizan una lógica consistente para llegar a la respuesta equivocada (identifican el tamaño percibido del sol con su tamaño real mientras que las y los niños de siete años entienden y utilizan el principio de lógica de la perspectiva para diferenciar entre el tamaño percibido y el real), es claro que en realidad lo que sucede es que los dos grupos dan diferentes contestaciones porque utilizan una lógica —forma de razonamiento— diferente para llegar a sus conclusiones.⁸⁰

Estos usos diferentes de la lógica no pueden atribuirse a que los infantes mayores saben más porque se les ha enseñado más. Más bien, la diferencia es de desarrollo. Al ir madurando, los infantes obtienen una mayor experiencia en el mundo de los objetos, aumentando su capacidad para entender las relaciones entre dichos objetos (como la relación entre el sol y la tierra), y esto produce un crecimiento en su capacidad para ver el mundo “tal como es”.

La inteligencia como adaptación al medio ambiente.

Para Piaget los organismos humanos comparten con todos los otros organismos dos funciones invariables: *la organización* y *la adaptación*. La organización se refiere a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes. Los mamíferos no operan simplemente por actividades biológicas al azar; sino que organizan estas actividades en sistemas (por ejemplo: los sistemas respiratorios y digestivos) que regulan todas las funciones biológicas, tales como respirar y comer (homeostasis y homeorrésis).⁸¹ Estos sistemas organizados no funcionarían a menos que estuvieran adaptados a las condiciones ambientales del sujeto en cuestión.⁸²

La mente humana de acuerdo con Piaget también opera en términos de estas dos funciones invariables. Los procesos psicológicos de la mente están organizados en sistemas coherentes, y estos sistemas están armonizados para adaptarse a los estímulos ambientales cambiantes. La función de la adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere a la manera en que el orga-

⁸⁰ *Idem.*

⁸¹ Aréchiga Hugo, Para una definición de estos conceptos ver el capítulo 1.

⁸² Hersh, *et al.* p. 21.

nismo maneja los estímulos ambientales en términos de su organización presente, mientras que la acomodación se refiere a una modificación de la organización actual en respuesta a las exigencias ambientales.

El desarrollo de las estructuras psicológicas.

En la teoría de Piaget, el desarrollo es producto de la tendencia de la mente humana a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes y a adaptar esos sistemas al cambio de los estímulos ambientales. La mente "busca" organizarse, busca en el ambiente la información específica relevante que puede "usar" para "construir" un sistema de orden que tenga sentido y, por lo tanto, resalta la interacción con el mundo. Así las estructuras o métodos de organizar la información que tiene un sujeto en un cierto punto evolutivo son considerados como una etapa de desarrollo.⁸³

Una característica importante del proceso de desarrollo cognitivo es que la capacidad para razonar de maneras más complejas no se adquiere de manera simultánea ni repentinamente, algunas actividades se organizan de manera más compleja en un momento dado mientras que otras permanecen en el nivel previo y sólo a lo largo de meses o años, el razonamiento se iguala en todas las áreas. A esta forma irregular de propagación del razonamiento se le llama *décalage*.⁸⁴

La teoría de Piaget⁸⁵ describe las etapas del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia, analizando cómo se desarrollan las estructuras psicológicas en los reflejos del neonato y como se organizan durante la infancia en esquemas de comportamiento. Estos esquemas se internalizan durante el segundo año de vida como patrones de pensamiento y se desarrollan a través de la niñez y la adolescencia convirtiéndose —casi siempre— en las estructuras intelectuales complejas que caracterizan a la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: sensoriomotor (del nacimiento hasta los dos años); preoperativo (de dos a siete años); operaciones concretas (de siete a once años); y operaciones formales (once y mayores).

⁸³ Piaget, J. *La formación del símbolo en el niño*.

⁸⁴ Esta palabra no tiene correspondiente ni en español ni en inglés.

⁸⁵ Ginsburg, Herbert y Oppen Sylvia. *Idem*. Para esta revisión de la teoría psicopedagógica de J. Piaget me he basado en esta obra.

El pensamiento preoperativo.

Inicialmente, los bebés están limitados en su interacción con el ambiente al ejercicio de sus capacidades sensoriomotoras; el punto crucial para el próximo nivel de desarrollo es la emergencia del pensamiento. El pensamiento se define como la representación interna de las acciones externas, y se observa que esta capacidad de representación se desarrolla solamente durante la segunda mitad del segundo año.

Para Piaget el pensamiento es la base del desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo del lenguaje. A la edad de tres a cuatro años, la mayoría de los infantes pueden usar el lenguaje libremente y han desarrollado símbolos mentales para representar internamente porciones cada vez mayores del mundo. En este momento las interacciones son egocentristas, las y los niños parecen centrados cognitivamente en sí mismos y no toman en cuenta los puntos de vista de otras personas.

Los infantes de esta edad, no pueden distinguir entre lo que es objetivo y lo subjetivamente real. Consideran que ambos son reales: los personajes de un libro y de la televisión, muñecos y amigos imaginarios, fantasmas y monstruos, humanos, animales y plantas — todos pueden escuchar lo que uno está diciendo, decir lo que uno hace, y amenazar con una venganza; es por esto que los fantasmas, monstruos y pesadillas los asustan tanto. Lo que se experimenta en el mundo adulto como fantasía, es experimentado en el mundo infantil como realidad. Piaget mostró que este pensamiento es preoperativo o prelógico.

El pensamiento concreto.

El término operativo concreto se refiere a las operaciones lógicas que llevan a cabo las y los niños entre los 7 a los 11 años, sobre los objetos concretos. Las "operaciones" son acciones mentales que son reversibles: sumar y restar son ejemplos de acciones mentales reversibles.

En esta etapa los infantes piensan en términos de objetos concretos. Sus intereses lo demuestran: quieren saber cuánto cuesta comprar un dulce, qué tan alto es el edificio más alto, qué tan grande es la ballena más grande; les preocupa la distribución de bienes porque necesitan que sea justa. En el mundo que ellos construyen hay pocas, si es que existen, abstracciones, pero hay una multitud de distinciones concretas que hacen toda la diferencia.

Paulatinamente, por un periodo de varios años, el razonamiento incrementa sus esquemas y se extiende en *décalage* para incluir en la lógica concreta un mayor número de actividades, preparándose para dar el paso hacia las operaciones abstractas.

El pensamiento formal.

Aunque el desarrollo de las operaciones concretas representa una mejor estructuración del pensamiento, todavía no permite explicar en su totalidad el mundo que nos rodea. Una persona en esta etapa percibe el mundo en términos de sus características inmediatas y concretas y todavía no es capaz de organizar esas percepciones en términos de categorías lógicas abstractas.

Las operaciones formales determinan la habilidad para razonar en términos de abstracciones y para ejecutar operaciones sobre operaciones. Una vez que un infante entiende que los objetos pueden clasificarse con criterios formales lógicos, podrá comparar y contrastar sistemáticamente varios objetos por medio de este criterio y formular hipótesis sobre lo que observa: lo que pasa, lo que está sucediendo, podría pasar de otra manera. Piaget e Inhelder investigaron el desarrollo de este tipo de razonamiento fundamentalmente a través del estudio de la construcción del pensamiento matemático y científico.⁸⁶

La etapa de las operaciones formales incluye varios grados de habilidad para pensar en forma abstracta. La investigación muestra que, en la cultura occidental, los primeros signos de esta etapa aparecen a la edad de once o doce años. Sin embargo, existe una diferencia entre el tipo de abstracción que puedan manejar las y los niños promedio de once años y los jóvenes promedio de diecisiete años, lo que presupone sub-etapas dentro de las operaciones formales que corresponden a diferentes grados de habilidad para pensar de manera abstracta. No todas las y los adolescentes o adultos llegan a esta etapa.⁸⁷ La propagación de este tipo de razonamiento se realiza también en *décalage*.

⁸⁶ Piaget, J. y Inhelder, Barbel.

⁸⁷ Muchas investigaciones lo han demostrado a lo largo de los años. Una muy completa es la realizada por Deanna Kuhn *et al.*

La relación del conocimiento y el afecto⁸⁸

Por lo general se piensa que Piaget se interesó sólo por la cognición (pensamiento) y no por el afecto (emociones); sin embargo, a pesar de que su interés especial fue el desarrollo intelectual, sostuvo que la inteligencia opera en ambas áreas de la vida. No puede haber conocimiento sin afecto ni afecto sin conocimiento. La relación entre conocimiento y afecto reside en que el afecto motiva las operaciones del conocimiento y la cognición estructura las operaciones del afecto.

La teoría de Piaget está basada en el principio de la interacción. No se podría desarrollar ninguna estructura si el organismo no estuviera en interacción constante con su ambiente. La interacción humana o adaptación, se caracteriza por la búsqueda activa de partes del ambiente con las cuales se puede interactuar. En este proceso, el interés juega un papel central. Algo del ambiente llama la atención y estimula el interés. El interés se experimenta como sentimiento. Si no existiera una atracción hacia el nuevo estímulo, no dirigiríamos nuestros procesos de atención y cognición a ese aspecto del ambiente. Una persona que emocionalmente está interrumpida no puede funcionar cognitivamente.

Para la epistemología genética, el afecto se desarrolla paralelamente a la cognición; las emociones que se experimentan cambian al tiempo que se desarrollan nuevas habilidades para interpretar las situaciones sociales. Los sujetos en un nivel operativo concreto se enojan con los eventos concretos; si se le quita a una niña su juguete, se le priva de un privilegio, o se le trata injustamente, se enojará, dirá que está enojada. Los niños y las niñas en esta etapa no se sienten deprimidos o ambivalentes; estas emociones, que caracterizan a la adolescencia y están estructuradas por operaciones formales, no se refieren a eventos concretos sino al sentido de "uno mismo", que es una categoría abstracta, que no puede verse o tocarse y que por lo tanto no ingresa en el razonamiento del pequeño con pensamiento concreto.

El juicio moral es el área del afecto que Piaget exploró de manera más sistemática. El juicio moral es visto como una estructura cognitiva que establece cómo sentimos que debemos tratar a otros y cómo otros deberán tratarnos a nosotros.

⁸⁸ Piaget, J. *Six psychological studies*. p. 33-38.

El juicio moral.

El estudio del juicio moral de las y los niños tuvo, como señalé, el propósito de entender los procesos de socialización. Basado en la visión educativa de Durkheim —que sostiene la necesidad de la auto limitación y de la represión por el bien social— investigó cómo desarrollan los infantes el respeto por las normas y el sentido de solidaridad, centrandó su atención en las formas en que construyen las reglas de sus juegos.

Las y los niños de tres a cinco años tienden a ser egocéntricos cuando se comunican con otros; sus juegos son egocéntricos, avientan y reciben pelotas pero avientan sin apuntar en la dirección correcta y cierran los ojos justo cuando deben recibirlas. Sus acciones son aisladas; parecen incapaces de coordinarlas con los demás, por lo que juegan muy poco en grupo. Los infantes de siete u ocho años juegan de manera diferente: avientan la pelota si se les pide, observando cuidadosamente lo que están haciendo los otros para coordinar sus acciones con las de ellos. Además, juegan en equipo cooperando con sus compañeros para ganarle al otro equipo; se adhieren a las reglas literalmente. Por su parte, las y los niños de once o doce años, empiezan a jugar con las reglas, saben por qué existen las reglas y cómo seguirlas, pero también se dan cuenta de que hay ocasiones en que las reglas pueden y deben ser alteradas.

Estas formas de organizar el juego —imitación egocéntrica de otros, jugar a partir de reglas adoptándolas literalmente o cooperar en su adaptación— muestran la manera en que el sujeto progresa de una etapa a la siguiente tanto en cooperación social como en el respeto a la norma. Al entrevistar a las y los niños para investigar el grado de conciencia (entendimiento articulado) que tenían sobre estas reglas, se encontró un proceso similar al que existe en el desarrollo de la cognición. La primera conciencia de las reglas surge alrededor de los seis años cuando los infantes creen que las reglas son "leyes" —siempre han estado ahí y no pueden cambiarse, porque son fijas e inmutables—. Este punto de vista continúa predominando hasta la edad de los once años, cuando una nueva conciencia emerge; las reglas se viven como resultado del acuerdo entre los que están involucrados al jugar un juego, que, si desean, puede cambiar las reglas en situaciones cambiantes.

El respeto del infante de seis años por la ley se basa en un entendimiento parcial y egocéntrico de las reglas. Al entrar al mundo de la

interacción social, el o la niña de seis años están muy conscientes de la presencia de autoridades (adultos) que insisten en seguir las reglas. No sabe por qué insisten, pero sabe que debe obedecer; cree que las reglas de las autoridades son fijas, porque no puede ponerse en el lugar de los adultos y entender el proceso mediante el cual las han establecido. Tampoco puede salirse de su propio rol y ver las acciones desde la perspectiva de otros, por lo que está seguro de estar siguiendo las reglas aún cuando no sea así, e imagina consecuencias terribles si no lo hace. Piaget llama a ésta etapa, estado de respeto unilateral.

Al ir aumentando la experiencia de intercambio social del infante su entendimiento de las reglas cambia. La comunicación entre sus compañeros crece y se ven a sí mismos como personas que toman decisiones. Esta sensación de compartir, basada en la habilidad para coordinar pensamientos y acciones, madura hacia un concepto moral de cooperación. Las reglas emergen de los acuerdos hechos para asegurar que todos actuarán de forma similar. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta las reglas porque otros lo hacen también y porque uno quiere participar en las actividades conjuntas del grupo.

El paso de la primera etapa a la segunda no es solamente un proceso cognitivo, más bien la re-definición cognitiva (el nuevo entendimiento o conciencia) emerge al tiempo que las y los niños trabajan en un nuevo grupo de relaciones sociales. Al tiempo que se convierten en compañeros —uno de varios jugadores en un equipo o miembros de una clase— desarrollan lentamente conceptos morales que guían su comportamiento. En este proceso el respeto por las reglas se vuelve más flexible. El comportamiento se orienta más racionalmente por las reglas al tiempo que se entienden mejor los contextos sociales en los cuales éstas operan.

El desarrollo social (o socialización) involucra tanto la cognición como el afecto. Si los infantes no se sintieran atraídos emocionalmente por el juego con sus compañeros, no tendrían ninguna motivación para trabajar (interactuar) con un nuevo grupo de relaciones. Al trabajar, las emociones se reestructuran cognitivamente; el respeto en la primera etapa está basado casi completamente en el miedo, en la segunda etapa, aunque los infantes todavía temen a otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. El respeto ahora se basa en el sentimiento de participación, en el sentido de que solamente es

justo para todos los que juegan un juego el tener las mismas reglas. Ya no necesitan temer a una autoridad para seguir las reglas ya que las han acordado conjuntamente.

Piaget incluyó en sus investigaciones sobre el juicio moral las nociones de ley, de responsabilidad y de justicia, pero sólo llegó hasta la edad de doce años. Enunció las etapas del desarrollo moral sin explorarlas en detalle y regresó a su trabajo sobre el desarrollo de la lógica. El trabajo de investigación y sistematización sobre el desarrollo moral desde la perspectiva piagetiana fue continuado por Lawrence Kohlberg.

3.2.2 Lawrence Kohlberg y la psicología del desarrollo moral

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg está fundamentada pues, en el trabajo de Piaget cuya hipótesis principal era que la elaboración del juicio moral representa un proceso cognitivo natural del desarrollo. La moralidad ha sido estudiada por la psicología desde corrientes encontradas: el punto de vista freudiano que considera que la conciencia está bajo el control del ello y el superyo lo que significa que el pensamiento moral más que ser autónomo y racional es producto de la lucha de fuerzas inconcientes y concientes que no permiten el libre albedrío al sujeto; y el de los psicólogos que no han aceptado la visión freudiana y que arguyen que la moralidad es en su origen resultado de sentimientos aprendidos en la infancia y que tienen poco que ver con los procesos intrapsíquicos.

Muchos investigadores como Jean Piaget, D. Riesman, E. Erikson, y E. Fromm, analizaron durante el siglo pasado las diferencias psicológicas entre formas más o menos maduras del compromiso moral, desde sus respectivos enfoques teóricos. Sus aportaciones son relevantes y fueron analizadas y utilizadas por Lawrence Kohlberg para sustentar y fundamentar sus propias investigaciones.⁸⁹ Este autor, aborda esta temática a partir de las propuestas del cognoscitivismo constructivista piagetiano, pero hace una minuciosa investigación de todo lo propuesto hasta el momento enriqueciendo y completando los trabajos de Piaget. Kohlberg nació en 1927, se formó como psicólogo en la Universidad de Chicago y en los años 50, se interesó por el

⁸⁹ Hersh *et al.* *Op. cit.* p. 44.

trabajo de Piaget que más tarde le sirvió de base, desde su cátedra en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, para la realización de importantes investigaciones en torno al desarrollo de la moralidad en las y los niños. Estas investigaciones dieron origen a una propuesta psicopedagógica innovadora que produjo un gran interés a nivel mundial, y un movimiento de reflexión, de cuestionamiento y de implementación de modelos pedagógicos que contribuyeran al desarrollo moral de las personas.⁹⁰

El juicio moral

En general, cuando se habla de moralidad se piensa en sistemas de valores y en como las personas orientan sus vidas a través de ellos, pero se evita abordar el núcleo del problema moral que es el momento en que los valores de un sujeto entran en conflicto con él mismo o con otras personas.

Aparte de la resolución intrapsíquica del conflicto moral, en una situación de conflicto (p. ej. en el caso del aborto), el problema reside en que *la elección que se realiza no tiene que ver con lo mejor posible dentro de la propia jerarquía de valores, sino con lo menos malo*, lo que implica que en cualquier caso habrá una pérdida y que ésta necesariamente producirá un fuerte movimiento emocional y cognitivo. Para Kohlberg —como para Piaget— el proceso de elección (la opción) es un proceso básicamente lógico (no necesariamente consciente y racional). La situación no deseada (un embarazo) introduce un desequilibrio en la vida del sujeto quién, para restablecer su equilibrio tratará de asimilar el problema en su forma acostumbrada de pensar y si ésta resulta inadecuada deberá acomodar su pensamiento para manejar la nueva crisis reordenando su sistema de valores.⁹¹

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflejar nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, No esta confinado a algunos momentos de la vida sino que, es integral al proceso de razonamiento que utilizamos para darle sentido a los conflictos morales que surgen cada día.

El juicio moral tiene su origen en la relación social y se construye a partir de la corrección, mediante alabanzas o castigos, de acciones que

⁹⁰ Rubio Carrecedo, J. *Op. cit.*

⁹¹ Hersh *et al. Idem.* p. 43-56.

aunque no están destinadas a molestar a los demás, parten —como sabemos— de una visión egocéntrica del mundo que no toma en cuenta al “otro”. Estas acciones primeras de la y el niño pequeño no son juzgadas en términos de bien o mal sino corregidas en términos de reglas de lo propio o lo impropio con la certeza de que con el tiempo el pequeño entenderá el por qué de estas reglas y las incorporará a su comportamiento. Desde una perspectiva del desarrollo los infantes aprenden las reglas de comportamiento antes de entender su significado. En sus inicios el juicio moral tiene que ver con el propio deseo y no con los deseos de los demás, en este momento el/la pequeña es incapaz de ponerse en el lugar de alguien más.

En el proceso de maduración el/la pequeña irá poco a poco considerando al “otro” y, al hacerlo ampliará y mejorará la estructura cognitiva que le permitirá una mejor relación con su entorno social. Kohlberg observó que la capacidad de ponerse en el lugar del otro ocasiona un cambio sustancial en el desarrollo del juicio moral.

Desarrollo moral y desarrollo cognitivo.

La división entre desarrollo cognitivo y desarrollo moral es analítica. Las y los niños pasan a través de secuencias de desarrollo sin dividir su experiencia entre mundo “físico y social”; juegan y piensan de una cierta manera al mismo tiempo que están interactuando con otras personas.

Una fase del desarrollo, como el egocentrismo, tiene dimensiones tanto cognitivas como sociales. El niño o la niña de cuatro años que es incapaz cognitivamente de imaginar que el sol puede ser más grande de lo que él/ella percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una razón legítima para no querer jugar con él/ella. Sus percepciones o deseos definen la realidad.

Para evolucionar el o la niña tiene que construir nuevas estructuras cognitivas que le permitan un nuevo entendimiento tanto del mundo físico como del social. Este nuevo entendimiento del mundo físico se produce cuando el o la niña desarrolla un pensamiento operativo concreto y el nuevo entendimiento del mundo social cuando aparece la capacidad de tomar el papel del otro y por lo tanto de establecer un juicio moral. Estas dos secuencias del desarrollo están relacionadas y se influyen sí.

Las y los niños de siete años que son capaces cognitivamente de diferenciar entre el tamaño que se percibe del sol y el real, interponen

entre sus percepciones y su juicio el principio lógico de la perspectiva. Esto se debe al desarrollo de una lógica concreta que ajusta su percepción inmediata (el sol como una pelota en el cielo) a lo que se conoce que es verdadero sobre la relación entre los dos objetos en cuestión (el sol se ve más pequeño porque está más lejos de la tierra).

De la misma manera tomar el papel del otro parte de un principio de perspectiva en las relaciones sociales. La conciencia impone a los deseos una nueva perspectiva; éstos no existen solos sino que están en relación con los deseos de otras personas. Desde la perspectiva de que dos personas quieren el mismo objeto, un nuevo curso de acción emerge —cómo una posibilidad lógica— para permitir a las dos personas lograr sus deseos aunque sea de manera parcial. Una vez que esto se entiende los infantes sienten que en estas situaciones se debe compartir con otros porque es más justo. La capacidad de tomar el papel de otro (ponerse en los zapatos del otro) conduce a una nueva etapa de juicio moral.

La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de las etapas cognitivas y socio-morales ha mostrado que las y los niños tienden a ser operativos concretos antes de que desarrollen las etapas paralelas de tomar el papel del otro. Esto sugiere dos posibles relaciones entre estas secuencias de desarrollo. Primero, el desarrollo de las etapas cognitivas es una condición necesaria para el desarrollo de las etapas paralelas socio-morales. Segundo, la etapa cognitiva, aunque es una condición necesaria, no es una condición suficiente. Trabajar la "perspectiva" en relación al mundo físico es una tarea más fácil que desarrollar una "perspectiva" de las relaciones sociales. El niño puede lograr la perspectiva física y no estar listo para tomar el paso paralelo en relación al desarrollo socio-moral.⁹²

La Metodología de Kohlberg⁹³

Partiendo como hemos visto de la metodología piagetiana Kohlberg define un estadio como una manera consistente de pensar un aspecto de la realidad (*a structured whole*). La principal contribución de Kohlberg fue aplicar este concepto al desarrollo del juicio moral, encontrando seis estadios en su desarrollo. Las siguientes son las características necesarias de los estadios de desarrollo cognitivo:

⁹² Vease el capítulo 6 de Kohlberg, L. *Psicología del desarrollo moral*.

⁹³ Vease la Parte I. *Idem*.

- Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar. Dos personas en diferentes estadios pueden compartir un valor similar, pero su manera de pensar ese valor será cualitativamente diferente.
- Cada estadio forma un todo estructural.
- Los estadios forman una secuencia invariante.
- Los estadios son integraciones jerárquicas.

Para determinar el estadio moral de una persona, Kohlberg elaboró un instrumento de investigación que capta el proceso de razonamiento que la persona usa para resolver problemas morales. El formato de entrevista que se utiliza está hecho de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema incluye un personaje que se encuentra en una situación difícil y que le obliga a escoger entre dos valores en conflicto. Cada dilema es leído al sujeto y varias preguntas estandarizadas se formulan; se le pregunta cómo debería resolver el personaje el problema y porqué, y cuál sería la manera correcta de actuar en esa situación. El investigador observa qué tan consistente es su razonamiento a través de un rango de temas morales.⁹⁴

La teoría del desarrollo moral se sustenta en la existencia de niveles y estadios de organización del pensamiento;⁹⁵

Nivel 1. Preconvencional.

Estadio 1. Moralidad heterónoma.

Lo correcto. Apegarse a las reglas por miedo al castigo; obediencia por sí misma; evitar daños físicos a personas y propiedades.

Razones para hacerlo. Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

Perspectiva social del estadio. Punto de vista egocéntrico. No considera el interés de otros o reconoce que pueden diferir del propio; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de interés psicológico de los otros. Confusión de la propia perspectiva con la de la autoridad.

⁹⁴ Kohlberg. *Op, cit*, p. 198-214.

⁹⁵ Kohlberg. *Idem.* p. 188-189.

Estadio 2. Individualismo, propósitos instrumentales e intercambio.

Lo correcto. Seguir las reglas solamente cuando tienen influencia en los propios intereses inmediatos; actuar para lograr los intereses propios y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. El derecho es también lo que es justo o lo que es un intercambio, trato o acuerdo igualitarios.

Razones para hacerlo. Servir las propias necesidades o intereses en un mundo en el que se reconoce que otras personas también tienen intereses.

Perspectiva social del estadio. Perspectiva individualista concreta. Estar consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que éstos pueden generar conflictos. Lo correcto es relativo (en el sentido concreto individualista).

Nivel 2. Convencional.

Estadio 3. Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.

Lo correcto. Cumplir las expectativas de las personas cercanas o lo que la gente generalmente espera de una o un buen hijo, hermano, amigo, "ser buena o bueno" es importante y significa tener buenas motivaciones. Mostrar preocupación por los demás. También significa mantener relaciones mutuas tales como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Razones para hacerlo. La necesidad de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás; preocuparse por los demás; creer en la regla de oro (no hacer a otros lo que no se desea para sí mismo); deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la buena conducta estereotipada.

Perspectiva social del estadio. Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relacionar puntos de vista a través de la regla de oro concreta, poniéndose uno mismo en el lugar de otro. Todavía no comprende una perspectiva de sistema generalizado.

Estadio 4. Sistema social y conciencia.

Lo correcto. Cumplir deberes a los que uno se ha comprometido; la ley debe cumplirse excepto en casos extremos donde entra en conflicto con otros deberes sociales fijos. El derecho es también contribuir con la sociedad, el grupo o la institución.

Razones para hacerlo. Mantener la institución funcionando como un todo y evitar el resquebrajamiento del sistema "si todos lo hicieran"; es imperativo para la consciencia cumplir las obligaciones definidas para uno (se confunde fácilmente con el estadio 3 de creencia en las reglas y la autoridad).

La perspectiva social del estadio. Diferencia en punto de vista social de los motivos y acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define los papeles y las reglas; considera las relaciones individuales en términos de la posición en el sistema.

Nivel 3. Post-convencional o de principios.

Estadio 5. Contrato social o conveniencia y derechos individuales.

Lo correcto. Estar consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y la mayor parte de estos valores y reglas es relativa a su grupo. Las reglas relativas generalmente se cumplen en aras de la imparcialidad y debido a que forman parte del contrato social. Algunos valores y derechos no relativos (por ejemplo: vida y libertad) deben cumplirse en cualquier sociedad sin importar la opinión mayoritaria.

Razones para hacerlo. Sentido de obligación hacia la ley debido al propio contrato social de hacer y cumplir las leyes para el bienestar de todos y para la protección de los derechos de todas las personas. Un sentimiento de compromiso contractual tomado libremente, hacia la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones de trabajo. Preocupación por que las leyes y las obligaciones se basen en cálculos racionales en el provecho general, "el mayor bienestar para el mayor número".

Perspectiva social del estadio. Anterior a la perspectiva social. Consciencia racional individual de valores y derechos anteriores a los contratos y ligaduras sociales, integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdos, contratos, imparcialidad objetiva y los procesos debidos. Considera los puntos de vista legales y morales; reconoce que pueden estar en conflicto y le resulta difícil integrarlos.

Estadio 6. Principios éticos universales.

Lo correcto. Seguir principios éticos escogidos por uno mismo. Leyes o acuerdos sociales particulares son validados porque descansan en dichos principios; cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo a los principios. Los principios son principios universales de

justicia, igualdad de derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Razones para hacerlo. Creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentimiento de compromiso personal hacia ellos.

Perspectiva social del estadio. Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los acuerdos sociales. Esta perspectiva es aquélla de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismos y que deben tratarse como tales.

Una persona en el nivel **pre-convencional** enfoca una temática moral desde la perspectiva de los intereses concretos del individuo involucrado; le preocupa no lo que la sociedad define como la manera correcta de comportarse en una situación dada, sino las consecuencias concretas que los individuos deben enfrentar al optar por una acción. Una persona en el nivel **convencional** enfoca un problema moral desde la perspectiva de miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración que el grupo o sociedad esperan que el individuo actúe de acuerdo a las normas morales. Una persona a nivel **post-convencional** enfoca los problemas morales desde una perspectiva anterior a lo social. Esto es, puede ir más allá de las normas y leyes de su propia sociedad y pregunta cuáles son los principios sobre los que se basa una buena sociedad.

Los tres niveles definen ampliamente el rango de desarrollo moral descrito por Kohlberg. El primer nivel caracteriza normalmente el razonamiento moral de los niños; sin embargo, muchos adolescentes y algunos adultos persisten en este razonamiento. El segundo nivel generalmente surge durante la pubertad alcanzando su prominencia durante la adolescencia y se mantiene dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro, surge, si acaso, durante la adolescencia o la vida adulta temprana y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de adultos.

3.2.3 Carol Gilligan y "la voz diferente"

Carol Gilligan colaboró en los años 70 y principios de los 80 con Lawrence Kohlberg en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, y cuestionó la metodología kohlbergiana por estar fundamenta-

da en la observación de muestras exclusivamente masculinas. Gilligan parte en su crítica de la idea de que la psicología ha mal interpretado las motivaciones, los valores, los compromisos morales y el crecimiento y desarrollo psíquico y moral de las mujeres persistentemente. De manera sistemática las teorías del desarrollo se han fundamentado en observaciones sobre las formas de vida e interpretaciones de los hombres sobre lo valioso, lo necesario, etc. Esto ha implicado una unilateralidad prejuiciosa en la construcción de parámetros *científicos* tan importantes como el progreso, la madurez, la aptitud, e incluso la salud y la enfermedad. Necesariamente las mujeres tras haber sido excluidas de la construcción del concepto de realidad a través de su invisibilización y reducción al silencio, han sido condenadas a una relación de minusvalía frente al *dictum* masculino.

En los resultados de Kohlberg, se observa que las mujeres difícilmente rebasan los estadios 3 y 4 por lo que se concluye, siguiendo el imaginario científico androcéntrico y misógino, que algo está mal en ellas en lugar de cuestionar científicamente si se ha cometido algún error metodológico. Gilligan realizó varias investigaciones con mujeres encontrando que para ellas el problema moral radica en la relación de compromiso con el otro y con la comunidad y no en los asuntos procedimentales de la justicia.

La investigadora ubica la tendencia a proyectar la figura masculina como el absoluto en el campo de la psicología en la obra de S. Freud quien construyó su teoría del desarrollo psicosexual en torno a la experiencia infantil masculina, que culmina en el complejo de Edípo. Tratando de resolver las diferencias contradictorias que encontró entre las niñas y los niños, asignó a las primeras la envidia del pene, y vio en la permanencia de la relación pre-edípica entre las niñas y la madre un impedimento para el desarrollo. Si la formación del super yo está ligada a los rompimientos requeridos en la resolución del complejo de Edípo, rompimiento brutal con la madre para poder individuarse y ser —construir la conciencia de si—, y en la niña esto se obstaculiza por su complejo de castración, las mujeres no pueden diferenciarse claramente del otro lo que les impide constituirse un super yo maduro, es decir, objetivo, impersonal e independiente de las emociones, como el masculino. El problema teórico de Freud —comprender las diferencias psicosexuales—, es resuelto al convertirlo en un problema estructural de las mujeres que se origina por la manera en que experimentan su relación con los demás.

La mujer se define a sí misma por su relación y conexión con otras personas; Gilligan se refiere al trabajo de Nancy Chodorow: "Para su análisis, Chodorow se fundamenta en primera instancia en las investigaciones de Robert Stoller que indican que la identidad de género, la inmutable coraza de la formación de la personalidad, está *salvo raras excepciones firme e irreversiblemente establecida para ambos sexos cuando el niño [niña] tiene alrededor de tres años*. Dado que para ambos sexos quien se encarga del infante durante los tres primeros años de vida es básicamente una mujer, la dinámica interpersonal de la formación identitaria de género es diferente para los niños que para las niñas. La formación de la identidad femenina se realiza en un contexto de continuidad porque *las madres tienden a experimentar a sus hijas como más parecidas y en continuidad de ellas mismas*. En correspondencia las niñas al identificarse se experimentan como parecidas a sus madres, fusionando de esta manera la experiencia de apego con el proceso de formación de la identidad. Por el contrario, *las madres experimentan al hijo como el contrario masculino* y los niños, al definirse como masculinos, se separan de la madre, destruyendo *su amor primario y sus sentimientos de empatía*. En consecuencia, el desarrollo masculino implica una individuación más enfática y una afirmación más defensiva de las fronteras del yo."⁹⁶

En consecuencia, las relaciones y en particular la dependencia, se vive de manera diferente por los hombres y las mujeres. Para los hombres la separación y la individuación están críticamente unidas a la identidad de género porque la separación de la madre es esencial para el desarrollo de la masculinidad. Para las mujeres la identidad femenina no depende de la separación de la madre o de la individuación. La identidad genérica masculina definida por la separación, se ve amenazada por lo tanto por la intimidad, y la femenina, definida por el apego, se desequilibra por la separación. Esta interesante diferencia pierde su sentido descriptivo y se convierte en una incapacidad de las mujeres para el desarrollo emocional al ser referida a los parámetros androcéntricos que consideran la capacidad de separación —que está nocivamente entreverado con el parámetro de autonomía— como el elemento indispensable de la madurez y el desarrollo.

⁹⁶ Gilligan, Carol. *In a different voice*. p. 8.

Siguiendo a Piaget, la autora revisa algunas investigaciones sobre el juego en las y los niños, por su valor crucial para el desarrollo social durante los años escolares. Durante el juego las y los niños aprenden a ponerse en el lugar del otro y a verse a través de la mirada del otro; aprenden a tener respeto a las reglas y a comprender cómo se hacen y cómo pueden cambiarse. Las investigaciones arrojan datos similares en cuanto a las diferencias entre el juego de las niñas y los niños. Para Piaget y Kohlberg los infantes aprenden el respeto a las reglas que es necesario para el desarrollo moral, al realizar juegos reglamentados que les ofrecen la posibilidad de tomar diferentes papeles mientras resuelven los conflictos que surgen durante el juego. Las lecciones morales del juego de las niñas, en este sentido de construcción de reglas organizadoras de la competencia, son prácticamente nulas porque sus juegos están organizados en base a turnos más que en la competencia directa, como es el caso en las actividades de brincar la cuerda o el juego del avión, en que el éxito de una persona no significa necesariamente el fracaso de la otra.

Las disputas entre las niñas tienden a dar por terminado el juego más que a crear un sistema de reglas para resolver conflictos. Las niñas parecen subordinar la continuación del juego a la continuación de la relación. Los niños por su parte al participar en situaciones de competencia controladas y socialmente aceptadas aprenden a competir y a organizarse en grupos amplios, siempre de acuerdo con las reglas.

Al llegar a la adolescencia las diferentes orientaciones son claras. Al reconocerse como crucial la reedición de la separación en la adolescencia, para completar el segundo ciclo de individuación, el desarrollo femenino vuelve a quedar en entredicho. Nuevamente las investigaciones muestran la identidad masculina forjada a imagen del mundo exterior y la femenina relacionada con los nexos de intimidad construidos con otra persona.

Las diferencias de rol sexual parecen ser lo más determinante en el comportamiento de las personas pero, como en la epistemología contemporánea parece imposible decir diferente sin decir mejor o peor, y como esta epistemología tiende a construir escalas universales que han surgido y se han estandarizado, por lo general, a partir de estudios realizados por hombres sobre parámetros de los hombres, la norma han sido los hombres y la desviación las mujeres. Si las mujeres no se conforman con los estándares psicológicos establecidos por la

norma, la conclusión ha sido que las mujeres están mal. Gilligan cuestiona así toda la epistemología mostrando su parcialidad y lo prejuiciado de sus resultados.

"La crítica hecha por Freud al sentido de justicia de las mujeres, mal visto por su reticencia a la imparcialidad ciega, resurge no sólo en el trabajo de Piaget sino en el de Kohlberg. Mientras que en el trabajo de Piaget (1932) sobre el juicio moral en el niño, las niñas son un apéndice, una curiosidad a la que dedica cuatro pequeñas entradas en un índice que hace omisión de los *niños* porque se asume que *el infante (the child)* es el varón, en la investigación que fundamenta la teoría de Kohlberg, las mujeres simplemente no existen. Los seis estadios de Kohlberg (1958, 1981) que definen el desarrollo del juicio moral de la infancia a la madurez están basados empíricamente en un estudio de ochenta y cuatro niños cuyo desarrollo fue seguido por Kohlberg durante cerca de veinte años. Aunque Kohlberg confirma la universalidad de la secuencia de sus estadios, otros grupos no incluidos en su muestra original difícilmente alcanzan los estadios más elevados. (Edwards, 1975; Holstein, 1976; Simpson, 1974). Resaltan entre los que de esta manera aparecen como deficientes en desarrollo moral, según la escala de Kohlberg, las mujeres, cuyos juicios parecen ejemplificar el tercer estadio de su secuencia de seis estadios. En este estadio la moralidad se concibe en términos interpersonales y lo bueno se equipara con ayudar y agradar a los demás. Kohlberg y Kramer (1969) considera que esta concepción de lo bueno es funcional en las vidas de mujeres maduras si sus vidas se desarrollan en el hogar. Kohlberg y Kramer implican que sólo si las mujeres entran a las arenas tradicionales de la actividad masculina podrán reconocer lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresar como los hombres a estadios más elevados donde las relaciones se subordinan a reglas (cuarto estadio) y las reglas a principios universales de justicia (quinto y sexto estadios)".⁹⁷

Sin embargo, si se empieza por estudiar a las mujeres y de ahí se derivan conclusiones, emerge una concepción sobre su desarrollo y sobre la moral diferente a la descrita por Freud, Piaget y Kohlberg. El problema moral surge cuando dos o más responsabilidades entran en conflicto mas que por la claridad de las normas y requiere para su re-

⁹⁷ Gilligan, C. *Ibidem*. p. 18.

solución un pensamiento contextual y narrativo más que formal y abstracto. El desarrollo moral que parte de la concepción de que lo valioso es el cuidado de los otros se centra en la comprensión de las responsabilidades y de las relaciones, como la concepción de la moralidad como justicia se centra en la comprensión de los derechos y las reglas.

"Las mujeres no sólo se definen en el contexto de las relaciones humanas sino que se juzgan por su habilidad para hacerse cargo de los demás. El lugar de las mujeres en el ciclo de vida de los hombres ha sido el de nodriza, nana y colaboradora (*nurturer, caretaker, and helpmate*); la tejedora de redes de relaciones en las que ella a su vez se confía. Pero mientras las mujeres se han encargado así de cuidar a los hombres, los hombres en sus teorías del desarrollo psicológico y en sus acuerdos económicos, han dado por sentada la obligación de las mujeres de proporcionar estos cuidados y los han devaluado. Cuando se considera que la individuación y el logro personal son muestras de adultez, y la madurez se equipara con la autonomía personal, la preocupación por las relaciones aparece como una debilidad de las mujeres mas que como una fortaleza humana".⁹⁸

La autora concluye: "Ante la evidencia de que las mujeres perciben y construyen una realidad social de manera diferente que los hombres y que estas diferencias se centran en experiencias de apego y separación, se puede suponer que las transiciones de la vida, que invariablemente involucran estas experiencias, serán vividas por las mujeres de manera diferente. Dado que el sentido de integridad de las mujeres está enraizado en una ética del cuidado, de tal suerte que el verse como mujeres es verse en relaciones conectivas, la mayor transición en la vida de las mujeres parecería involucrar cambios en la comprensión y actividad de cuidar. Sin duda el cambio de la infancia a la vida adulta atestigua una importante redefinición del cuidado. Cuando la distinción entre ayudar y agradar libere a la actividad de cuidar del deseo de aprobación de los otros, la ética de la responsabilidad puede convertirse en un ancla para la integridad y fortaleza personales, elegida autónomamente".⁹⁹

⁹⁸ Gilligan. *Ibidem*. p. 170.

⁹⁹ Gilligan. *Ibidem*. p. 171.

La responsabilidad del otro-otra, es desde esta óptica, el principio rector de una moralidad que da fundamento al desarrollo psico-social, individual y colectivo, sustentable y democrático que es necesario para la vida humana.

CAPÍTULO IV

UNA PEDAGOGÍA PARA LA DEMOCRACIA GENÉRICA

4.1. Lo moral y lo político (lo privado y lo público)

Para iniciar la exposición de este capítulo, es conveniente redefinir los sentidos y significados de algunos conceptos y términos que compli- can el estudio del fenómeno moral.

La necesidad de asociarse para sobrevivir, obliga a los seres huma- nos a establecer reglas que normen sus comportamientos para darles formas y límites que le permitan la vida en común. El origen de los comportamientos morales se encuentra, desde esta perspectiva, en la pulsión de vida inherente a nuestra especie que produce una moralidad —forma y cosmovisión de una organización social— con fines ho- meostáticos. La moralidad cumple esta función de “homeostasis cul- tural” al regular de manera interna, compleja y dinámica, el compor- tamiento de los integrantes del grupo a partir de normas “consensua- das”,¹⁰⁰ para posibilitar y armonizar la coexistencia.

La moral como trama de lo social es un elemento básico de cual- quier otra forma de organización, lo que hace impensable que se le disocie de las formas políticas. En el patriarcado premoderno ambos ámbitos, el de lo moral y el de lo político, estaban estrechamente vin- culados. Los patriarcas controlaban lo privado y lo público mediante la organización de instancias de gobierno o estados que, apoyados en la religión y la costumbre, mantenían el orden que los privilegiaba. Estos estados, más o menos sofisticados dependiendo de la época, controlaban las moralidades y las mentalidades que las acompañan a través de consejos o asambleas de ancianos, de sacerdotes y de jefes o reyes, que dirimían todo asunto privado o público y que determina- ban toda forma de acción y de organización. Sin embargo, el interés por el comportamiento de las personas empieza a restringirse. Mientras que el colectivismo de las organizaciones tribales primitivas imponía una vigilancia estricta de los comportamientos individuales,

¹⁰⁰ Podemos pensar que en el inicio de la existencia humana, las normas eran con- sensuales de alguna manera. En la actualidad, idealmente deberían serlo.

en el patriarcado esta vigilancia se relaja al iniciarse las discriminaciones. Ya no todos son iguales ni tienen que comportarse de la misma manera; hay esclavos, hay mujeres y *hay hombres*: las normas las establecen los hombres patriarcas y tienen que ser obedecidas por todos en favor de los patriarcas, por las mujeres en favor de los hombres y por los esclavos en favor de todos los libres.

Con esta jerarquización se inicia la era de la doble moral: el valor de la vida es muy importante, pero la de unos más que la de las otras y la de todos los demás; los derechos son para algunos y las obligaciones para el resto, y aunque esta realidad no se explicita en el discurso, que por el contrario intenta esconder la desigualdad en la diferencia, el no lugar de las mujeres y los esclavos es evidente. Esta dinámica de convencer al otro de que lo que hacemos en nuestro beneficio redunda en el beneficio colectivo, aunque evidentemente no sea así, y de pretender que nos comprometemos con la regla que exigimos, aunque tampoco lo hagamos con el fin de no perder control sobre los demás, es necesaria para la existencia y la permanencia de la organización patriarcal que se sostiene sólo gracias a formas de engaño, porque está fundamentada en la desigualdad y la opresión que son un cimiento precario para la estructura social.

Si el colectivismo de las hordas primitivas exigía el cumplimiento de una normatividad que procuraba las condiciones mínimas para la coexistencia y castigaba hasta con la muerte cualquier transgresión, en las sociedades patriarcales las normas pueden transgredirse si no se afecta el interés patriarcal o el de los otros hombres; además se establece una clara jerarquización en los derechos y las obligaciones: si los principios se transgreden selectivamente —con los diferentes-inferiores—, el asunto no pasa a más. El discurso y la práctica morales se complejizan no para liberar y enriquecer al grupo del yugo primitivo del colectivismo, sino para que algunos lo dominen y lo exploten.

Tras el derrocamiento de los absolutismos y con el advenimiento del positivismo, de la racionalidad y de la institucionalización del contrato social, *entre hombres libres e iguales*, los comportamientos privados quedaron aun más oscurecidos. Un ciudadano —*todos los hombres son iguales*— era un ser *civilizado*, lo importante era que su comportamiento con el resto de los *fratres iguales* fuera regulado por los acuerdos signados entre ellos y que tenían como fundamento el pensamiento ilustrado laico y liberal. La Declaración de los Derechos del Hombre era universal y todos los seres humanos estaban incluidos

en ella, bajo la perspectiva de los hombres blancos y occidentales. A esta forma de moralidad patriarcal positivista se le llamó civilización, y como ya había sucedido en la época helénica, todo lo que no se acomodaba a su discurso, todo lo que era lo otro, era del dominio de la irracionalidad y de lo mágico que eran origen y fuente de la barbarie. Como antes, pero con argumentos "científicos" y una organización económica "más eficiente", el patriarcado capitalista reconocía como comportamientos importantes sólo aquellos que lo continuaban, y dejaba al libre albedrío de los nuevos *paters-fraters* la coherencia entre sus vidas públicas y privadas, y el asunto de la *igualdad, libertad y fraternidad*, en la desigualdad.

Los estados monárquicos absolutistas que acababan de ser derrotados habían puesto en manos de la iglesia —como *alter ego*— el control de las moralidades porque esto les daba dominio absoluto sobre las personas. Aunque los nuevos jefes "democráticos" y liberales —que necesitaban disminuir el poder de la iglesia pero que no podían prescindir de ella— pusieron nuevamente en manos de esta el control de las moralidades, hicieron una distinción entre lo moral y lo civilizado o ciudadano para diferenciar la calidad de su normatividad de la de la iglesia. La palabra moral se circunscribió a la conducta obligatoria que tenían los seres *diferentes no racionales* y reducidos a la heteronomía por su pertenencia al mundo de lo *natural*, lo reproductivo, lo afectivo-sentimental y lo místico-religioso. Al sujeto racional lo ético-político, lo público, lo ciudadano, lo civilizado; a los *otros* la moral bajo la jurisdicción del sacerdote. Hasta hace muy poco tiempo, en las escuelas laicas, liberales y democráticas se enseñaba civismo y en las religiosas, conservadoras y aristocratizantes, moral.

Esta ideologización de los términos moral, ético, civil y ciudadano confunde la discusión del fenómeno moral complejizándola inútilmente. Más allá de que algunas de estas palabras sean utilizadas como eufemismos, la realidad es que en el subtexto su utilización remite a prejuicios ideológicos rígidos y que esta rigidez impide la flexibilidad que requiere la construcción del conocimiento. La moral es lo cotidiano, lo no reflexionado, lo heterónomo, lo que permite el control hegemónico de las mentalidades; la reflexión y la argumentación axiológica de la moral es la ética, que conduce en lo abstracto a lo civilizado ciudadano, aunque en la práctica pueda servir de escudo a comportamientos indeseables. El término *eticidad* que representa la síntesis de la moral y la ética, es decir, que nombra los comportamientos mora-

les reflexionados, argumentados y autónomos que ponen en práctica los principios éticos universales, intenta sanjar esta confusión semántica y conceptual, sin embargo es importante no pasar por alto esta confusión y aclararla para iniciar una etapa de reflexión mejor delineada que pudiera tener efectos prácticos más fructíferos.

Este esfuerzo de desideologización y resignificación de conceptos fructificaría en el ámbito de la pedagogía al aclarar los objetivos de la educación moral y las formas para lograrlos. La formación de seres libres, igualitarios y justos es un reto que implica la creación de medios para mejorar en las personas tanto el nivel de cognición y de argumentación del discurso moral como el de su introyección e internalización, para que al transformarse en comportamientos genere formas más respetuosas, amplias y plásticas que impliquen un orden social más equilibrado y flexible a pesar de su creciente complejidad.

4.2. La pedagogía y el desarrollo moral

El análisis del comportamiento y de los procesos del desarrollo humano ha permitido a la pedagogía la formulación de diversos modelos educativos que han apoyado la transmisión y el desarrollo de la cultura y de la calidad de vida a lo largo de la historia. La disciplina pedagógica ha avanzado mucho en su entendimiento sobre el desarrollo físico, emocional e intelectual y sobre los mecanismos para la adquisición del conocimiento gracias a las contribuciones de la medicina, la psicología y la antropología.

El estudio psico-cognitivo de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo de la moral aporta al conocimiento pedagógico una nueva perspectiva sobre el fenómeno moral y una metodología que permite mejorar las formas de apoyo a este proceso al considerarlo un proceso evolutivo inherente a los seres humanos y que al ser el fundamento de nuestra capacidad o bien de adaptarnos pasiva y obedientemente al medio o bien de transformarlo activamente, tiene una gran relevancia para la organización social.

El modelo presentado por Kohlberg, aunque sujeto a muchas interrogantes y aún en proceso de reformulación, permite la aplicación de categorías analíticas muy valiosas para la educación como el propio concepto de desarrollo, el de forma del pensamiento moral y los conceptos de estadios y niveles de desarrollo. La aportación crítica de Carol Gilligan al

enfoque kohlbergiano amplía aún más la riqueza conceptual de la propuesta enriqueciendo las posibilidades de éxito al aplicarla en educación para mejorar y democratizar las formas de las relaciones humanas.

El criterio psicológico de *desarrollo moral* ayuda a trascender el planteamiento de la moralidad como un proceso de adaptación y respeto a la norma —¿salud?— o de inadaptación y transgresión —¿enfermedad?—, al plantearla como un proceso de transición de la heteronomía y sujeción inconsciente al *desideratum*, a la autonomía y la conciencia de sí y de los otros, no sólo racionalmente sino de manera interna y de comportamiento. La moralidad es un proceso de desarrollo proactivo basado en una interacción intensa entre el sujeto y el entorno, en el que se cuestiona permanentemente el estado de cosas, y que requiere de un contexto muy dinámico para encontrar el equilibrio en el movimiento.

Ésta propuesta se inserta en la tradición de la filosofía y de la pedagogía libertarias y plantea la necesidad de formular un modelo pedagógico que integre estos aspectos dinámicos y civilizatorios para contribuir a la construcción de una democracia que propicie un desarrollo humano universal. Ésta es una tarea aún pendiente y urgente.

4.3. El desarrollo humano y la democracia genérica

Este apartado profundiza la revisión de los principios y valores del paradigma ético político que anticipe a grandes rasgos en el tercer capítulo de este trabajo y que sirve de eje a mis reflexiones pedagógicas. A lo largo de esta tesis he venido hablando sobre el desarrollo a escala humana que es una alternativa que ha ido cobrando sentido frente a los errores del "*desarrollo*" positivista que se encarna en el capitalismo voraz de los últimos dos siglos y que, según explica Marcela Lagarde: "[...] ha supuesto el desarrollo como avance, ensanchamiento, incremento, mejoría, complejidad. En sentido distinto a partir del análisis de los procesos históricos sabemos que hay formas de desarrollo que conducen a involuciones históricas, crean miseria, estrechez y pérdida. Pueden generar peores condiciones de vida que las existentes anteriormente. Es un eufemismo continuar designando con el concepto de desarrollo a esos procesos."¹⁰¹

¹⁰¹ Lagarde, Marcela. *Desarrollo humano y democracia*. p. 90.

Para devolver al término *desarrollo* a sus sentidos originales se le ha completado con la idea de la "escala humana" que le incorpora la idea del progreso como un producto del trabajo humano y no de la evolución o del destino. El progreso se mide en función de los bienes y los recursos generados para satisfacer las necesidades y resolver las carencias de todas las y los humanos.¹⁰²

Esta concepción considera posible satisfacer las necesidades y las aspiraciones de la humanidad con los recursos mundiales existentes, e integra la noción de *sustentabilidad* establecida en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992, que la definió como "el desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias".¹⁰³ Para esta propuesta es fundamental que todas las personas cuenten con condiciones de vida económicas, sociales, políticas, educativas, culturales, jurídicas, de alimentación, de habitación, laborales y de salud entre otras, que les permitan participar en la toma de decisiones y acceder al control de sus propias vidas, de la del grupo social al que pertenecen y de la del planeta de manera democrática. La sociedad civil es protagonista de todas las acciones sociales, desde las fases de proyección hasta las de ejecución a través de formas de participación comprometidas y democráticas.

"El desarrollo humano sustentable implica así mismo la participación de personas y comunidades en las decisiones y en las acciones mismas, y la capacidad de la ciudadanía para intervenir en la vida social, en todas las esferas de toma de decisiones. Sus principios metodológicos y su sentido son: la democracia, la seguridad y condiciones de paz y convivencia solidaria. Es también una alternativa a enfoques tradicionales por la conjugación articulada y dialéctica de los siguientes componentes esenciales: la equidad, la sustentabilidad, la productividad y el empoderamiento".¹⁰⁴

Por el principio ético de equidad se entiende una igualdad que toma en cuenta las diferencias y las desiguales oportunidades de acceso al

¹⁰² PNUD (Programa de Naciones Unidas para el desarrollo) *Informe sobre desarrollo humano*. 1996. Ed. Mundiprensa, Madrid. Citado por M. Lagarde. *Op. cit.*

¹⁰³ Informe Brundtland. *Nuestro Futuro Común*. World Comission on Enviroment and development. 1987. Citado por M. Lagarde. *Op. cit.*, p. 98.

¹⁰⁴ Lagarde, M. *Op. cit.* p. 104.

bienestar planteadas por un sistema basado en la hegemonización y la exclusión; por sustentabilidad no sólo el respeto al medio ambiente, sino también a la vida humana y a las condiciones en que ésta se realiza; por productividad, en contraposición al sentido de productividad antihumano de los modelos neoliberales contemporáneos, se entiende la optimización de la capacidad humana de transformar los recursos y bienes, mediante el trabajo, en condiciones óptimas de calidad de vida para las personas; finalmente, por empoderamiento se entiende que el poder es un atributo de las personas en sí y de los grupos sociales que constituyen, en los que participan y a los que controlan. La relación entre estos cuatro principios éticos fundamentales del desarrollo humano sustentable es dinámica y dialéctica e implica, en consecuencia, su conjugación interactiva y la imposibilidad de concebirlos como categorías separables.

El paradigma del desarrollo humano sustentable se erige contra las formas de exclusión y hegemonización y reivindica el derecho a la diferencia y el respeto a los derechos humanos, que se basan en la equivalencia y en la valoración indispensable de la vida humana. Ninguna vida vale más o menos que otra, ninguna vida debe estar condenada a la exclusión, la miseria o la marginación por sus características particulares de nacionalidad, etnia, raza, clase, edad o sexo.¹⁰⁵ En consecuencia, esta concepción implica la necesidad de una redistribución de la riqueza material y cultural a escala mundial y también, de una clara conciencia de que las sociedades se transforman al resolver las necesidades y conflictos planteados por la existencia humana. Esta continua generación de necesidades y conflictos cada vez más complejos es un elemento permanente de la vida, por lo que también es fundamental producir de manera sostenida, formas creativas de enfrentarlas sin poner en riesgo al medio ambiente, a las comunidades y a las personas en el presente o en el futuro.

La perspectiva de género ha contribuido a ampliar y a enriquecer esta visión del mundo al cuestionar toda concepción androcéntrica que reproduzca el orden de dominación patriarcal. Este cuestionamiento ha propiciado la transformación, ampliación y resignificación del paradigma del desarrollo humano que ha incluido en su agenda de manera prioritaria la paridad de hombres y mujeres y la deconstruc-

¹⁰⁵ Ver Lagarde, M. *Ibidem*. p. 97.

ción de la organización social patriarcal que genera relaciones de poder antidemocráticas y autoritarias además de modos de producción devastadores de los recursos medioambientales.

En el patriarcado la desigualdad de género, que hace que las mujeres contribuyan al desarrollo de *los otros* a costa del propio,¹⁰⁶ subvencionando así el "progreso social" se fundamenta en la lógica del desarrollismo capitalista y fortalece todo tipo de situaciones sociales desiguales; la desigualdad de género se reproduce en formas de opresión de hombres a mujeres, de hombres a hombres y de mujeres a mujeres, "produciendo en la gente, en particular en las mujeres, un estado de ánimo cargado de inseguridad, recelo y miedo, y en los hombres una disposición a agredir, excluir, controlar, apropiarse de las personas y de las cosas, competir y ganar al derrotar, mandar y dirigir en exclusiva."¹⁰⁷

La exigencia de la mitad de los seres humanos por ser sujetas de derechos y obligaciones igualitarios y justos (equitativos) en todos los aspectos de la vida, y por participar en el proceso de desarrollo —que hasta el momento ha producido resultados asimétricos y desiguales al concentrarse en los hombres y sus necesidades—, vulnera la posición antidemocrática de la organización patriarcal, abriendo el camino a una nueva concepción del mundo y del desarrollo humano que redefina *las necesidades humanas* incluyendo en ellas las de las mujeres y, reconsiderando las de los hombres que muchas veces están basadas en formas de opresión y subordinación de las mujeres.

El paradigma del desarrollo humano con perspectiva de género es imposible fuera del contexto de la democracia como forma de convivencia y de existencia. Su realización depende de la participación consciente y activa de todos los integrantes del grupo en la solución de los problemas inherentes a la vida de manera individual y colectiva, local y planetaria. La correspondencia y la coherencia entre individuo y sociedad, entre propuesta ética política y comportamientos morales individuales y grupales y entre mentalidades y vida cotidiana es condición absoluta para la construcción de un mundo mejor.

La relación equivalente entre los géneros es nodular para la democracia porque cualquier desigualdad entre mujeres y hombres entraña

¹⁰⁶ Véase: Beauvoir de, Simone. *Op. cit.*

¹⁰⁷ Lagarde, M. *Ibidem.* p. 121.

todas las otras formas de exclusión y opresión. A esta forma integral de democracia que reconoce las especificidades de cada sexo y cada género en términos de igualdad, y que considera sus diferencias y sus semejanzas para impulsar modos de vida equitativos entre hombres y mujeres de todas las razas, etnias, clases, edades, preferencias sexuales y eróticas entre otras, se le denomina *democracia genérica*.

“La democracia de género se basa en la igualdad entre los diferentes, en el establecimiento de diálogos y pactos, en la equidad y la justicia para reparar los daños cometidos contra las mujeres y los otros oprimidos. La democracia genérica tiene como sentido filosófico la libertad en plenitud para todas y todos. Desde luego la democracia genérica implica un pacto abarcador en lo privado y en lo público. Se trata de contribuir a construir modos de vida y concepciones del mundo y de la vida que no vuelvan a estar basadas en la opresión de género y en ninguna otra forma de opresión”.¹⁰⁸

La tarea de la pedagogía en la realización de este proyecto filosófico político es central. La posibilidad de modificar nuestras formas de conocer y de sentir y de resignificar nuestras mentalidades y moralidades para lograr el establecimiento de una democracia genérica no existe sin educación. El nivel de conciencia y compromiso de los encargados de la educación y su esfuerzo por modificarse ellos mismos para lograr esta transformación social tienen un gran peso en la consecución de este proyecto. Nadie educa a nadie, como sostiene Graciela Hierro, nos educamos en comunidad por lo que el mejor método didáctico es el ejemplo.¹⁰⁹

4.4. La educación moral y la democracia genérica

Las consecuencias para la pedagogía del paradigma ético político del desarrollo humano sustentable y la democracia genérica son múltiples y de implicaciones profundas y alentadoras. El proceso educativo registra históricamente dos diferencias más o menos continuas que reflejan a su vez dos tendencias sociales históricas: por una parte la educación patriarcal y hoy capitalista que promueve la subordinación, la heteronomía y el sometimiento y que enajena a las personas el con-

¹⁰⁸ Lagarde, M. *Ibidem*. p. 191.

¹⁰⁹ Véase: Hierro, Graciela. *Naturaleza y fines de la educación superior*.

trol de sus vidas; y por otra, la educación humanista y libertaria que propugna por la formación de personas libres, autónomas, respetuosas y responsables, capaces de la conducción de sus propias vidas y de la de sus comunidades mediante comportamientos democráticos y humanos.

Muchos investigadores se han ocupado del fenómeno moral desde sus respectivas disciplinas, con la intención de encontrar caminos para el equilibrio y la armonía de las y los humanos y de sus colectividades. Jürgen Habermas¹¹⁰ considera que son tres las tradiciones teóricas que se han ocupado de la génesis y formación de la identidad del yo y de la consecuente integración de la moralidad: el psicoanálisis, la psicología evolutiva cognocitivistica y la teoría de la acción producto del interaccionismo simbólico. El filósofo hace una síntesis de los resultados de estas teorías que enlista de la siguiente manera:

- La capacidad interactiva cognitiva, lingüística, emocional y moral resulta de la integración de procesos de maduración y aprendizaje.
- El proceso de desarrollo sigue una secuencia irreversible de estadios evolutivos cada vez más complejos que incorporan al precedente.
- Esta lógica de desarrollo no es lineal sino dialéctica. Es discontinua y crítica ya que incluye desestructuraciones y regresiones, *crisis de maduración*, que son el mecanismo que da pie al desarrollo.
- El proceso de maduración tiende hacia la autonomía que implica más independencia y una elaboración cada vez más personal de sí y del mundo (del equipo instintivo, de la propia capacidad, de la naturaleza, de la sociedad y de la cultura).
- La identidad del yo, generada por el proceso de socialización e individuación del sujeto, determina la amplitud de su capacidad de interacción.
- El aprendizaje significativo se realiza mediante procesos de internalización y elaboración personal de esquemas de acción (Piaget), o pautas de interacción (psicoanálisis, interaccionismo simbólico), de estructuras externas.

¹¹⁰ Véase: Habermas, Jürgen. *La reconstrucción del materialismo histórico*. p. 57-70.

Por su parte, las teorías del aprendizaje social o conductistas han estudiado también el fenómeno moral pero partiendo —en dirección opuesta a las perspectivas que hemos descrito hasta ahora— de la consideración de que el ser humano es un ser condicionado por lo que conciben a la educación moral como un proceso de adaptación heterónoma del sujeto a su entorno.

Entre estas teorías destacan la de Emile Durkheim (sociologismo) y la de B.F. Skinner (condicionamiento operativo) por el impacto que han tenido en el ámbito pedagógico. La primera considera que toda moral está originada por el contacto social y que tiene por único objetivo provocar la obediencia al sistema de normas vigente, o sistema de mandatos —*desideratum*—. Para lograr esta obediencia a los fines superiores, que son los sociales, hay que inculcar a toda costa el espíritu de disciplina y de adhesión al grupo social. Por su parte la de Skinner sostiene que toda conducta es adquirida por aprendizaje social y que este aprendizaje se basa en el reforzamiento de pautas de comportamiento inducidas como deseables o vetadas como inaceptables. Para él, como para todos los conductistas, somos seres condicionados ya no por la divinidad sino por nuestra naturaleza, y la autonomía sólo existe en nuestra ignorancia.¹¹¹

Después de siglos de explotación irracional y de depredación del medioambiente y de los seres que lo poblamos, estos dos proyectos filosóficos, sociales y educativos, vuelven a encontrarse al inicio de este milenio ante un callejón sin salida: seguir adelante con los modelos de dominio y opresión que han agotado los recursos materiales y humanos del planeta y destruirnos, o dar marcha atrás para poder avanzar en otra dirección, cuestionando, revisando y reformulando principios y métodos ante la necesidad de promover cambios en nuestras formas de vida para no perecer.

La pedagogía se ve obligada a cuestionar sus métodos y sus concepciones y a pensar en nuevas maneras masivas e individuales a corto, mediano y largo plazo y muy eficientes, que incidan en la movilización tanto del inconciente como del conciente colectivos, transformando radicalmente nuestras moralidades y mentalidades. Durante los dos siglos que nos anteceden se intentó alterar esta tendencia

¹¹¹ Skinner, B.F. *Más allá de la libertad y de la dignidad*. Barcelona, 1972. Citado por Rubio *op. cit.*

organizando sistemas comunales utópicos y/o dictatoriales que conduzcan mediante la disciplina y la obediencia a la armonía social. La experiencia ha demostrado que ningún proyecto impuesto, por benéfico que parezca ser, puede conducir a estados de equilibrio social. La vida es movimiento y cambio contenidos por procesos dialécticos y dinámicos, que requieren de estructuras flexibles y complejas para encontrar el equilibrio, la plasticidad y el compromiso personal de cada miembro de la sociedad. Este compromiso es fundamental para el buen funcionamiento de cualquier forma de organización.

Para lograr un cambio estructural en las relaciones humanas en el sentido aquí descrito, José Rubio Carrecedo propone una educación moral que propicie: "la autoconstitución de la persona moral, capaz de construir cooperativamente (esto es, mediante deliberación argumentativa e interacción social) juicios morales ponderados, que traduce e interpreta contextual y responsablemente (es decir, en una situación histórica y social concreta) en su práctica habitual tanto en el ámbito público como en el privado. Se trata pues de elaborar estrategias educativas para facilitar el desarrollo en los individuos de un juicio moral ponderado (esto es, autónomo e intencionalmente universalista, a la vez que contextualmente interpretado y traducido) que guía efectivamente su elección y su conducta real".¹¹²

Cualquier camino que se emprenda debe hacer énfasis en que la educación moral no sólo significa la promoción de la madurez en el juicio moral, sino junto con ella, la del acto moral. La conducta moral se basa en la formación de hábitos a partir de acciones educativas que apoyen la deconstrucción y la reconstrucción de las identidades a nivel intrapsíquico y social, potenciando la capacidad autorregulativa (homeostática), de control y análisis de los impulsos egoístas que son propios de los estadios más elementales del desarrollo moral, emocional y cognitivo.

¹¹² Rubio C., José. *Op. cit.*, p. 67.

CONCLUSIONES

En el marco del paradigma de la democracia genérica, a mi juicio, toda propuesta educativa debe partir de la consideración de que los seres humanos somos capaces de la autonomía y de la libertad; que éstas son productos inherentemente humanos, y que toda moral y toda organización social parten de ellas. No hay pues posibilidades de moralidad en la heteronomía; podrá haber obediencia y disciplina, pero no moralidad. Un acto para ser moral no tiene que estar referido a la obediencia a una norma, sino que implica como sostiene Michel Foucault, "una relación consigo mismo" que va mas allá de la simple conciencia de sí para convertirse en una "constitución de sí mismo".¹¹³

La estructura del fenómeno moral hace necesaria una actitud activa del sujeto frente a la norma para personalizarla, adueñársela y cumplirla, o en su caso rechazarla y justificar su decisión. La pedagogía del activismo que ha contado entre sus filas a personajes tan relevantes como María Montessori, Antón Makarenko, Celestin Freinet, Alexander S. Neill, Paulo Freire y Jean Piaget, por sólo mencionar a algunas y algunos de los más sobresalientes, ha comprobado teórica y empíricamente que sólo se aprende significativamente en el proceso de adueñamiento de un contenido sea este cognitivo, emocional o moral, y que este proceso de adueñamiento sólo se da mediante la participación activa de los sujetos en tareas que fomenten el análisis, la reflexión, la aplicación experimental y la generalización de un determinado contenido.

Es por esto que, el proceso de educación moral debe contener los siguientes momentos:

- uno de desarrollo cognoscitivo, es decir de comprensión y elaboración de todos los contenidos de la situación moral expuesta —vivencial o relatada— y de sus relaciones dinámicas y complejas con el entorno. Esto implica buscar y organizar adecuada-

¹¹³ Foucault, M. *Op. cit.* Tomo 2, p. 29.

mente la información relevante, construyendo los puentes cognitivos necesarios;

- otro de identificación con los actores morales y con la situación, que requiere el reconocimiento empático del otro/otra yo mismo/misma, y que moviliza el ámbito emocional conciente e inconsciente;
- en seguida uno de autoconciencia, que significa la formulación y asociación dinámica de las nociones de mismidad (identidad e igualdad), de alteridad (respeto y libertad), y de equidad (justicia), en el que se movilizan la subjetividad y la identidad yóica; y,
- como corolario de este proceso reflexivo, un momento de elaboración de juicios morales basado en/e incluyente de todos los momentos anteriores.

Estos juicios morales individuales se socializan al compararlos y confrontarlos con los del resto del grupo para establecer un consenso que requerirá:

- el incremento de la capacidad de argumentar y de escuchar otras razones, es decir, de diálogo y de tolerancia a la diferencia y a la crítica;
- el desarrollo de la capacidad crítica y creativa para resolver el conflicto, es decir de plasticidad y empatía;
- el perfeccionamiento de la capacidad de autorregulación, es decir de autonomía moral.

El momento que culmina este proceso es la puesta en práctica de los principios, valores y juicios aceptados, en la propia vida y en la del grupo sentando los cimientos de la ética y de la democracia.

Estos procesos de desarrollo no son posibles fuera de contexto; si las instituciones educativas no modelan e impulsan las formas de comportamiento autogestivas mediante una constitución y funcionamiento ético y democrático, el efecto de cualquier estrategia se verá seriamente afectado. La autonomía moral necesaria para la realización del paradigma del desarrollo humano sólo puede lograrse con la competencia de todas las instancias sociales involucradas en la educación de una persona: la familia, la escuela, los círculos sociales de pertenencia, los medios masivos de comunicación, y otros factores que inciden en el desarrollo. Es imprescindible para la consolidación de una

democracia genérica orientadora de un desarrollo a escala humana, lograr —a partir de la autonomía moral y la capacidad de autogestión—, el compromiso de cada individuo con los principios democráticos de tolerancia, libertad, igualdad, equidad y justicia.

Toda educación, formal o informal, estará diseñada consecuentemente para propiciar las formas de autogobierno y autogestión necesarias para la consolidación de una identidad yóica autónoma y comprometida con su entorno. La ejercitación moral cobrará un sentido de vida si está en consonancia con las situaciones concretas que se viven cotidianamente. La posibilidad de realizar inmersiones educativas totales en situaciones sociales conflictivas y complejas está siempre al alcance de la mano y sólo basta encuadrarlas educativamente para contar con un instrumento didáctico muy potente.

La discusión franca y directa de dilemas morales reales y la institución de procedimientos autogestivos y democráticos entraña la posibilidad de conflicto y de confrontación por lo que el y la docente tendrán que formarse también para la autonomía moral y el ejercicio democrático. "Nadie puede dar lo que no tiene; la persona educadora debe ser educada."¹¹⁴ Es necesario además, que el grupo de docentes discuta y supervise el proceso para tomar distancia de sus propios juicios morales y de sus emociones, de manera que se garantice la tolerancia frente a normatividades distintas pero justificadas, para no obstruir el desarrollo de las y los educandos.

¹¹⁴ Hierro, G. *Op. cit.* 2001.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Salas, Angel. *Democracia liberal y constitucional: Una reconstrucción histórica*. México, UAM-I, 2000. Tesis de Licenciatura
- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, Quinto Sol, 2000.
- Amorós, Celia. *Tiempo de feminismo*. Madrid, Cátedra, 1997.
- Amorós, Celia, (Ed.) *Feminismo y filosofía*. Madrid, Síntesis, 2000.
- Aréchiga, Hugo. *Homeostasis*. México, CEIICH, UNAM. 1999.
- Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. México, Política. Porrúa, 1999.
- Astelarra, Judith. *Recuperar la voz: el silencio de la ciudadanía*. en "De Nairobi a Beijing. Diagnósticos y propuestas". ISIS Internacional. Ediciones de las Mujeres No. 21, 1994.
- Astelarra, Judith. *Políticas públicas de igualdad de oportunidades*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 2001.
- Bareiro, Line et al. *Igualdad, democracia y ciudadanía. Pre-informe*. en "De Nairobi a Beijing. Diagnósticos y propuestas". ISIS Internacional. Ediciones de las Mujeres No. 21, 1994.
- Beauvoir, Simone de. *El segundo sexo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- Broccoli, Angelo. *Ideología y Educación*. Nueva Imagen, México, 1977.
- Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen, 1977.

- Carrasco, Cristina. *Mujeres y Economía*. Barcelona, Icaria, S.A., 1999.
- Cazés, Daniel. *La perspectiva de género*. México, Conapo/Comisión Nacional de la Mujer, 2000.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México, Porrúa, 2000.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1998.
- Durant, Will. *Historia de la filosofía*. Buenos Aires, Hachette, 1961.
- Engels, Friedrich. *El origen de la Familia, la propiedad privada y el Estado*. México, Dialogo Abierto, Sociología No. 28, 1997.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 1976.
- Freud, Sigmund. *Obras completas*. Tomos: VII Tres ensayos de teoría sexual y otras obras, XIII Tótem y Tabú, XVII Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, XXIII Moisés y la religión monoteísta; Esquema del psicoanálisis y otras obras (1937-1939). Buenos Aires, Amorrortu, 1983.
- Foucault, Michel. *Historia de la Sexualidad*. México, Siglo XXI, 1998.
- García, Rolando. *El conocimiento en construcción*. Gedisa, México, 2000.
- Gilligan Carol. *In a different voice*. Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1982.
- Ginsburg, Herbert y Oppen, Sylvia. *Piaget's theory of intellectual development*. Nueva York, Prentice Hall, 1969.
- Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI, 1998.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. México, Fontamara, 1998.

- Habermas, Jürgen. *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus, 1981.
- Hersh, Richard *et al.* *Promoting moral growth*. USA, Longman, 1979.
- Hierro, Graciela. *Ética y feminismo*. México, PUEG-UNAM, 1998.
- Hierro, Graciela. *Ética de la libertad*. México, Torres y Asociados, 1993.
- Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, Torres y Asociados., 1998.
- Hierro, Graciela. *Género y Poder*. Apuntes para el Seminario de ética de la diferencia sexual, Posgrado en Filosofía. México, UNAM, 2001.
- Hierro, Graciela. *Educación y Género*. Apuntes para el Seminario de ética de la diferencia sexual, Posgrado en Filosofía. México, UNAM, 2001.
- Hierro, Graciela. *Naturaleza y fines de la educación superior*. México, UNAM, 1990.
- Kabeer, Naila. *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México, Paidós/PUEG, 1998.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. México, Espasa Calpe Mexicana, 1952.
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires, Espasa Calpe, 1946.
- Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Madrid, Desclée de Brouwer, 1992.
- Kohlberg, Lawrence. *The Cognitive developmental approach to moral education: readings in moral education*. Cambridge, Winston Press, 1978.

- Kohlberg, Lawrence. *The philosophy of moral development*. New York, Harper and Row. 1981.
- Kolontay, Alejandra. *La mujer nueva y la moral sexual y otros escritos*. Ayuso, Madrid, 1976.
- Kuhn, Deanna *et al.* *Cognitive development and social development*. New York, Lawrence Erlbaum Associates. 1980.
- Lagarde, Marcela. *Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas, 1996.
- Lagarde, Marcela. "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas", en: Guzmán Stein, Laura y Gilda Pacheco Oreamuno (Comp.) *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*: Costa Rica, IIDH/ASDI/Comisión de la Unión Europea, 1998.
- Lagarde, Marcela. "Aculturación feminista", en Largo, Eliana (Ed.). *Género en el estado, estado del género*. ISIS Internacional, Ediciones de las Mujeres No. 27, 1998.
- Lagarde, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, UNAM, 2001.
- Lamas, Martha. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG. 2000.
- Luca, Marcelo de. *Orígenes, significados y usos del empoderamiento*. México, Colmex. 2001. Tesis Doctoral.
- Marx, Carlos. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México, Grijalbo, 1968.
- Moreno de los Arcos, Enrique. *El lenguaje de la pedagogía*. México., Paedagogium. Revista de educación y desarrollo. 2001.
- Natorp, Pablo. *Curso de Pedagogía Social*. México, Porrúa, 1987.
- Olivier, Christiane. *La huella de la madre*. México, FCE. 1988.

- Pateman, Carole. *El contrato sexual*. Madrid, Anthropos, 1995.
- Phillip, Anne. *Género y teoría democrática*. México, UNAM/ PUEG, 1998.
- Piaget, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1955.
- Piaget, Jean. *The moral judgement of the child*. New York, Glencoe, III: Free Press, 1965.
- Piaget, Jean. *Six psychological studies*. New York, Vintage Books, 1967.
- Piaget, Jean. *Les relations entre l' intelligence dans le developpement mental de l' enfant*. Course a la Sorbonnè. París. Centre de Documentation Universitaire. 1952
- Piaget, J. y Inhelder, Barbel. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York, Basic Books. 1958.
- Platón. *Diálogos: "Menón o de la virtud", "Protágoras o de los sofistas"*. México, Porrúa, 2000.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el desarrollo) *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid, Mundiprensa, 1996.
- Poulain de la Barre, Francois. *De l'égalité des deux sexes*. Tours, Fayard, 1984.
- Rousseau, Juan Jacobo. *El contrato social*. México, Porrúa. 1982.
- Rousseau, Jean Jaques. *Emilio o de la educación*. México, Novaro, 1959.
- Rubio Carrecedo, Rubén. *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta, 2000.
- Russell, Bertrand. *Ensayo sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe, 1952.

- Sartori, Giovanni, *Teoría de la Democracia*. Alianza Editorial. México, 1997.
- Sagan, Eli. *Freud Women and Morality*. New York, Basic Books, 1988.
- Salmerón, Ana Ma. *Pedagogía de la virtud*. México, FFy L., UNAM, 1999. Tesis Doctoral.
- San Agustín. *El maestro*. Bale, Bibliothéque Universitaire de Bâle, 1996.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*. México, Grijalbo, 1986..
- Santo Tomas de Aquino. *Cuestiones disputadas sobre la verdad. Cuestión XI: Del Maestro*. México, INAD, 1996..
- Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel, 1994.
- Suchodolski, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.
- Van Osch, Thera. (ed.) *Nuevos enfoques económicos: Contribuciones al debate sobre Género y Economía*. San José Costa Rica, Embajada Real de los Países Bajos, 1996.
- Velázquez R., Elisa Berta. *El mito de Lillith: una interpretación en la perspectiva de género*. México, FFy L., UNAM, 2001. Tesis Doctoral.