
CONOCIMIENTO MORAL E INTENCIONALIDAD EDUCATIVA

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

RESUMEN:

El trabajo plantea una estrategia de análisis pedagógico que vincula la naturaleza del conocimiento moral y el principio de la intencionalidad en educación. Esto nos conduce a afirmar que la educación moral es posible si a la moral se le trata como materia de estudio, como teoría moral. Partimos de que el conocimiento moral abarca múltiples dimensiones que dan origen a dificultades si la definición de los objetivos de la educación moral se orientan predominantemente por alguno de los múltiples sistemas de pensamiento acerca de lo moral y que la orientación de las decisiones sobre los objetivos de la educación moral acompañados del principio de la intencionalidad educativa aportan claridad en su definición. Apoyamos nuestra estrategia en el tipo vínculo que John Dewey establece entre fines y medios en educación. Se trata de una visión no instrumental, en la que la materia de estudio al ser tratada como cúmulo de la herencia cultural de la humanidad, contiene tanto los intereses, problemas y objetivos de la vida moral, como las estrategias para su resolución y comprensión.

PALABRAS CLAVE: conocimiento moral, intencionalidad educativa, fines-medios, materia de estudio.

INTRODUCCIÓN

Existen múltiples perspectivas sobre el origen del conocimiento moral; es menos abundante la producción sobre la educación moral y sobre las formas de llevarse a cabo. Por ejemplo, se cuenta con planteamientos que distinguen cuatro modelos de educación moral en los que al mismo tiempo podemos identificar una determinada fuente de la moralidad, ya sea psicológica o social. Otras perspectivas se centran en los medios, en la forma de impulsar el conocimiento de lo moral y el desarrollo del juicio moral, la adquisición de actitudes o de conductas moralmente aceptables.

Aunadas a los planteamientos teóricos sobre la moral y la educación moral, surgen propuestas concretas de métodos o formas de enseñanza que llevan implícita una dificultad: la oposición entre fines considerados últimos y que defienden determinado origen del conocimiento moral y, por otro lado, formas de enseñanza y de valoración del tipo de sujeto a educar, que remiten a productos fijos o unidimensionales, ya se trate de conductas individuales o sociales.

Lo que en este texto presentamos es producto de una investigación sobre las relaciones fines-medios en educación moral. El propósito de la investigación es elaborar una serie de criterios explicativos sobre la relación entre fines y medios en los objetivos de educación moral que nos permitan una mejor comprensión de las razones de sus incompatibilidades.

Abordaremos una estrategia de análisis pedagógico del conocimiento en cuestión: el moral, y su relación con un principio pedagógico: el de la intencionalidad educativa. Argumentaremos que el conocimiento moral tiene una complejidad intrínseca, desarrollada a lo largo de la historia de su análisis y comprensión, que integra relaciones con distintas dimensiones (psicológica, social, antropológica, política), que dificulta, si no es que imposibilita, plantearnos una teoría o unos procedimientos de la educación moral, independientes de la comprensión de las múltiples dimensiones del conocimiento moral y optar por una sola.

Lo anterior, aunado al carácter intencionado de la educación sistematizada, nos lleva a la conclusión de que no es posible concebir una educación moral independiente de la enseñanza como materia de estudios, es decir, como teoría moral.

EL CONOCIMIENTO DE LO MORAL

La pregunta por el conocimiento que se toma como válido y se transmite es inherente al trabajo pedagógico y a un principio guía de la educación sistematizada: la intencionalidad de lo que enseña, es decir, perseguir un

conjunto de finalidades que se pueden identificar en términos de la constitución de disposiciones, habilidades, capacidades, conocimientos, en los educandos.

La pregunta por la posibilidad de enseñar el conocimiento de lo moral (por lo menos desde alguna de sus distintas fuentes) se manifiesta ya desde la antigüedad, cuando Platón, en uno de sus diálogos hace a Menón preguntar a Sócrates si la virtud es enseñable y si se puede adquirir por el ejercicio, o bien le es dada a los hombres por naturaleza.

El conocimiento de lo moral, como fin de la educación, no puede evadir las preguntas de ¿qué se entiende por conocimiento moral? ¿Cómo debe plantearse su enseñanza? ¿Cómo debe articularse con los métodos de enseñanza que se consideran adecuados para ese tipo de conocimiento?

Desde la propia teoría moral se ha discutido la posibilidad de delimitar la naturaleza del conocimiento moral, a partir del análisis y esclarecimiento de su origen. Existen posturas que hacen depender el conocimiento de la moralidad de los actos humanos, del hábito, del instinto, de la sabiduría, de la capacidad de juzgar. Se han trabajado orientaciones que defienden que la moralidad de nuestros actos se supedita al conocimiento del bien en un sentido racional, mientras que para otras, la bondad depende de algún sentimiento, o de la intuición que nos es natural a los seres humanos. En síntesis, no hay una conclusión definitiva sobre la vía de acceso al conocimiento de lo moral.

Las distintas concepciones acerca de lo moral no están exentas de problemas, pero distinguirlas es un primer paso en el reconocimiento de la complejidad de lo moral como conocimiento y como conducta.

Si optáramos por una de las explicaciones para traducir el conocimiento de lo moral en finalidades educativas y determinar los medios para su consecución, estaríamos privilegiando una explicación sobre la adopción del comportamiento moral de los individuos; una concepción sobre las razones que puedan o deban dar sobre el mismo, el papel que juegan sus disposiciones (o algunas de ellas) y optaríamos también, seguramente, por formas específicas de

estructurar la metodología de la enseñanza que nos permitiera ser eficaces, conseguir el cumplimiento de nuestras intenciones educativas.

El asunto es especialmente problemático porque, optar por una forma de concebir el conocimiento moral, implica determinar el fundamento de la moral con la que se ha de conducir un individuo: por ejemplo, si el fundamento es el deber, el individuo se ha de conducir de acuerdo con principios racionales, si el fundamento es el bien, la conducta moral será guiada por las virtudes de la persona. Como señala J. Dewey (1965:44): “cada gran sistema de pensamiento moral pone de manifiesto algún punto de vista desde el que las realidades de nuestras propias situaciones deben observarse y estudiarse”. Tomar alguna como la válida, o como la predominante, nos impide pensar sobre lo que se presente como la regla de la actuación moral (actuar de acuerdo con principios o virtudes) por su práctica concreta o en el significado que ésta puede adquirir en condiciones sociales diversas.

Con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que el conocimiento moral implica tres dimensiones: el fundamento de la moralidad, el procedimiento de la actuación moral, y su contenido. Si éstas se definen a partir de un modo de pensar y analizar lo moral, y es llevado al ámbito de lo educativo, entonces se puede hablar más bien de instrucción o de doctrina.

EL CONOCIMIENTO DE LO MORAL EN LA ESCUELA

Viejas paradojas acompañan a los planteamientos sobre la educación moral en la escuela. Tal vez la más recurrente sea la que Ana María Salmerón plantea en su trabajo “Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas”, aquella que plantea la oposición entre el desarrollo del carácter a partir de la transmisión de valores sociales consensuados y por otro lado, facilitar el desarrollo de la inteligencia (Salmerón, 2000). Esta misma dificultad la encontramos en los planteamientos de J. Dewey:

La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se

trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, que necesariamente ocupan la mayor parte del tiempo escolar, como cosas que no tienen nada que ver con el carácter. Sobre tal base, la educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las lecciones “sobre moral” significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes (Dewey, 1995: 295).

En otros términos, nos parece que encontramos esta misma oposición si asignamos a la educación de la inteligencia unos contenidos específicos y negamos una selección de los mismos para dirigir el desarrollo del carácter (o el desarrollo de la vida moral).

Si centramos la discusión en la necesidad de un proyecto de educación moral específico, es ineludible la discusión sobre el contenido válido para su realización. En otros términos, la discusión sobre el conocimiento, sobre la materia en cuestión.

Es cierto que además de la justificación del contenido que se enseña, debemos dar una justificación de las maneras (las mejores maneras) de lograrlo. Sin embargo, nos enfrentamos a otro problema, al menos en la manera en que se propone predominantemente en el currículum: establece como propósito educativo una norma que se supone coherente con la finalidad perseguida, y en la práctica privilegia el sentido de lo utilitario como valor normativo de la enseñanza.

La educación moral, necesita de un contenido de soporte. Pero ese contenido no es factible de mostrarse en el aprendizaje de los alumnos en forma de hechos. La moral, sus razones, se juzga a partir de cierta deseabilidad de nuestras acciones en el marco de una comunidad ética y política, de ciertas finalidades, y no sólo a partir de los hechos que constituyen nuestras acciones.

La intencionalidad educativa responde a finalidades de carácter social, político, filosófico. El contenido simplificado, purificado, seleccionado, del que se conforma el currículum, encuentra su razón de ser, la razón de ser propuesto, en esas finalidades. No se trata de establecer una meta sólo como realización efectiva y visible, sino de proponer formas posibles de desarrollo de las

capacidades individuales en relación con aquellas finalidades. Las finalidades son la razón de ser, el sentido de la acción educativa y en relación con las que es deseable proponer el cómo. No es una carencia de medios a lo que nos enfrentamos, sino a una ausencia de intencionalidad de carácter filosófico y político.

En educación moral, las intenciones abarcan ámbitos inagotables de la vida humana; la moral, si nos atenemos al planteamiento de John Dewey, es la vida misma, abarca los aspectos tanto individual como social. En la definición de las finalidades en educación moral, es en su concepción como materia de estudio que tiene mayor potencial para el análisis y orientación de aquellos.

EL CONOCIMIENTO MORAL COMO MATERIA DE ESTUDIO

El problema de la falta de propuestas viables en educación moral, no radica en lo abstracto (en lo distante que puedan parecer las cualidades y el significado de los objetivos educativos de carácter moral, de situaciones o conductas concretas) que parezcan los conceptos al leerlos en los planes de estudio o en los discursos sobre política educativa, ni en la poca eficacia que tengan los métodos propuestos para conseguirlos, sino en la falta de claridad y precisión en la argumentación que prevalece en los programas al momento de proponerlos o de intentar traducirlos en objetivos educativos, en propuestas operativas. Sólo el estudio filosófico educativo de los fines de la educación moral nos puede ayudar a que amplíemos el conocimiento respecto a lo que pretendemos al proponer proyectos educativos.

Una problemática subyace a esta condición: la prevalencia de un enfoque de ajuste técnico de los fines de la educación. De acuerdo con Fernando Gil:

[...] el ajuste técnico es una condición de aplicación del fin, -una de las muchas que puede tener-, pero no es una condición del conocimiento del fin como humanamente deseable. En la medida que permanecemos en el fin deseable para establecer su ajuste, la peculiaridad del conocimiento pedagógico y, por tanto, su valor, radicará tanto en la competencia

técnica para adaptarlo, como en la reflexión teórica para justificarlo como fin formativo (Gil, 1991:117).

Es posible argumentar que principios generales como por ejemplo, la autonomía de los sujetos, son fines humanamente deseables y traducibles como fines educativos. Desde nuestro punto de vista, es posible hacerlo con mayor rigor si se tiene en cuenta en el análisis filosófico educativo que los respalde como tales, tanto el estudio de las teorías filosóficas y políticas que los explican, como su potencial relación con el contexto social y político presente marcado por las acciones conjuntas de los sujetos.

Algunos argumentos filosóficos y pedagógicos de John Dewey nos aportan elementos para comprender la relación fines-medios desde una concepción que se separa de aquellos planteamientos que la explican como una relación de carácter instrumental, fundada en la proposición de medios como técnicas o herramientas para conseguir fines concebidos como productos acabados o como efectos de esas técnicas utilizadas y que en tanto toma a la materia de estudio como elemento que da dirección a la actividad educativa, nos proporciona un referente conceptual potencial para delinear una estrategia que permita concebir la conexión entre el estudio de la enseñanza de la moral como teoría, como materia y las finalidades que se pretende perseguir con su enseñanza.

Tomamos como centro la concepción deweyana sobre la materia de estudio:

[...] traduce en forma concreta y detallada de los significados de la vida social corriente que es deseable transmitir..., [un] conocimiento de las ideas que se han alcanzado en el pasado como producto de la actividad y que coloca al educador en una posición adecuada para percibir el sentido de las reacciones (al parecer impulsivas y sin finalidad) del joven y para proporcionar los estímulos necesitados para dirigirlas de modo que signifiquen algo." (Dewey, 1995:159)

En el tratamiento de un conocimiento como materia de estudios, necesariamente se han de encontrar unidos los aspectos lógico, psicológico, y las orientaciones que dan pauta para comprender el estudio de una materia

como el “fruto de experiencias maduras” semejantes a las que los sujetos pueden tener en su relación con el conocimiento que se les presenta.

Desde la postura de John Dewey, el contenido es al mismo tiempo fin y medio. En educación, resulta clarificador el planteamiento para explicarnos la continuidad entre contenido ético y “vida moral”. En la manera en que Dewey explica la naturaleza de la materia de estudio, identificamos la articulación de las siguientes dimensiones que el filósofo analiza en varios de sus textos, entre ellos *Democracia y Educación*, *El niño y el programa escolar* y *Mi credo pedagógico*.

- 1) La dimensión social. Para Dewey, una de las formas en que tenemos acceso a la herencia cultural de la humanidad es en la organización sistematizada del conocimiento. Ese conocimiento, es producto de problemáticas sociales complejas en las que están comprometidos intereses, afectos, inclinaciones, que una vez que encontraron una dirección mediada por la inteligencia, dieron lugar a la realización de estrategias de selección, formulación y organización de los saberes que se constituyeron en conocimiento lógico, coherente.
- 2) El método. La sistematización de cada tipo de conocimiento es lograda a partir de preocupaciones sobre la resolución de conflictos de valor, en los que se juegan tanto aspectos lógicos como psicológicos. Por un lado, el orden y la continuidad en el conocimiento son necesarios para marcar la ruta de su comprensión, pero esa misma ruta está motivada por los problemas e intereses propios de prácticas y contextos sociales concretos.
- 3) Fines y medios. La división entre los aspectos lógico y psicológico de la materia, Dewey la desdobra en fines (sociales, individuales, políticos, etc.) y medios (las actividades a realizar para conocerla). En educación, el aspecto lógico de la materia concierne al conocimiento acabado. Sin embargo, en la realización del método individual, el sujeto emplea, “desdobra” las cualidades de las intenciones educativas que dirigen el proceso. Es decir, el sujeto emplea actividades, operaciones mentales y tiene intereses identificables con aquellos que dieron origen al

conocimiento sistematizado. De alguna manera, “repite” el proceso de elaboración del conocimiento. Esa repetición, no obstante, es personal y responde a los usos sociales en los que se desarrolla el individuo.

En la materia de estudio, no existe una separación entre fines y medios, el conflicto se da en tanto que la separación mental que nos vemos obligados a realizar con el propósito de darle la dirección adecuada a la práctica educativa, tratamos de materializarla, de asignarle un producto. Para Dewey, no existe distinción alguna entre fin y medio, pues el fin es medio en tanto indica la dirección presente de la actividad que se realiza y es fin cuando señala la dirección futura de la misma actividad. Un fin es medio, cuando es parte del fin mismo, una especie de nivel previo con significado encuadrado en el de la finalidad más amplia. La posición que enfatiza el juste técnico de los fines, olvida que no hay separación entre ese momento (posibilidad y contenido de la intervención) y el fin visto como un fin deseable.

DISCUSIÓN FINAL

La teoría moral en tanto pensamiento consciente y sistematizado sobre los procesos involucrados en la vida y las decisiones morales del género humano, presenta una guía, da dirección a la actividad práctica y reflexiva de los individuos. En el proceso de conocimiento, de aprendizaje de la herencia cultural, están implicados diferentes modos de considerar el bien, lo deseable, los fines que vale la pena perseguir. Como lo señala Dewey (1965:26), entran en conflicto “fines, responsabilidades, derechos y deberes”, que en la teoría moral se muestran como aspectos discutidos, analizados, de los que muestra su complejidad, por lo que presta el servicio de proteger a la persona “contra la formación de falsos conceptos de su naturaleza”. Lo que la moral como materia de estudio presenta es un conjunto de conceptos, problematizaciones que son herencia cultural y que posibilitan la decisión reflexionada. La teoría moral, señala J. Dewey, puede:

i) generalizar los tipos de conflictos morales que surgen, permitiendo así a un individuo perplejo y vacilante aclarar su problema particular al situarlo en un contexto más amplio; puede ii) dar a conocer las formas principales en que tales problemas han sido resueltos intelectualmente por quienes han pensado en esas cuestiones; puede iii) hacer que la reflexión personal sea más sistemática e ilustrada, sugiriendo alternativas que de otra manera podrían pasar inadvertidas (Dewey, 1965:26).

La teoría moral es un conocimiento que lleva contenidas múltiples realidades y sistemas de pensamiento. Optar por uno o algunos, es negar las distintas cualidades de ese conocimiento heredado por la humanidad y limitar su reflexión. En educación, el acceso a la moral como teoría ética, nos mantiene alerta ante una visión reducida acerca de las finalidades que con una educación moral se pretenden y ante una propuesta de modelos y métodos que por su pretensión de lograr resultados inmediatos, introducen de manera tosca a los alumnos en prácticas morales, sin tener claridad sobre la cualidad del problema que supone.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1965) *Teoría de la vida moral*. México: Herrero.
- Gil Cantero, F. (1991). "Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a finalidades educativas", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 3, Madrid. pp. 113-126.
- Salmerón Castro, A.M. (2000). "Pluralidad razonable y educación moral. Nuevas perspectivas sobre viejas paradojas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1) México.