



Avances en Psicología Latinoamericana
ISSN: 1794-4724
ISSN: 2145-4515
apl@urosario.edu.co
Universidad del Rosario
Colombia

Ramírez, Luisa

Desarrollo sociomoral y educación para la paz: construyendo entornos favorables para el desarrollo de competencias para la ciudadanía
Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 36, núm. 2, 2018, pp. 227-233
Universidad del Rosario
Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79955443001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Desarrollo sociomoral y educación para la paz: construyendo entornos favorables para el desarrollo de competencias para la ciudadanía

Luisa Ramírez*

Hace algún tiempo, en el contexto de una investigación cualitativa sobre trabajo infantil, me encontré hablando con un joven trabajador de aproximadamente 14 años de edad. De contextura física menuda y voz de niño, si hubiera tenido que adivinar su edad, le hubiera puesto menos años —de no ser por cierta arrogancia que notaba en su comportamiento y una habilidad para intimidar sutilmente con su lenguaje verbal y no verbal—. Encima de su ropa de niño, este muchacho usaba una gruesa chaqueta de cuero y en su delgada mano lucía un anillo de graduación.

Después de conversar un rato con él sobre sus actividades diarias, compartió con quienes estábamos en la habitación —otros jóvenes y el equipo investigador— que su trabajo consistía en vender cosas en el andén de la calle: “los metales que su papá le daba”. Estos metales no eran otra cosa que los cuchillos que el padre extraía de los “cambuches” o escondites en donde los habitantes de calle guardan sus posesiones. Dicho de otra forma, el niño *trabajaba* vendiendo artículos robados que su padre dejaba bajo su encargo. Al

preguntarle si eso no le acarreaba problemas con la policía, nos contó que la policía lo cuidaba. De vez en cuando —decía— molestaban al padre, pero él les “daba algo” y se quedaban tranquilos. A esta primera parte de la conversación le siguieron narraciones sobre cómo otros jóvenes como él compartían su habilidad para responder “adecuadamente” y así evitar que “se los llevara” el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); cómo, por ejemplo, sabían responder sobre su presencia en una situación que evidentemente implicaba el trabajo por dinero al encontrarse con algún funcionario público (policía, ICBF), o bien con algún trabajador de una ONG o de la Alcaldía, etc. A veces estaban “acompañando”, otras veces “ayudando”, otras veces estaban “enfermos”, por lo que sus padres no los habían enviado al colegio y preferían cuidarlos directamente, y, en otros casos, simplemente “trabajando”. Cuando más adelante en la conversación le pregunté al mismo joven qué pensaba hacer cuando fuera grande, él respondió: “policía”.

Posteriormente, al finalizar la sesión, cuando el colegio en el que nos encontrábamos ya cerraba, empezamos a observar a unas personas descolgarse por las paredes de la institución. Preguntamos quiénes eran, y los participantes de nuestro estudio contestaron que se trataban de “las arañas”, unos niños que venían a robar al colegio.

* Luisa Ramírez, Programa de Psicología, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario.

Los datos reportados en este artículo son producto de dos proyectos de investigación: “Trabajo infantil y dinámicas familiares” y “Emociones morales en la predicción de actitudes hacia la paz”, realizados en el contexto de la línea de investigación sobre “Dinámicas sociales contemporáneas: diversidad, conflicto y violencia” del Grupo de Investigación Individuo, Familia y Sociedad de la Universidad del Rosario.

La conversación completa fue impactante y muy ilustrativa para todo mi equipo de investigación. La pregunta que nos hacíamos era ¿dónde podría encontrar este joven los parámetros necesarios para lograr un desarrollo sociomoral que le permitiera adoptar y comportarse conforme a los estándares de la buena ciudadanía y responder a las expectativas socialmente sancionadas por esta sociedad?

Esta pregunta nos manda a varios mundos posibles de explicaciones. Primero, desde una perspectiva ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1992), asumiendo que en efecto existen parámetros socialmente sancionados, es decir que el juicio moral que recae sobre los comportamientos de las personas fuera evidente y estuviera guiado por un conjunto de principios fundamentales e ideales socialmente compartidos, no parece haber en el microsistema de este joven (representado por las personas con quienes establece sus interacciones más cercanas como padres, amigos, compañeros de colegio, etc.) quién los represente. Tampoco hay en las fuerzas que influyen sobre su entorno inmediato, representadas, por ejemplo, en la naturaleza del trabajo de sus progenitores o los organismos de control como la policía (exosistema), ni en las interacciones entre estos (mesosistema), quién evidencie el conflicto de valores implicado en su actuar (salvo, tal vez, en alguna medida, el colegio).

El segundo de los mundos se refiere a las condiciones sociales, culturales y estructurales (macrosistema) que determinan en cada cultura las características de las interacciones sociales, por ejemplo, las “reglas” que rigen las relaciones y los comportamientos de las personas en su vida cotidiana con otras personas, grupos, colectivos sociales, y con el contexto institucional. En este sentido, cabe preguntarse si, como señala el sociólogo colombiano Carlos Parales (2004), en Colombia lo psicológico absorbe lo estructural y, por lo tanto, el desajuste individual solo

puede reflejar las dinámicas que subyacen al conflicto social.

El contexto como agente posibilitador del desarrollo sociomoral

En 1977, Kohlberg y Hersh señalaban que el juicio moral, entendido como una actividad de tipo racional, es afectado por la capacidad para la toma de perspectiva en la interacción social, lo cual supone un diálogo entre la estructura cognitiva de los individuos y la complejidad de su entorno social. Sin embargo, ya para entonces identificaban las dificultades del enfoque cognitivo del desarrollo para llevar a cabo la tarea de la educación moral, señalando la necesidad de transformar el clima moral y las prácticas en el entorno educativo.

Con frecuencia esta comprensión queda plasmada en las múltiples propuestas existentes de modelos de entornos favorables para el desarrollo moral; para dar algunos ejemplos, las comunidades justas de Lawrence Kohlberg (1985), las comunidades democráticas de Power (2002) dentro del modelo de formación del carácter, las comunidades de cuidado de Nel Noodings (2002), el modelo de escuelas inclusivas de Gafoor (2010), y más localmente la propuesta de aulas en paz de Ramos, Nieto y Chaux (2007). En últimas, todas estas ideas apuntan a identificar las condiciones que favorecen el desarrollo del razonamiento sociomoral, con la esperanza de impactar el comportamiento social y, con ello, favorecer el desarrollo de habilidades para la vida democrática.

Los modelos de comunidad propuestos desde esta perspectiva se caracterizan por su intento de involucrar en el proceso de educación moral todas las instancias, los actores y los niveles de comunicación presentes en la comunidad educativa. Así, la mayor parte de las comunidades que ha trabajado dentro de este marco ha implementado

(y sigue implementando) actividades como reuniones de la comunidad, comités de justicia o disciplina, discusiones alrededor de los dilemas morales, entrenamiento y supervisión de los maestros, etc. (Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008). De esta forma, en la incorporación de toda la comunidad educativa se trabajan los aspectos formales (adquisición de competencias y actitudes como el pensamiento crítico, la toma de perspectiva, el razonamiento moral, la apertura a diferentes puntos de vista y la autonomía de pensamiento y acción), pero también los aspectos de contenido, mediante la reconstrucción de los organismos de gobierno y la toma de decisión en un mundo hipotético, favoreciendo además la participación en procesos democráticos de la institución educativa.

No obstante, persiste la dificultad para lograr que las actividades orientadas a la formación del juicio moral impacten también el comportamiento de las personas. Algunos argumentan que una posible explicación consiste en que la formación en competencias y valores democráticos con frecuencia no se encuentra respaldada por una verdadera transformación del entorno social. Así, por ejemplo, si bien las instituciones escolares adoptan los principios democráticos en su misión y consignas, con frecuencia las comunidades escolares no funcionan democrática, sino autorocráticamente (Power, 2002). Cabe preguntarse, sin embargo, si esta aproximación centrada en el papel del razonamiento como mecanismo fundamental para el desarrollo moral subestima el papel del contexto. Dicho de otra forma, si tanto el juicio moral, como el comportamiento moral se encuentran íntimamente ligados a las características del entorno social, ¿no son estos —en primera instancia— procesos de naturaleza social?

Un segundo aspecto, que puede contribuir a explicar la ineficacia de los procesos de formación moral, tiene que ver con que los procesos de formación sociomoral se hacen conforme a

parámetros abstractos que no se ajustan a las características específicas de la población en proceso de formación. Nel Noodings (1984) señala que los problemas que tienen lugar en circunstancias específicas no pueden ni deben ser solucionados mediante la aplicación de principios abstractos, porque al hacerlo se ignoran los principios y los valores aceptados y compartidos por las personas de una comunidad. Noodings recupera una noción del *contexto de interacción* en la formación moral, en donde tienen lugar los valores, los acuerdos y las nociones de justicia *construidos en comunidad*. Así entendido, lo que es moral en un contexto particular puede no serlo en otro y, por lo tanto, lo moral no es abstracto ni universal.

Carol Gilligan (1982), por ejemplo, señala en su libro *In a different voice: psychological theory and women's development* que los niños y las niñas pueden utilizar diferentes principios de razonamiento moral. Así, mientras los niños en un juego parecen fascinados por la legalidad y la justicia en la solución de conflictos y disputas, las niñas subordinan el juego a la continuación de las relaciones, explicando así la observación de Piaget (1965) sobre el pragmatismo de las niñas hacia las reglas. Así las cosas, las niñas parecerían más dispuestas a modificar las reglas, a hacer excepciones, etc., y se reconcilian más fácilmente con los cambios en estas. Investigaciones más recientes sugieren sin embargo que las preocupaciones sobre la justicia y las relaciones interpersonales coexisten tanto en niños como en niñas, y lo que varía es la forma como estas se aplican dependiendo de los parámetros de la situación (Smetana, Killen & Turiel, 1991).

Desde una perspectiva social del desarrollo, que entiende el proceso de socialización como aquél durante el cual los niños adquieren las habilidades sociales, emocionales y cognitivas necesarias para funcionar dentro de una comunidad social (Grusec & Davidov, 2010), el desarrollo moral pasa a ser un dominio del juicio social.

Es posible, entonces, que existan varios dominios de razonamiento social (personal, convencional, moral) (Turiel, 2010), y que entender una decisión como moral o personal tenga consecuencias comportamentales distintas, incluso, que tales consecuencias comportamentales entren en conflicto. Consistentemente, se ha encontrado que niños y niñas, de diversos contextos culturales, incluyendo el colombiano (Ardilla-Rey & Killen, 2001), pueden funcionar dentro del dominio de lo moral, lo social-convencional o lo psicológico.

La evidencia existente apoya la noción de cierta variabilidad en las consecuencias comportamentales del funcionamiento en diferentes dominios. Por ejemplo, los parámetros de aplicación de los dominios pueden variar a lo largo del desarrollo, de tal forma que al crecer los niños reconocen cada vez más aspectos de su vida (por ejemplo, elección de actividades, compañeros de juego) que deberían estar en el ámbito de sus decisiones personales (Ardilla-Rey & Killen, 2001). Adicionalmente, alguna evidencia sugiere que el funcionamiento en diferentes dominios puede afectar los juicios de niños y adolescentes sobre una misma acción (Posada & Waynrib, 2008). De esta forma, cuando funcionan en el dominio moral (haciendo consideraciones sobre justicia y bienestar), asocian el robar y lastimar a otros con un juicio negativo, incluso si se trata de una situación de supervivencia. No obstante, cuando funcionan dentro del dominio interpersonal (haciendo consideraciones sobre la revancha o el desquite), algunos niños pueden juzgar acciones como robar y lastimar a otros como algo aceptable. En consecuencia, el problema parece ser uno de coordinación entre dominios de razonamiento social y la identificación de los parámetros de la situación que los definen. Por ejemplo, es posible que exista una discrepancia entre los valores, los acuerdos y las nociiones de justicia construidos en comunidad sancionados abiertamente por la

sociedad, y los que se encuentran implícitos y se refuerzan día a día en las prácticas sociales de la cotidianidad.

Por ejemplo, frente a la ineeficacia de las instituciones encargadas de promover y garantizar la seguridad y la justicia, y la eficacia de los comportamientos que dan al traste con el sistema normativo y con el sistema de convenciones vigente, cabe preguntarse si eventos que típicamente caerían en el dominio de lo moral (como un daño causado a otro de manera intencional), en tal contexto, se juzgarían dentro del dominio de lo interpersonal (dando lugar a que las personas recurran a un ajuste de cuentas y no a la activación de los mecanismos de justicia, por ejemplo). Este funcionamiento del pensamiento en uno u otro dominio ocurre con frecuencia de forma automática, por lo que las personas no siempre tienen conciencia de los parámetros que orientan sus acciones.

Un tercer aspecto que contribuye a explicar las dificultades para la formación, no solo para el razonamiento sino para el comportamiento moral, se hace evidente en el señalamiento de Noddings (1984) de que un desarrollo moral virtuoso es posible a través del diálogo y la confirmación, en una relación que no solo se construye alrededor de la *deliberación*, sino también del *afecto*. La participación del afecto en el proceso de juicio moral fue reconocida tempranamente por Piaget y por Kohlberg. Kohlberg (1985), por ejemplo, señalaba que el razonamiento moral estaba afectado por factores de índole afectiva, como la habilidad de establecer empatía y experimentar culpa. Albert Bandura (2002), preocupado no tanto por el razonamiento, como por la agencia moral (la capacidad de las personas para *actuar* de formas humanas), señalaba que esta es un proceso apasionado, que involucra las concepciones que las personas tienen de sí mismas, acompañando mecanismos afectivos de autorregulación y autosanción vinculados a sus propios estándares

personales. En este sentido, los juicios morales afectan las visiones que tenemos de otras personas y grupos, pero también las propias, por lo que estamos motivados para actuar y razonar de maneras que protejan nuestro autoconcepto. Dicho de otra forma, en nuestras percepciones de los fenómenos sociales, podemos ser muy parciales si con ello logramos proteger nuestra propia imagen. Hoy día no cabe duda del papel de las emociones en el procesamiento de los juicios morales (Smetana & Killen, 2008).

Adicionalmente, los juicios, las emociones y los comportamientos morales tienen lugar en contextos culturales específicos e implicaciones psicológicas particulares dentro de estos (Halperin, 2016). En ese sentido, la experiencia de la culpa no es igual en todas partes, ni tiene las mismas implicaciones en términos de los comportamientos asociados a esta. Para dar un ejemplo, es posible que en algunas sociedades la experiencia de la culpa vaya atada a la vergüenza y el castigo, mientras que en otras se asocie más fuertemente con la reparación. Estos elementos forman parte del bagaje cultural, de aquella parte del contexto (macrosistema) que le da forma al juicio y al comportamiento moral.

Las emociones morales participan, entonces, de manera importante en los procesos de construcción de paz como un poderoso mecanismo catalizador.

En síntesis, Colombia enfrenta hoy día una oportunidad histórica. Después de más de cinco décadas de conflicto armado continuo, ha logrado un acuerdo de paz con uno de los grupos armados que mayor impacto ha tenido sobre sus estructuras. Haciendo una extrapolación del problema al contexto de la educación para el ejercicio de la ciudadanía en la población colombiana adulta (una de las piedras angulares del proceso de construcción de paz), surge entonces la preocupación por la forma como el contexto favorece las reflexiones y las interacciones morales en

la población, en general, y entre los grupos en conflicto, en particular (Gutiérrez-Peláez, 2017). Por ejemplo, ¿será que la sostenibilidad de los compromisos de no repetición logrados en los acuerdos depende más de la superación de las etapas de desarrollo sociomoral a nivel individual, que de la retroalimentación que los individuos implicados obtienen del entorno?

Para ajustar nuestras expectativas frente al desarrollo sociomoral de un joven como el de la historia con la que comenzó esta reflexión, pero quizás también frente a las posibilidades de éxito (no repetición) del proceso de construcción de paz que ahora inicia, es necesario tener en cuenta la creación de entornos favorables para la agencia moral (cargados de deliberación, afecto y comportamiento moral), comprometidos no solo con la defensa formal de los valores democráticos, sino también con su apropiación. Reconocer el papel del contexto implica reconocer también los acuerdos implícitos de funcionamiento que son parte de la historia cultural de una comunidad, y que incluyen los significados compartidos en torno a las formas de entender el conflicto y la mediación emocional del proceso.

Referencias

- Ardila-Rey, A. & Killen, M. (2001). Middle class Colombian children's evaluations of personal, moral, and social-conventional interactions in the classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 246-255. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1080/01650250042000221>
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Brofenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and*

- current issues (pp. 187-249). Pennsylvania: Jessica Kingsley.
- Gafoor, A. (2010). *No towards inclusive schooling*. Ponencia presentada en la International Conference on Education for Peace, Social Inclusion. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517057.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: a domain specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. Recuperado de <http://ntserver1.wsulibs.wsu.edu:2070/ehost/detail/detail?sid=4dce94ce-d672-4dc1-b492-f71d-798deaa5@sessionmgr111&vid=0&hid=118&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2Z-Q==#db=a9h&AN=50436912>
- Gutiérrez-Peláez, M. (2017). Retos para las intervenciones psicológicas y psicosociales en Colombia en el marco de la implementación de los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 8. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1>
- Halperin, E. (2016). *Emotions in conflict: inhibitors and facilitators of peace making*. Nueva York: Routledge.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: a review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405847709542675>
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz & F. Oser (eds.), *Moral education. Theory and application* (53-59). Hillsdale: Erlbaum.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oser, F. K., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3) 395-415. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240802227551>
- Parales, C. J. (2004). El conflicto interno colombiano. Identidad, solidaridad y conflicto social. *Revista Internacional de Sociología*, 62(38), 191-214.
- Piaget, L. (1965). *The moral judgment of the child*. Nueva York: Free Press.
- Posada, R. & Wainryb, C. (2008). Moral development in a violent society: Colombian children's judgments in the context of survival and revenge. *Children Development*, 79(4), 882-898.
- Power, F. C. (2002). Building democratic community: a radical approach to moral education. En W. Damon (ed.), *Bringing a new era in character education* (pp. 129-148). California: Hoover Institution Press.
- Ramos, C., Nieto, A. M. & Chaux, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 35-56. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf
- Smetana, J. G., Killen, M. & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62(3), 629-644. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01557.x>
- Smetana, J. G. & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotions, and neuroscience: an integrative developmental view. *International Journal of Developmental Science*, 2(3), 324-339.
- Turiel, E. (2010). Domain specificity in social interactions, social thought, and social development. *Child Development*, 81(3), 720-726.

Zebel, T. F., Zimmermann, A., Tendayi Viki, G. & Doosje, B. (2008). Dehumanization and guilt as distinct but related predictors of support

for reparation policies. *Political Psychology*, 29(2), 193-213. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00623.x>

