

REFERENCIA: Mujica Johnson, F.N. (2020). Educación moral en función del amor en los procesos pedagógicos: prevención de la violencia de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

EDUCACIÓN MORAL EN FUNCIÓN DEL AMOR EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

MORAL EDUCATION BASED ON LOVE IN PEDAGOGICAL PROCESSES: PREVENTION OF GENDER VIOLENCE

Felipe Nicolás Mujica Johnson

fmujica@live.cl

Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (Chile)

Recibido: 18/09/2019

Aceptado: 23/05/2020

Resumen:

La violencia de género es un fenómeno que afecta a la sociedad. Por esa razón, este ensayo se enfoca en los siguientes dos objetivos: a) discutir la importancia de abordar los razonamientos morales en torno a la cultura patriarcal en la educación formal; y b) exponer la relación que existe entre la educación moral en función de los derechos humanos y la dimensión emocional de los aprendices. Para la discusión sobre el rol de los razonamientos morales se incluyen los aportes de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Posteriormente, se expone el rol que tendrían los sentimientos en la educación moral y una propuesta de educación basada en el amor. Se concluye que es fundamental abordar los razonamientos morales para prevenir la violencia de género, pero debe ser una actividad complementada con la práctica virtuosa en torno a los derechos humanos.

Palabras clave: afectividad; desarrollo moral; desarrollo emocional; feminismo; derechos humanos.

Abstract

Gender violence is a phenomenon that affects society. For that reason, this essay focuses on the following two objectives: a) discuss the importance of addressing moral reasoning around patriarchal culture in formal education; and b) expose the relationship between moral education in terms of human rights and the emotional dimension of apprentices. For the discussion on the role of moral reasoning, the contributions of Lawrence Kohlberg's theory of moral development are included. Later, the role that feelings would have in moral education and a proposal of education based on love are exposed. It is concluded that it is essential to address moral reasoning to prevent gender-based violence, but it must be an activity complemented by virtuous practice around human rights.

Keywords: affectivity; moral development; emotional development; feminism; human rights.

1. Introducción

En la actualidad la violencia de género representa uno de los fenómenos sociales más lamentables a nivel mundial, con énfasis en las naciones menos desarrolladas en materia de derechos humanos (Ariza, 2010; Human Rights Watch, 2020). Precisamente, entre los graves actos que se pueden observar en el último informe mundial del organismo internacional Human Rights Watch (2020), se identifica el secuestro y la violencia sexual; la mutilación genital femenina; la violencia intrafamiliar física y psicológica; la discriminación laboral; la transgresión de los derechos reproductivos de la mujer; el acoso sexual en la vía pública; e intimidación y negación de ayuda judicial a las mujeres por parte de agentes del estado. A su vez, dicho informe reconoce diferentes vacíos legales que permiten en diferentes naciones la impunidad de dichos actos. Por consiguiente, es preciso señalar que la violencia de género es una consecuencia de la falta de respeto a los derechos humanos (Martínez, 2018). Como bien explica el informe de Human Rights Watch (2020), la gravedad de estas problemáticas suele ser relativizada por diferentes sectores de la sociedad a nivel internacional, lo cual se refleja en el campo político y, principalmente, en agrupaciones que se esfuerzan por desviar o ignorar la discusión del tema. Asimismo, aquellas fuerzas políticas se restan de los acuerdos globales que emergen para apoyar las transformaciones sociales contra patriarcales y, de esta forma, prevenir la violencia de género desde sus raíces culturales. Cabe precisar que este tipo de violencia se aplica cuando su ejercicio refleja lo siguiente:

La asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres, y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino. Ésta se caracteriza por responder al patriarcado como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas cotidianas concretas, que niegan los derechos de las mujeres y reproducen el desequilibrio y la inequidad existentes entre los sexos. La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión y coerción estriba en que en este caso el factor de riesgo o de vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer (Rico, 1996, p. 8).

Cabe destacar, que la dominación masculina cuenta a nivel histórico con una trayectoria milenaria (Bordieu, 2000; Mujica, 2019c), mientras que la toma de conciencia colectiva sobre aquella injusticia social, es más reciente, debido a que ha tenido su auge a nivel global en las últimas décadas y ha estado marcado por la participación de mujeres en movimientos sociales que demandan igualdad de género (Montenegro, 2016; Pérez, 2018). Esta emancipación impulsada por el género femenino, deriva en una compleja lucha político-social, que ha sido emprendida por grupos feministas de diferentes partes del mundo, aunque con un gran mérito para los históricos activismos realizados en Europa (Rocheft, 2010). En gran medida, la disputa se ha llevado a cabo en el campo cultural, ya que se encuentra en juego la moral basada en la lógica patriarcal, por ejemplo, en la transformación de los estereotipos corporales sexistas (Colás y Villaciervos, 2007; Mujica, 2019c). En consecuencia, se han visto afectados los valores sociales que han sido atribuidos a cada género. En este sentido, se ha emprendido un trabajo para transformar la construcción sociocultural de la masculinidad hegemónica, marcada por la rudeza, la fortaleza, la dominación y la racionalidad. Asimismo, también se ha cuestionado la femineidad hegemónica, caracterizada por la belleza, la afectividad, la prudencia, como por una corporalidad delicada y débil (Colás y Villaciervos, 2007; Uribe et al., 2008).

Desde el terreno educativo, en gran parte de las naciones occidentales, se aprecia un compromiso general para enfrentar la violencia de género, debido a que su desarrollo se reconoce como una violación a los derechos humanos. En este sentido, de acuerdo con Rico (1996), la violencia de género constituye una violación del derecho a la identidad, del afecto, de la paz y las relaciones personales enriquecedoras, del desarrollo personal, de la participación social y política, y de una salud física y mental óptima. Como queda reflejado, el daño que

produce una cultura patriarcal es muy amplio y complejo de contrarrestar, de modo que es fundamental que exista una educación moral en las personas que se encuentre a la altura de la problemática, o sea, que represente un proceso pedagógico sistemático. Además, como indicó Anguita y Torrego (2009), para tener una educación efectiva en la temática, el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, ha de tener contenidos obligatorios sobre igualdad entre hombres y mujeres.

El problema de este compromiso que se asume para enfrentar la violencia de género, como tantas otras problemáticas socioculturales, es que la educación a nivel global otorga poca importancia al desarrollo moral de las personas. Esto se justifica, en que en gran parte, para los centros educativos, la prioridad no es la educación moral, que incluye tanto el ámbito cognitivo, como el afectivo, sino que es el logro de buenos resultados en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional (Murillo y Roman, 2010). No obstante, por obligación todos los centros educativos deben incluir principios morales a desarrollar, que suelen tener un carácter transversal, pero de poca aplicación vertical en el currículo. Esta realidad se aprecia en el estudio realizado por Rodríguez-Mantilla y Ruiz-Lázaro (2019), que investigó el clima laboral del profesorado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid, identificando que la relación profesor-alumno suele ser más negativa en los sectores con un contexto socioeconómico más desfavorecido y también, que el profesorado no suele abordar las problemáticas no académicas o transversales con el alumnado, lo que implica tanto el carácter personal, como la identidad de los educandos.

Esta situación que se ha podido constatar empíricamente, es un reflejo de una educación tecnocrática y neoliberal que no enfatiza en cultivar una moral adecuada en las personas, reduciendo los espacios y contenidos de crítica ético-política, debido a que la principal preocupación es la producción o el desempeño académico (Vicente, 2013; Nussbaum, 2016; Carter-Thuillier y Moreno, 2017). Por lo mismo, ante este escenario pedagógico, sociocultural y político, urge seguir construyendo un cambio en la educación formal, que propicie un razonamiento moral y una afectividad que no acepte las injusticias sociales (Mujica, et al., 2018), como es el caso de la violencia de género. Esto implicaría que, tanto el profesorado como el alumnado, “aprenda a comprender, construir y deconstruir su propia afectividad, además, de ser capaz de reconocer las ideologías irresponsables y poco solidarias, que promueven sus ideas neoliberales, anti-democráticas, racistas, xenófobas, sexistas o extremistas en cuanto a temas religiosos o políticos” (Mujica, 2018a).

Considerando los antecedentes expuestos, se ha elaborado este ensayo que tiene como primer objetivo, discutir la importancia que tiene abordar los razonamientos morales de cada aprendiz en torno a los constructos implicados con la cultura androcéntrica o patriarcal. En segunda instancia, se pretende explicar la relación que existe entre la educación moral en función de los derechos humanos y la dimensión emocional de los aprendices.

2. Educación moral frente a la cultura patriarcal

Una verdadera educación escolar integral es la que se enfoca en todas las dimensiones del ser humano, de modo que prioriza la formación humana y favorece la calidad de las relaciones sociales, promoviendo decisiones fundadas en valores como el respeto o la bondad. Por consiguiente, esa educación ofrece una fuerte educación moral, que según Durkheim (2002) debe promoverse desde la educación infantil y primaria, ya que es un periodo crítico para la formación del carácter moral. Con respecto al propósito de la educación moral en los centros educativos, se ha señalado que es lograr una “reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan para enfrentarse críticamente con la realidad” (Buxarrais et al., 2001, p. 15).

La historia de la pedagogía cuenta con diferentes personas que han aportado a la educación moral y entre ellos destaca el pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pero no principalmente por haber dominado el arte de educar, sino que por su aportación teórica al campo educativo (Durkheim, 2002). Así, para Pestalozzi (2003), es fundamental que los niños ejerciten su moral, pero es fundamental que lo hagan en un ambiente propicio, que les despierte y entusiasme el interés por ilustrarse. En este sentido, destaca la importancia de contribuir a la tranquilidad de los aprendices, evitando propiciar malestares innecesarios o la sobreabundancia de placeres sensitivos. Igualmente, establece que en su método de educación elemental, el amor y la solidaridad tienen un rol fundamental, los cuales serían atributos del espíritu. En contraposición, ubica al egoísmo sensible, señalando que “constituye la esencia de la naturaleza animal, y lo que precede de ella y se halla animado por sus estímulos es, visto desde un modo puramente humano, contrario a la naturaleza” (Pestalozzi, 2003, p. 80). A partir de estos planteamientos, se puede apreciar que Pestalozzi aportó una notable base teórica para transformar las relaciones sociales, sobre todo las relaciones hostiles y violentas. La necesidad de aplicar los principios del pedagogo suizo sigue vigente, y sirven para enfrentar la cultura patriarcal que en sus raíces encuentra un notable egoísmo en contra de las mujeres.

De acuerdo con Cabanas (1993), Johann H. Pestalozzi realizó importantes aportes a la educación moral en el contexto familiar, destacando la relevancia del amor de la madre en la primera infancia, por medio del cual se otorga afecto y la primera fuente de los valores morales (Scheler, 2005, 2010). Cabe agregar a las ideas del pedagogo suizo, que idealmente las acciones de las otras personas que, junto a la madre, integran el proceso de crianza, han de contribuir en la formación basada en el amor. Aquellos planteamientos, reflejan la importancia de la educación informal en la primera infancia, que posteriormente se complementará con la educación formal. Igualmente, es preciso señalar que aquellas ideas se refieren a una situación ideal que, no necesariamente, representan la sociedad actual. Sobre todo porque muchos estudiantes carecieron de una familia que les otorgase el amor necesario para una adecuada formación moral (Scheler, 2001; Ortega y Gasset, 2018; Hartmann, 2011). Por esa razón, es fundamental que los centros educativos cuenten con un profesorado capacitado para contribuir a la formación moral de su alumnado, considerando que cada estudiante tendrá una diferente formación moral y en consecuencia, un desarrollo moral particular (Kohlberg, 1976).

Considerando que los estudiantes aprenden en diferentes contextos socioculturales (familia, amigos, club deportivo, centro religioso, escuela, entre otros) y que tanto la cultura patriarcal como la violencia de género, son fenómenos sociales que se encuentran ampliamente extendidos en la sociedad, cabe preguntarse lo siguiente: ¿cómo identificar en el alumnado emociones, actitudes, razonamientos y conductas que favorecen la violencia de género? Y en segunda instancia, ¿qué hacer con el alumnado que manifiesta un potencial para reproducir la violencia de género?

Para identificar aquellas manifestaciones en los centros educativos, es posible que el profesorado utilice diferentes evaluaciones cualitativas basadas en la observación, ya que tanto la corporalidad como la motricidad humana, expresan diferentes sentidos subjetivos (González, 2009; Mujica, 2018b). Observar la corporalidad y el comportamiento moral del alumnado cobra aún más sentido, si se comprende que la violencia puede ser aprendida socialmente, ya que según la teoría del aprendizaje social, la conducta es influida por factores ambientales (Palomero y Fernández, 2001). Así, un estudiante que aprende la violencia de género en su hogar, puede reproducirla en otros contextos y sin necesariamente tomar conciencia de la gravedad de sus acciones. También se pueden utilizar diferentes tipos de entrevistas y grupos de discusión para conocer la opinión del alumnado frente al tema.

Una vez que se hayan identificado sentimientos, actitudes, razonamientos o conductas propias de la cultura patriarcal o androcéntrica, sería fundamental promover estrategias para fomentar

la perspectiva de la igualdad de género. En cuanto a la prevención de la violencia de género, sería adecuado realizarla en todos los contextos, independiente de la moralidad del alumnado, ya que no siempre se podrá identificar el potencial que tiene el alumnado para favorecer la violencia de género. Además, considerando los aportes de Vygotsky (López-Ros, 2003), será muy beneficioso de que el alumnado con una moral más avanzada pueda dialogar o actuar como un ejemplo para los que presenten un menor desarrollo moral. En otras palabras, se aplicaría un andamiaje moral.

Una estrategia de educación moral que cumple con tres funciones pedagógicas (informar al profesorado, generar autoconciencia moral y reflexionar colectivamente sobre los razonamientos morales), son los dilemas hipotéticos (Kohlberg, 1976, 1992). Estos dilemas consistirían en presentar un caso problemático que se asocie a la violencia de género, donde el alumnado deba responder preguntas que impliquen tomar decisiones para resolver el caso, en función de sus juicios morales. Además, durante el desarrollo del dilema, el alumnado puede debatir sus respuestas, pero el profesorado no debe ofrecer soluciones, ya que su función es moderar el diálogo, aunque sí debe guiarlo hacia un nivel moral elevado, como por ejemplo, a través de preguntas o comentarios que interpielen los juicios morales del alumnado. Algunos de los temas centrales que se podrían tratar en el dilema, son la violencia intrafamiliar, la desigualdad de género en el deporte, la invisibilidad de la mujer en la prensa deportiva, los estereotipos de género en los diferentes espacios socioculturales o la homofobia.

Cabe destacar que este método ha sido cuestionado por descuidar la formación de hábitos virtuosos (Puig, 1996; Buxarrais et al., 2001), pero, además, se identifica que presentan un débil posicionamiento ante los juicios morales que pertenezcan a un bajo nivel moral. Por esa razón, se considera que trabajar dilemas morales resulta positivo, porque representa un desafío cognitivo para el alumnado, pero debe ser complementado, e incluso, es posible finalizar el dilema con un posicionamiento más claro con respecto a los juicios que serían correctos o incorrectos, en relación a los derechos humanos. Igualmente, es posible que a partir de aquella experiencia se planteen actividades prácticas que trasciendan el ámbito intelectual y ejerciten la conducta moral. Al respecto, es preciso considerar que “los derechos humanos no son algo que haya que aprenderse de memoria sino que se han de enseñar por medio de actividades prácticas contextualizadas” (Martínez, 2018, p. 99). Asimismo, se ha planteado que es posible complementar la propuesta de Kohlberg, debido a que “no es incompatible presentar contenidos morales y fomentar el desarrollo de hábitos virtuosos, con la consiguiente comprensión de los principios racionales de la moralidad, fundamento para la madurez moral” (Elorrieta-Grimalt, 2012, p. 509). En síntesis, la violencia de género debe ser prevenida con actividades teóricas y prácticas.

3. Formación emocional en función de los derechos humanos

Este apartado sostiene la premisa de que si las personas logran sintonizar su afectividad con el respeto a los derechos humanos, se estará favoreciendo la prevención de la violencia de género (Escámez y Ortega, 2006), ya que es la base para que las personas valoren la importancia de obrar para el bien común desde una perspectiva amorosa y solidaria. Precisamente, una educación moral orientada al respeto de la dignidad humana abarca tanto la afectividad como la racionalidad de las personas, ya que son aspectos que conforman la unidad del ser humano (Stein, 2007; Mujica, 2019a). Por consiguiente, “educar moralmente significa preocuparse de la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento y el sentimiento” (Gómez, 2007, p. 5). Cabe destacar que las emociones pueden ser sentidas, de modo que cuando se haga referencia a los sentimientos, se tomará como un concepto que representa a las emociones (sentimiento con una corta duración temporal) y a los sentimientos que poseen una estructura más compleja (sentimiento con una prolongada duración temporal) (Rosas, 2011), como el odio, el amor, el

orgullo o la humildad. De acuerdo con Escámez y Ortega (2006), los sentimientos en la educación han tenido poco interés académico, mientras que en el ámbito de la filosofía moral han tenido amplias discusiones teóricas. Aquellos autores plantean que “los sentimientos son modos como un sujeto se siente, característicos de él como todas las demás cualidades que tiene como suyas, en cuanto pertenecen a su intimidad, como el color de la cara o su convicción política o religiosa” (Escámez y Ortega, 2006, p. 113). Es decir, los sentimientos no serían exclusivamente estados subjetivos, ya que también incluirían elementos objetivos. Agregan que “los sentimientos son experiencias conscientes en las que el sujeto se encuentra implicado, interesado, complicado. Pero son experiencias de realidad y en eso consiste su objetividad” (Escámez y Ortega, 2006, p. 113).

Para describir la complejidad y amplitud de los sentimientos, así como de su vínculo con la moral, es conveniente hacer referencia al filósofo alemán Max Scheler (1874-1978), que desarrolló una notable teoría moral de los sentimientos por medio de la perspectiva fenomenológica. Entre sus planteamientos, Scheler señala que existen los sentimientos sensibles, los sentimientos corporales, los sentimientos vitales, los sentimientos puramente anímicos y los sentimientos espirituales (Muñoz, 2010). La categoría sentimental que incluye a las emociones en la teoría scheleriana, corresponde a la de los sentimientos anímicos o puros del yo, debido a que incluyen un estado subjetivo. Sin embargo, se ha explicado que estos sentimientos pueden variar su proximidad al yo, lo cual se refleja en las expresiones “<<me siento triste>>, <<siento una tristeza enorme>>, <<estoy triste>>”, donde se aprecia la proximidad creciente al yo” (Muñoz, 2010, p. 12). Así, la diferencia entre los sentimientos anímicos y los espirituales, es que estos últimos corresponden a realidades objetivas, de modo que “no pueden ser nunca estados”.

Entonces, uno de los propósitos de la educación moral consiste en suscitar buenas emociones en las personas (Marina, 2011; Mujica, 2019b; Mujica et al., 2019), que aporten a la realidad sociocultural y contribuyan por ejemplo, al respeto de la dignidad de las otras personas. Así, de ahora en adelante nos referiremos a los sentimientos anímicos o emocionales. Con respecto a la educación de aquellos sentimientos, Mujica (2018a), plantea que es necesario aplicar una formación crítica de las emociones, lo que implica suscitar emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo, ya que ambas contribuyen a la formación moral. Asimismo, agrega que no se debe estandarizar la valoración de las emociones, debido a que las emociones negativas para el malestar subjetivo, pueden ser positivas para el desarrollo moral. Por lo tanto, “valorarlas en forma estandarizada como positivas o negativas, es una visión reduccionista, que ignora sus funciones sociales, que han de ser consideradas por el profesorado para guiar el desarrollo afectivo-social de sus educandos” (p. 24). Dos ejemplos de estas ideas aplicadas a la violencia de género, es que un estudiante puede sentir diversión o satisfacción cuando discrimina y otro estudiante puede sentir vergüenza por haber menospreciado a una compañera.

Según Cabanas (1993), la moral no es cuestión de sentimiento, debido a que este último “es irracional, inconstante y caprichoso, y mal puede ser fuente de correctos juicios morales. Por el contrario, estos proceden de la recta razón, que es la única capaz de prescribir al individuo el bien que debe hacer” (Cabanas, 1993, p. 81). Sin embargo, por medio de aquella afirmación no pretende excluir al sentimiento o emoción de la cuestión moral, ya que además manifiesta que el sentimiento impulsa la conducta moral. Así, se manifiesta que las emociones son guiadas por los razonamientos morales de cada persona, ya que responden a aquellos principios valóricos (Mujica, 2018a). Por esa razón, Cabanas (1993) enfatiza que no es al revés, ya que la orientación de la conciencia moral no encuentra su fuente en los sentimientos, sino que en la razón. Asimismo, señala que “las cuestiones morales (ni que sean referentes al aborto o a la eutanasia) no se resuelven a corazonadas, ni por la sugestión social, sino solo por rectos principios aplicados con tanta lógica como realismo” (Cabanas, 1993, p. 81). No obstante, cabe agregar que aquellas ideas discrepan en parte con la teoría scheleriana, debido a que Scheler (2010) plantea que los sentimientos espirituales serían la fuente y guía de la recta moral, como por ejemplo, el amor.

Quien también destacó la importancia del amor en el proceso educativo, fue el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), reconocido exponente de la pedagogía crítica y la lucha contra las injusticias sociales. Precisamente, una de sus grandes críticas al sistema educativo global fue la concepción bancaria de la educación, marcada por una concepción tecnocrática, opresora, vertical y reproductora del saber (Freire, 2004, 2005). Respecto al legado de este educador sobre la importancia del amor en las relaciones pedagógicas, se encuentra la idea de “que no es posible cambiar el mundo si no hay un fundamento amoroso que oriente aquellas transformaciones, por lo mismo, el amor funda el diálogo y la acción, pero también, es a su vez diálogo y acción” (Mujica, 2019b, p. 10).

Estos planteamientos son fundamentales para no cometer errores en una educación integral, por ejemplo, reducir de forma acrítica el valor de las emociones al bienestar subjetivo, desde una perspectiva hedonista (Mujica, 2018a; Prieto, 2018), desconociendo que el ámbito emocional se encuentra asociado con el racional y el moral (Maturana, 2001; Dewey, 2004; Marina, 2005a; Scheler, 2005; Mora, 2017; Ortega y Gasset, 2018). En consecuencia, abordar las emociones en la educación moral, permitirá saber cuáles son sus preferencias ético-morales. Además, se identifica que tanto los razonamientos morales, como el obrar virtuoso, tienen la capacidad de producir buenas emociones, ya que “la moral introduce racionalidad en medio de los sentimientos” (Escámez y Ortega, 2006, p. 131). Esta relación que existe entre la razón, la conducta y la emoción, fue uno de los motivos por los que Pestalozzi (2003) plantea la importancia del amor y de la fe razonada. En el caso de estos últimos dos actos espirituales, fueron fundamentales para que diferentes pensadores occidentales desarrollaran el concepto de persona (Ferrer, 2002; Stein, 2007; Maritain, 2008; Scheler, 2010; Mari, 2014), el cual establece una fundamentación que otorga igualdad a todos los seres humanos y, por ende, fue clave para el posterior desarrollo de los derechos humanos (Beuchot, 2004; Habermas, 2010). En este sentido, la influencia que tuvo el cristianismo en diferentes concepciones filosóficas fue fundamental para defender el respeto a la dignidad humana (Beuchot, 2004; Marina, 2005b; Habermas, 2010), la cual además se asocia a valores como el perdón, la empatía y la solidaridad (Stein, 2004). No obstante, en lo referido al acto virtuoso del perdón, no es adecuado asociarlo a consecuencias judiciales que promuevan una impunidad de la violación a los derechos humanos (Human Rights Watch, 2020). Igualmente, se destaca el aporte de la perspectiva scheleriana (Scheler, 2005) y orteguiana (Ortega y Gasset, 2018) en torno al concepto del amor, que manifiesta la necesidad de experimentar aquellos valores en una educación que propicie los derechos humanos, ya que estos corresponden a una realidad objetiva que en esencia son dados a priori y, por lo tanto, nacen en la persona (Scheler, 1966; Camargo, 2011). Entonces, cada vez que se establecen actividades teórico-prácticas para prevenir la violencia de género, se está aportando a la configuración de buenos sentimientos emocionales y por consiguiente, una preferencia hacia la práctica de valores humanos con una alta jerarquía moral.

Propuesta didáctica de educación moral para prevenir la violencia de género

Esta es una propuesta de educación basada en el amor, inspirada en la noción de Scheler (2001, 2005, 2010) y Ortega y Gasset (2018) sobre el amor, es decir, sobre la impresión radical, o sentimiento metafísico, que fundan los buenos sentimientos, los buenos deseos, los buenos pensamientos y los comportamientos virtuosos. Precisamente, esos serían los componentes necesarios para prevenir la violencia de género. En palabras del filósofo madrileño, “cuanto más violento sea un acto psíquico, más bajo está en la jerarquía del alma” (Ortega y Gasset, 2018, p. 126). En otras palabras, para prevenir la violencia es fundamental que las personas crezcan espiritualmente por medio de su aprehensión del amor. Pero, ¿cómo es posible educar el amor moral para promover los actos virtuosos? El filósofo muniqués responde en su tratado de ética que “no hay nada en la tierra que haga ser buena a una persona tan primordial, inmediata y

necesariamente como la simple intuición evidente y adecuada de la bondad de una persona buena” (Scheler, 2001, p. 727). Hartmann (2011), en concordancia con Scheler (2001), sostiene también en su tratado de ética que “cuanto más abarque del reino de los valores el que guía moralmente, tanto más abrirá necesariamente la vista, la comprensión y la perspectiva para la vida a los guiados” (Hartmann, 2011, p. 74).

En función de lo anterior, se presenta en la Figura 1 una propuesta basada en modelos pedagógicos que visibilicen los derechos humanos desde una perspectiva de género. Es decir, se considera que es fundamental que el alumnado conviva en entornos educativos y familiares que garanticen la presencia de modelos que promuevan la igualdad de género.

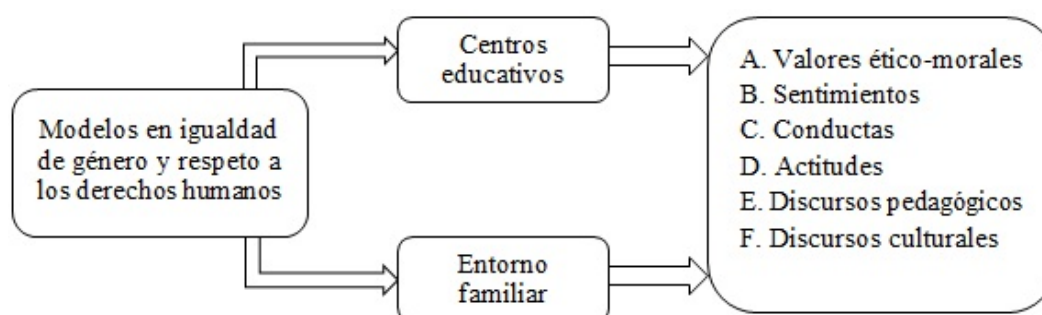


Figura 1. Prevención de la violencia de género con buenos modelos educativos.
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se han incluido seis aspectos que pueden reflejar un buen, y mal, modelo pedagógico en materia de derechos humanos y, por ende, de igualdad de género. A modo de ejemplo se mencionarán algunas manifestaciones de ellos que, por cierto, se encuentran integrados: a) valores éticos: responsabilidad, solidaridad o respeto; b) Sentimientos: alegría por la igualdad de género o tristeza frente a los hechos de violencia de género; c) Conductas: acto de responsabilidad frente a la violencia o de solidaridad con quien sufre algún tipo de violencia; d) actitudes: buena disposición para tratar el tema de las desigualdades de género presentes en la sociedad; e) lectura de libros que tengan implícito un mensaje de igualdad de género; f) visualización de películas en el hogar que reflejen un mensaje de enseñanza en torno a los derechos humanos o diálogos comunitarios basados en la no discriminación. Estos son algunos de los numerosos ejemplos que podrían ser asociados a cada categoría.

Para este modelo es fundamental que el profesorado sea educado por buenos modelos en la materia de género y que por medio de los centros educativos logren, dentro lo posible, educar a las familias en torno al tema. Pero, basados en la misma concepción del aprehendizaje moral (Hartmann, 2011; Scheler, 2001), idealmente se debería intentar que las familias participen de talleres prácticos sobre el tema, para que el proceso educativo no sea solo de corte racional, sino que implique la experiencia virtuosa, emocional y actitudinal. Lo mismo se debe aplicar para el trabajo con el alumnado en los centros educativos. De esta forma se estaría propiciando un proceso cíclico que se puede apreciar en la Figura 2.

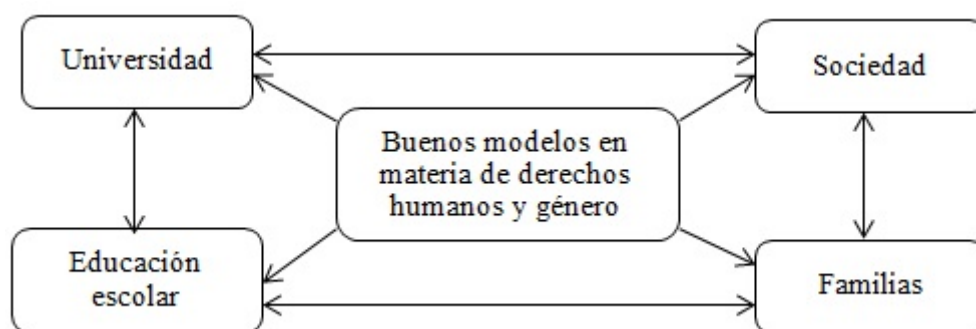


Figura 2. Proceso cíclico de educación formal y no formal en torno a modelos.

Fuente: Elaboración propia.

Evidentemente, en esta propuesta también se considera la inclusión del razonamiento moral de Kohlberg (1976, 1992), el cual estaría incluido en la categoría de discursos pedagógicos y culturales. Las evaluaciones de esta propuesta sería muy beneficioso que se realicen con una racionalidad curricular práctica (Díaz, 2005). Intencionadamente se ha decidido no incluir objetivos, ya que, más que una propuesta cerrada, la finalidad es presentar una propuesta con bastante grado de apertura para que pueda ser adaptada a diferentes etapas educativas y contextos socioculturales.

4. Conclusiones

En función del primer objetivo de este ensayo, se concluye que por medio del abordaje de los razonamientos morales, se puede identificar las preferencias valóricas del alumnado y por consiguiente, su potencial para respetar los derechos humanos, como el de una vida social consecuente con la igualdad de género y la convivencia pacífica. Además, desde una perspectiva objetiva de la ética, se identifica que la formación moral no se puede reducir al ámbito intelectual, sino que debe incluir la praxis humana. Así, es preciso que para prevenir la violencia de género en los centros educativos, además de reflexionar en torno a los derechos humanos, se debe concretar la práctica de la no violencia de género, lo cual involucra a todos los participantes de la comunidad educativa.

Con respecto al segundo objetivo, se puede concluir que cada vez que se realizan adecuadas actividades pedagógicas teóricas y prácticas de educación moral, se estará contribuyendo a la formación de buenos sentimientos emocionales, ya que cuando las personas logran aprender valores humanos, modifican en el mismo sentido su configuración afectiva. Por lo tanto, para prevenir la violación de los derechos humanos, y en particular la violencia de género, es fundamental que la educación formal abandone la lógica tecnocrática y extremadamente racionalista, o hiper-intelectualista, de la educación, para desarrollar una buena formación integral de los educandos. Es decir, una educación que cultive la práctica virtuosa del alumnado e, idealmente, de las persona de su entorno.

Referencias bibliográficas

- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 64(23.1), 17-25.
- Ariza, B. (2010). Los derechos humanos en América Latina: una promesa sin cumplir. *Diálogo Político*, 27(4), 73-90.

- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (2001). *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*. Delegación Cuauhtémoc: Progreso.
- Cabanas, J. M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Camargo, A. (2011). Altruismo y amor cristiano en la filosofía de Max Scheler. *Revista Quaestiones Disputatae*, 9, 63-76.
- Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 103-117.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58.
- Dewey, J. (2004). *Educación y Democracia* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Díaz, F. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Durkheim, É. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), 497-512.
- Escámez, J. y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 109-134.
- Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Madrid: Palabra.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3-25.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Madrid: Encuentro.
- Human Rights Watch. (2020). *World Report 2020. Events of 2019*. New York: HRW.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López-Ros, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En F. Castejón (Ed.), *Iniciación Deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 113-140). Sevilla: Wanceulen.
- Mari, G. (2014). La aportación del concepto de <<persona>> a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 299-313.

- Marina, J. A. (2005a). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. A. (2005b). *Por qué soy cristiano*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez, M. (2018). Propuesta didáctica para introducir la educación basada en los derechos humanos en la educación superior. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 91-105.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Montenegro, S. (2016). Antología del pensamiento crítico nicaragüense contemporáneo. En J. P. Gómez y C. Antillón (Eds.), *Un movimiento de mujeres en auge (1997)* (pp. 307-322). Buenos Aires: CLACSO.
- Mujica, F. (2018a). Educar y suscitar emociones en la educación: Análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 15-27.
- Mujica, F. (2018b). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.
- Mujica, F. (2019a). Formación emocional con un sentido moral humanista-cristiano: Análisis en función del amor. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 126-141.
- Mujica, F. (2019b). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.
- Mujica, F. (2019c). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 87-107.
- Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. doi: 10.15366/riejs2018.7.2.007
- Mujica, F., Orellana, N. y Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90.
- Muñoz, E. (2010). El rol del amor en la construcción de una ética fenomenológica. *Veritas*, 23, 9-22. doi: 10.4067/s0718-92732010000200001
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nomadas*, 44, 13-25. doi: 10.30578/nomadas.n44a1
- Ortega y Gasset, J. (2018). *Estudios sobre el amor* (17ª ed.). Madrid: Edaf.
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Pestalozzi, J. (2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. doi: 10.5944/educXX1.16058

- Puig, J. M. (1996). El educador en los procesos de formación moral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 37-53.
- Rico, N. (1996). *Violencia de género: un problema de derechos humanos*. Santiago: CEPAL.
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores*, 145, 5-31.
- Pérez, J. (2018). *Historia del Feminismo*. Madrid: Catarata.
- Rocheftort, F. (2010). Del derecho de la mujer al feminismo en Europa, 1860-1914. En C. Fauré (Ed.), *Enciclopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América* (pp. 193-212). Madrid: Akal.
- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*. Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Uribe, R., Manzur, E., Hidalgo, P. y Fernández, R. (2008). Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 41, 1-18.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(1), 309-329.