

January 2006

## Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior

José Luis Meza Rueda  
*Universidad de La Salle, jmeza@lasalle.edu.co*

Gabriel Alfonso Suárez Medina  
*Universidad de La Salle, gsuarez@lasalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Meza Rueda, J. L., y G.A. Suárez Medina. (2006). Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 23-32.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior<sup>1</sup>

José Luis Meza Rueda\* / Gabriel Alfonso Suárez Medina\*\*

## RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación cuya base teórica son los postulados de Piaget, Kohlberg y Freire a través de los cuales se ratifica el desarrollo de la moralidad en la persona humana como tarea posible y teleológica. De otra parte la información empírica obtenida a través del *Defining Issues Test* (DIT) de James Rest, revela que los estudiantes universitarios de Bogotá se encuentran en el nivel convencional. Esta realidad nos desafía a hacer una propuesta pedagógica que permita al sujeto alcanzar una moralidad de principios de justicia social y de reconocimiento de los otros, pues la formación de la conciencia moral es un imperativo para la universidad colombiana, en peligro de reducirse a currículos profesionalizantes.

**Palabras clave:** conciencia moral, desarrollo moral, moral, ética, formación y educación superior.

## HOW TO CREATE A MORAL CONSCIOUSNESS: CHALLENGE FOR HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

This article is the result of a research based on theoretical principles of Piaget, Kohlberg and Freire, which prove that the personal morality development is a feasible and teleological task. On the other hand, empirical data collected from the *Defining Issues Test* of James Rest (DIT) shows that the Bogotá's university students are in the conventional level. This fact challenges us to create a pedagogic proposal where the subject reaches a morality based on principles of social justice and recognition of the others, since the moral consciousness construction is an imperative for Colombian universities, which could be reduced to very technical curricula.

**Key Words:** moral consciousness, moral development, moral, ethics, education and higher education.

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de la investigación *Conciencia moral: estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior* financiada por la Universidad de La Salle y finalizada en julio de 2005 por los autores.

\* Profesor investigador de la División de Formación Avanzada de la Universidad de La Salle. Línea: pedagogía de los valores. Miembro del grupo de investigación *Ambiente ético* reconocido y clasificado por Colciencias. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Magíster en Teología de la Universidad Javeriana. Especialista en Educación Sexual de la FUM. Especialista en Desarrollo humano y Social del Instituto Pío X de Madrid (España). Diplomado en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Javeriana. Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Profesor de la Facultad de Teología de la Universidad Javeriana. Correo electrónico: jmeza@lasalle.edu.co.

\*\* Profesor investigador de la División de Formación Avanzada de la Universidad de La Salle. Línea: pedagogía de los valores. Director del grupo de investigación *Ambiente ético* reconocido y clasificado por Colciencias. Doctor en Filosofía de la Universidad Gregoriana de Roma (Italia). Teólogo de la Universidad Salesiana de Roma (Italia). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Santo Tomás de Bogotá (Colombia). Profesor asistente e investigador de la Facultad de Teología de la Universidad Javeriana. Correo electrónico: gsuaarez@lasalle.edu.co.

Fecha de recepción: 13 noviembre de 2006

Fecha de Aprobación: 05 febrero de 2007

## LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL: OBJETIVO DESEABLE Y POSIBLE

'Eticistas' y moralistas parecen estar de acuerdo en que una señal de la conciencia moral formada es la autonomía del sujeto, entendida esta como la posibilidad que tiene el ser humano de autolegislarse y tomar decisiones que tengan como base principios morales que reconocen al otro como un legítimo otro y al sí mismo en igual derecho de legitimidad. La toma de decisiones es inherente al llamado de ser persona, a la exigencia de vivir la vida y a la responsabilidad que tenemos para con nosotros mismos y los demás. Conciencia, autonomía y toma de decisiones son correlatos intrincados dentro de la tarea de vivir humanamente. En palabras de Hirschmann:

El hombre se enfrenta continuamente con la necesidad de tomar decisiones que le afectan en primer término. Acontecimientos históricos nos ponen hoy, con toda claridad, frente a este hecho, que se repite sin cesar, y precisamente por eso sentimos la necesidad perentoria de formar una conciencia justa. La conciencia es aquel lugar donde se toman las decisiones verdaderamente humanas. Y aunque pudiera parecer que en la vida se da con mayor frecuencia el caso de que otros decidan sobre nosotros, más que nosotros mismos, no obstante, aún frente a estos hechos, se afirma el ansia de la conciencia de comprobar por sí misma el derecho de tales decisiones, y de cargar valientemente sobre uno mismo con las consecuencias de esta comprobación. Este afán de tomar decisiones por la propia conciencia personal es un signo de auténtica dignidad humana, de la que uno no puede desprenderse (1976).

La investigación realizada evidenció una y otra vez la necesidad de formar la conciencia para procurar un sujeto con una moralidad de principios, postconvencional, de referentes universales, que desborda

al mismo sujeto y lo descentra para la proexistencia como opción fundamental. Pero, ¿cómo lograr esto? ¿Cómo formar la conciencia moral? y no de cualquier persona, sino la de aquella que se encuentra en el ámbito de la educación superior en donde, podríamos suponer, existe un sustrato psicobiológico suficiente y necesario para llevar a cabo un proceso formativo intencionado.

Ahora bien, como se trata de ir más allá de una mera exposición de técnicas o instrumentos, habremos de explicitar como premisa la teleología de la formación moral. Análogamente a la presentación que hace Platts (1997) sobre los fines de la filosofía moral, podemos afirmar que la formación moral también tiene como algunos de sus cometidos más importantes el entrenamiento racional para aumentar la capacidad de reflexión y análisis con respecto a los conceptos cotidianos y, de otra parte, la búsqueda de resoluciones razonables frente a los hechos de la existencia en cualquiera de los ámbitos donde ocurran.

En primer lugar, la formación de la conciencia moral pretende el entrenamiento (filosófico) para aumentar nuestra capacidad de reflexión y de análisis respecto a nuestros conceptos cotidianos, aquellos que emergen una y otra vez a través de los imaginarios, las ideas y los (pre) juicios. En la vida cotidiana usamos nuestro lenguaje, nuestro sistema conceptual, primordialmente para reflexionar sobre el mundo no lingüístico. Nuestro uso cotidiano del lenguaje es un uso no reflexivo; nuestro entendimiento cotidiano del lenguaje es un entendimiento práctico. De esta manera surge la tarea de reflexionar sobre ese uso no-reflexivo con el propósito de alcanzar un entendimiento reflexivo de nuestra comprensión cotidiana no-reflexiva. Esto es de gran ayuda en los debates morales actuales porque en casi todos, lo que está en cuestión es el uso correcto de ciertos conceptos en relación con nuevas circunstancias.

En segundo lugar, la formación moral busca llegar a soluciones razonables. Entonces, si lo que se busca es una

solución razonable a esos problemas, la solución tiene que basarse en razones; en otras palabras, la discusión sobre las pretendidas soluciones tiene que involucrar razonamientos, argumentos a favor o en contra de dichas soluciones. Además de procurar la evaluación de los argumentos (ya sean buenos, malos o dudosos) y sus consecuencias, la formación moral contribuye a aumentar de manera permanente la sensibilidad a lo que es objetivamente razonable. Si esto se da, estaríamos evitando lo que ha señalado Montuschi:

A lo largo de la vida y en todo tipo de situaciones las personas se ven enfrentadas al hecho de tener que tomar decisiones que pueden tener algún tipo de implicación moral. En muchos casos no se tiene noción de ello y, en consecuencia, no se definen o identifican los valores y reglas morales que han orientado las acciones emprendidas. Pero, aún implícitamente, los mismos existen a pesar de que la falta de conocimiento puede conducir a una toma de decisiones pobremente razonadas o informadas (2002).

No olvidemos que la estructura lógica de un argumento moral es similar a la de otros tipos de argumentos científicos. Se debe partir de una primera premisa dada por el o los principios éticos que habrán de suministrar el criterio normativo para formular la regla moral que fundamentará la conclusión o juicio moral. Otra premisa deberá establecer los hechos pertinentes que conducen a la acción emprendida o por emprender. La conclusión, que debe derivarse de las premisas, consiste en el juicio moral relativo a la acción referida en la segunda premisa.

Además, en la formación de la conciencia moral se encuentra el ejercicio siempre presente de identificar aquellas falacias que invalidan las conclusiones de un juicio moral como por ejemplo:

- Cuando el argumento no parte de una premisa con principios normativos y, a partir de un razona-

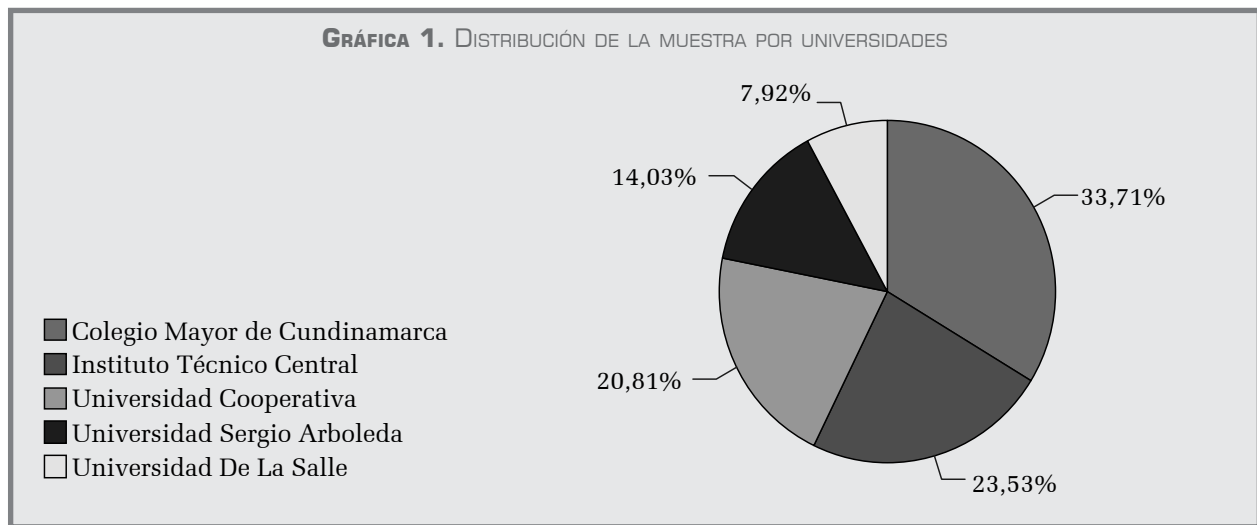
miento que sólo incluye enunciados descriptivos, se pretende llegar a conclusiones prescriptivas.

- ◆ Cuando se afirma que una acción no resulta moralmente cuestionable porque otros hicieron lo mismo.
- ◆ Cuando algo es cierto o bueno porque siempre ha sido así y la sociedad lo acepta como una normal moral (convencionalismos).
- ◆ Cuando algo es cierto o bueno porque las leyes lo aceptan o, por lo menos, no lo condenan.
- ◆ Cuando el argumento apela a sentimientos y emociones en lugar de razones.
- ◆ Cuando se defiende una acción o idea sobre la base de que es sostenida por alguna autoridad del campo a que se refiere.

## MORALIDAD CONVENCIONAL: NIVEL DE UBICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La investigación a la que ya hemos hecho mención se desarrolló con estudiantes de últimos semestres en cinco universidades de Bogotá: Colegio Mayor de Cundinamarca, Cooperativa, Sergio Arboleda, Instituto Técnico Central y De La Salle. La muestra seleccionada de forma *no probabilística deliberada* (o por conveniencia) y por *conglomerados* (Buendía, 2000) estuvo constituida por 443 estudiantes, número significativamente alto para la naturaleza de la investigación. Sin embargo, asumimos el reto de trabajar con dicho grupo sacando provecho del grupo investigador y de otras condiciones institucionales favorables.

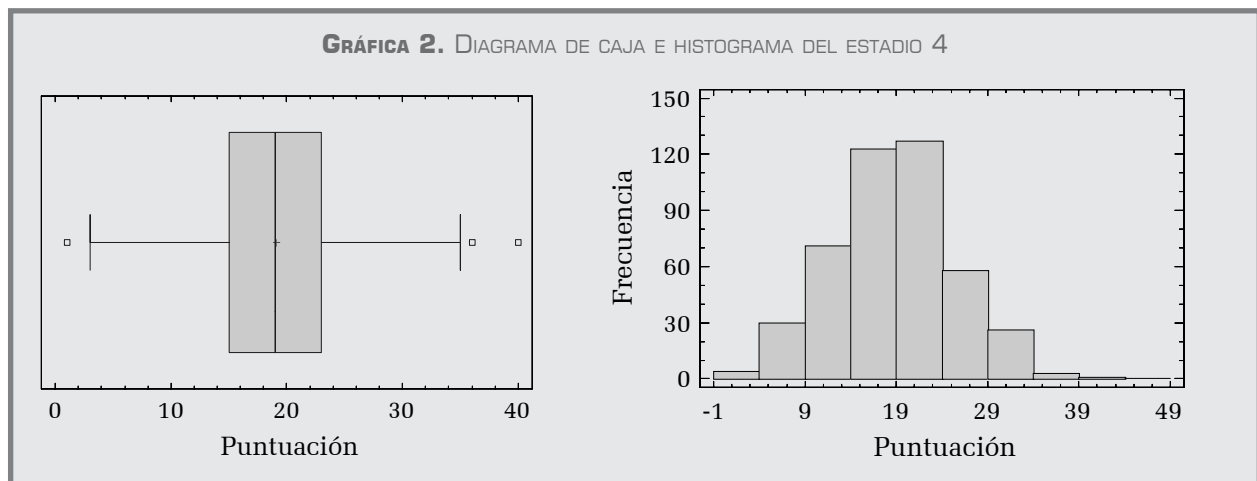
La muestra estaba representada por 150 estudiantes del Colegio Mayor de Cundinamarca (33,71%), 104 del Instituto Técnico Central (23,53%), 92 de la Universidad Cooperativa (20,81%), 62 de la Universidad Sergio Arboleda (14,03%) y 35 de la Universidad de La Salle (7,92%) para un total de 443 estudiantes.



Como nuestro cometido al tratar de responder al problema “¿es posible la formación de la conciencia moral en sujetos que se encuentran en el ámbito de la educación superior?” era la formulación de una propuesta viable y pertinente, se hacía necesario establecer el grado de desarrollo de dicha conciencia o, en otra palabras, de la moralidad del sujeto. Por consiguiente, para nosotros resultaba importante identificar el es-

tadio de desarrollo moral en el cual se encontraba la población seleccionada y, más todavía, su ubicación tendencial hacia los estadios adyacentes.

El DIT<sup>2</sup> (*Defining Issues Test de Rest*) reveló que los estudiantes están ubicados en el estadio 4 de desarrollo moral en la escala de Kohlberg y, por tanto, en el nivel convencional.



2 Rest (1979) construyó la prueba estandarizada *Defining Issues Test* (DIT) traducido y validado para esta investigación con el nombre **Cuestionario de Problemas Sociomorales**. Este cuestionario se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma aunque también presenta importantes diferencias. El DIT consta de seis historias (“Heinz y el medicamento”, “La toma de los estudiantes”, “El prisionero fugitivo”, “El dilema del doctor”, “Webster” y “El periódico”). Cada una de las historias presenta un problema sociomoral o dilema. El sujeto debe evaluar doce opciones (preguntas/afirmaciones) por dilema en una escala de cinco niveles (*de importantísimo a nada importante*) para justificar la resolución del dilema planteado. En un segundo momento, los sujetos deben seleccionar las cuatro opciones (preguntas y/o afirmaciones) que consideran más importantes (jerarquizándolas por orden: de la 1ª a la 4ª más importante) para la solución del dilema. Según la teoría de Kohlberg, en la que se basa este cuestionario, el desarrollo del juicio moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, que forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos y que son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

Es el único puntaje de los estadios que se distribuye de manera simétrica con un promedio de 18,9 y una baja dispersión que denota un grupo homogéneo. (Varianza= 41,14; desviación estándar= 6,41; valor mínimo= 1,0; valor máximo= 40,0; rango= 39,0).

Las puntuaciones de los cuartiles centrales que oscilan entre 15 y 23 puntos junto con la concentración de la población en este rango, nos demuestran que su desarrollo moral es convencional. Por consiguiente se encuentran en una moralidad que salvaguarda el cumplimiento del orden social: cumplir con los deberes con los cuales, en la mayoría de los casos, se está de acuerdo. Hay una defensa de las leyes, salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está bien también contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.

En la etapa 4, llamada del *sistema y conciencia sociales*, las personas han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad; obedecen las reglas para agradar a otros o para mantener el orden. Algunos de los seguidores de Kohlberg (Hersh *et al.*, 1998) afirman sobre esta etapa:

Se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado. Esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc. Es la etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente. Kohlberg, sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con los derechos humanos básicos. Si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema legal niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse si para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son las leyes injustas.

El razonamiento del estadio 4 no tiene respuesta adecuada para esta pregunta. Mientras las personas de esta etapa puedan defender que se debe trabajar desde dentro del sistema para cambiarlo, si el sistema en sí mismo es injusto, se pueden ver forzados a escoger entre adhesión y desobediencia. Kohlberg cree que dentro de la estructura del razonamiento de esta etapa no existe un criterio convincente para preferir esa desobediencia a la adhesión. Por tanto, ha delineado etapas postconvencionales que tratan más adecuadamente de estos conflictos morales.

En el nivel convencional está la mayoría de los adolescentes y adultos. El individuo ya se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social. El término “convencional” implica someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales, y a la autoridad y defenderlas porque son reglas, expectativas y convenciones de la sociedad. El *yo* se identifica, por tanto, con las reglas y expectativas de los demás.

Una persona en el nivel *convencional* enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración lo que el grupo o sociedad espera que él haga o que esté de acuerdo con las normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol (Hersh, *et al.*, 1998).

Sin duda, Kohlberg tiene razón cuando afirma que el género humano (por lo menos pensando en los estudios hechos dentro de la cultura occidental) tiene una mayoritaria ubicación en este estadio aunque ontogénicamente hablando debería haber evolucionado al estadio postconvencional desde su adultez temprana. Este resultado nos da luces importantes sobre la intencionalidad y carácter de una propuesta que

pretenda la formación de la moralidad en los sujetos estudiados, es decir, en personas que se encuentran en ámbitos de educación superior.

El salto de una moralidad convencional a una post-convencional que queremos procurar con la propuesta está caracterizado por unas notas propias de este nivel de desarrollo moral: el sujeto es consciente de que la gente tiene diversos valores y opiniones y de que la mayoría de los valores y reglas son relativas al propio grupo. Estas reglas relativas deben ser normalmente respetadas en beneficio de la imparcialidad y porque son un contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos, como la vida y la libertad, han de ser defendidos en cualquier sociedad y sin tener en cuenta la opinión mayoritaria. Seguir unos principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales particulares son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios universales de justicia, igualdad de los derechos humanos y respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales son inalienables.

### **HACIA LA MORAL POSTCONVENCIONAL: SALTO CUALITATIVO EN EL DESARROLLO MORAL DEL SUJETO**

Kohlberg (1992) afirma que el concepto *estadio* se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo y se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Los estadios morales tienen las siguientes características:

- ◆ *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar:* dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.
- ◆ *Cada estadio forma un todo estructurado:* un cambio de etapa implica reestructuración de cómo la persona piensa sobre toda una serie de temas morales (igual que en el desarrollo cognitivo se reestructura todo el modo de pensar sobre temas como la causalidad, la conservación).
- ◆ *Forman una secuencia invariante:* la secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. Para que se desarrollen estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras lógicamente más complejas.
- ◆ *Los estadios son integraciones jerárquicas:* cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Ahora bien, uno de los conceptos clave en la teoría de Kohlberg es el de *desarrollo de la moral*. De primera mano se entiende el *desarrollo* como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Yendo más allá, se entiende el *desarrollo moral* “como un proceso de una sola vía. En este proceso se ha comprobado la existencia de una secuencia universal en el razonamiento moral, que conduce a formas más equilibradas y estructuradas. Este razonamiento es necesario para definir una acción como moral” (Kohlberg, 1992). Desde la “esencia de la moralidad y su desarrollo, se contrastan dos ideas fundamentales, la primera que el desarrollo moral es socialización, es decir, el aprendizaje o internalización por parte del niño o del adolescente de las normas de la familia o de la cultura” (Kohlberg, 1992). Y la teoría psicoanalítica “que apoya la temprana formación de un *superego* que induce a la culpa o una conciencia a través de la identificación o incorporación de la autoridad de los padres y estándar” (Kohlberg, 1992).

La **moralidad postconvencional** comprende dos estadios: la *moralidad de contrato de los derechos individuales y de la ley aceptada democráticamente (estadio 5)* y la *moralidad de principios éticos universales (estadio 6)*. ¿Qué puede motivar a la persona para que construya una nueva etapa de razonamiento moral? ¿Qué puede encontrar poco satisfactorio un joven sobre el razonamiento del estadio 4 que le lleve a cuestionar sus supuestos y a buscar una nueva base de juicio moral? Kohlberg sugiere que la “crisis de relativismo” puede dar tal motivación. En tanto las personas del estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias.

El estadio 5 se puede considerar una rama directa del relativismo. Incorpora la perspectiva relativista de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias. El principio del contrato social puede ayudar. En un trato de negocios entre dos hombres, cada uno de los cuales tiene que proteger sus propios intereses, los socios llegan a un acuerdo y diseñan y firman un contrato que les obliga mutuamente.

El contrato normalmente representa un pacto, pero permite a cada uno perseguir sus propios intereses sin interferir indebidamente con el derecho del otro a perseguir los suyos. No hay nada sagrado en el contrato en sí mismo; sin embargo, cada parte está obligada a respetarlo, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades... La ventaja de este concepto es que no se trata de prescribir

una fórmula fija de obligación para cada relación como se hace normalmente en el estadio 4 (Kohlberg, 1992).

Y el estadio 6, *moralidad de principios éticos universales*, es totalmente interno; la gente reconoce ahora conflictos entre estándares morales y elige entre ellos. Sin embargo, “dada la postura de una perspectiva racionalmente constructiva, se mantiene, en un sentido ético normativo. Defiende la idea de un estadio 6 como el punto final de la ontogénesis del razonamiento de la justicia” (Kohlberg, 1992). Las respuestas dadas para sostener el estadio 5, no dejan satisfecho a Kohlberg, por ello trata de buscar en el estadio 6 las razones que sostengan estos dos últimos estadios, que tal vez, son los más cuestionados.<sup>3</sup> Su pensamiento sobre esta etapa ha estado influenciado por el filósofo de Harvard, John Rawls especialmente a través de su obra *A theory of justice*.

El estadio 6 del juicio moral se basa en asunción de roles de la exigencia de cada actor en el supuesto de que todas las exigencias de los actores se gobiernen por la *regla de oro* y se acomoden de acuerdo con ella. Eso es lo que significa al llamar a la reversibilidad del estadio 6 la aplicación de la *regla de oro*. Los pasos para un actor que debe tomar tal decisión basándose en la asunción de roles ideales son:

1. Imaginarse la posición de cada persona en la situación (incluyéndose a sí mismo) y considerar todas las exigencias que podría tener (o que él mismo podría tener en su posición).
2. Entonces, imaginarse que el individuo no sabe qué persona es en esa situación y preguntar si todavía mantendría su exigencia.

<sup>3</sup> “El debate sobre la propuesta de Kohlberg se concentra hoy, sobre todo, en *cuatro problemas*. Como quiera que hasta ahora no ha sido posible demostrar experimentalmente la sexta etapa del juicio moral, que se configura como mera hipótesis, cabe preguntarse si en la esfera postconvencional se puede hablar de etapas *naturales* y en qué sentido cabe hacerlo. Además, los casos de regresión que se han dado con posterioridad a la adolescencia, esto es, en el tercer decenio de la vida, suscitan la duda de si se ha escogido correctamente el *punto normativo de referencia del desarrollo moral*, esto es, si es posible determinar adecuadamente la capacidad de juicio y de acción de los adultos moralmente maduros a la luz de las teorías cognitivas y formalistas. Asimismo se plantea, más que nunca, el problema de cómo es posible integrar, en el modelo de etapas, el grupo de los *relativistas*, o el de los *escépticos axiológicos*” (Habermas, 1994).



3. Actuar de acuerdo con estas exigencias reversibles en la situación (Kohlberg, 1973).

Este nivel es alcanzado únicamente por una minoría de adultos y sólo a partir de los 22-23 años se construyen principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal. Se ve más allá de las normas y leyes dadas por la sociedad. Se comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el sujeto que está en este nivel juzga por el principio más que por la convención. Hay una diferencia clara entre el *yo*, las *reglas* y las *expectativas sociales*. Defiende sus valores en función de los principios escogidos en ella sin precisión de la autoridad o las reglas.

Una persona en el *nivel postconvencional o de principios*, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntar: ¿cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva (por ejemplo, los profetas bíblicos, los fundadores de los Estados Unidos, Karl Marx en sus primeros escritos). Menos dramáticamente, la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva (Kohlberg, 1973).

De otra parte, una propuesta que pretenda el salto cualitativo en el desarrollo moral del sujeto y la formación de la conciencia moral se debe ubicar dentro de contextos particulares. Para nuestro caso, habremos de tener en cuenta la variable contextual de pertene-

cer a Latinoamérica y, más concretamente, a Colombia. Esto porque no se puede realizar una propuesta para cualquier tipo de persona, sino para unas personas concretas, con una historia, con una realidad que debe ser tenida en cuenta al momento de formular el cómo lograr formar la conciencia moral.

El sujeto latinoamericano y colombiano está marcado por un olvido de la persona, por un desconocimiento de su historia y su realidad. Es por esto que Freire propone partir de esa persona concreta con una “pedagogía del oprimido” donde se puede ilustrar la situación de la educación en Colombia y América Latina. La antropología que caracteriza estas personas es un dualismo marcado, donde el cuerpo y el alma se separan en casi todas las acciones y hechos que realizan. Esto lleva a una formación de la conciencia, solo para algunos aspectos, que podemos denominar los religiosos. Es decir, su dimensión religiosa solo debe ser ejercitada y tenida en cuenta en los momentos que esta dimensión lo requiera. El cuerpo es lo otro, lo que permite el desarrollo de su vida y sus demás dimensiones. Esto hace que la conciencia, aún como mero concepto epistemológico, quede en el aire. ¿A qué ámbito pertenece? ¿Al religioso o al material? Finalmente, en la prisa de la vida cotidiana, a ninguno.

Esta dualidad hace de la persona un ser que necesita de una propuesta que vuelva a pensar la persona como una unidad, por consiguiente, es necesario que se genere una “pedagogía de la esperanza”. Es en esta perspectiva que la investigación le apuesta a formar la conciencia moral, pues será otra de las herramientas que tendrá la persona para lograr construir una sociedad donde sea protagonista.

Inspirados en Freire, un modelo pedagógico que busque el fortalecimiento de la conciencia moral debe concebir la persona desde su esencia como un ser problemático que “poco sabe de sí, de su puesto en el cosmos y que está en constante búsqueda del saber” (Freire, 1982), saber que facilitará la lectura de

la historia desde el contexto real. Desde esta mirada se potencializa lo que Paulo Freire llama recuperar la humanidad que no sería otra cosa que el *ser con otro*, en cuanto a construcción de comunidad y desde allí hacer vida la “liberación a la que llegarán no por casualidad sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento de la necesidad de luchar por ella” (Freire, 1982). Esto permitirá que el proceso educativo empiece a fortalecer la búsqueda de la conciencia al reconocerse como partícipe de comunidad, pero a la vez contrario y desde esta realidad superar las sombras que deja la opresión.

Este modelo pedagógico debe tener cuidado de no inyectar la sombra de los que no respetan la persona y de seguir sus pautas, porque podría estar desdibujando la experiencia de libertad y permitiendo un juego social con repercusiones graves, que seguirán manteniendo la desigualdad que sufre la sociedad colombiana. El modelo pedagógico debe vislumbrar un camino desde y para la autonomía, que concrete la experiencia de libertad como una conquista y no como la donación que hacen otros porque esta sería una farsa que fácilmente terminaría desmoronándose con el pasar de los años.

Para que la acción transformadora se dé, es necesario que la construcción del currículo parta desde la participación de todos, no desde una técnica de momento, o de unas pocas personas, sino desde el acto natural que invita a cada persona a recrear y crear su entorno a la luz de unos limitantes naturales que son congénitas al ser. El currículo debe fortalecer los procesos de construcción de conocimiento de educadores como educandos, para lograr tal fin, este debe concebirse a partir de los saberes previos que tiene cada uno de los que participan en el proceso, buscando el reconocimiento crítico de los mismos de tal forma que se descubra cuántos de estos conocimientos son generados por saberes dominantes y cuáles se convertirán en plataforma de nuevas dominaciones, que la escuela como tal tiende a reproducir.

Para no caer en la repetición de esquemas que no ayuden a la formación de la conciencia moral es necesario que el docente empiece a realizar una praxis como ejercicio de reflexión de su actuar diario. Reflexión entendida como el volverse en sí a la luz una “praxis auténtica, que no es ‘bla-bla-bla’ ni activismo, sino acción y reflexión... La praxis, sin embargo, es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimidos” (Freire, 1982). Además, la praxis conlleva concomitantemente un pensar dialéctico, acción y mundo, porque mundo y acción están íntimamente unidos. Pero la acción solo es humana cuando más que un puro hacer, es un quehacer, esto es, cuando tampoco se ‘dicotomiza’ de la reflexión. Más todavía, “la praxis constituye dentro de este modelo pedagógico, la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución que inaugura el momento histórico de esta razón, y no puede encontrar viabilidad fuera de los niveles de la conciencia oprimida” (Freire, 1982).

De este modo quedan planteadas las razones para formar la conciencia moral, es decir, el sustento teórico de la propuesta que se quiere llevar a cabo. Fundamentalmente lo que se busca es que la persona logre pasar del estado convencional, donde la norma es la que ordena su actuar, al estadio postconvencional, donde sea capaz de obrar por principios, de forma autónoma, por su propio convencimiento y creyendo que de este modo puede lograr vivir y hacer posible que la sociedad logre objetivos individuales y sociales.

Finalmente, las instituciones universitarias no pueden seguir diciendo que están formando profesionales competentes en una sociedad que se desmorona, o que sus profesionales son exitosos en una sociedad que cada vez más se distancia de la civilidad, construcción que exige el respeto de unos principios morales por parte de todos. Más todavía cuando dichas instituciones proclaman tanto por voz pasiva como activa que procuran la formación integral de los estudiantes. Así las cosas, la educación del sujeto moral es una tarea pendiente.

## BIBLIOGRAFÍA

Buendía, L. *et al. Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Editorial McGraw Hill, 2000.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI, 1982.

Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Editorial Península, 1994.

Hersh, R., Reimert, J. y Paolitto, D. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ediciones Narcea, 1998.

Hirschmann, H. *¿Conciencia infalible? Conciencia y formación de la conciencia*. Madrid: Editorial Paulinas, 1976.

Kohlberg, L. "The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment". *Journal of philosophy*, 40. (1973).

Kohlberg, L. *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

Suárez, G. y Meza, J. L. *Conciencia moral: estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2005.

Montuschi, L. "Ética y razonamiento moral. Dilemas morales y comportamiento ético en las organizaciones", disponible en línea: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/219.pdf>, recuperado: 21 de abril de 2007.

Platts, M. *Dilemas éticos*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2005.

Rawls, J. *A theory of justice*. Cambridge: Editorial Harvard University Press, 1999.