

Formación universitaria del afecto moral¹

University education of moral affection

Patricia Lorena Martínez Martínez²

Universidad Juárez del Estado de Durango

Marco Antonio Vázquez Soto³

Universidad Juárez del Estado de Durango

Salvador Fernández Martínez⁴

Universidad Juárez del Estado de Durango

Elsa Edith Zalapa Lúa⁵

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
México*

Resumen

La escuela brinda aprendizajes implícitos denominados *currículo oculto*, que abarcan toda la experiencia vivida en el ambiente escolar y son incorporados por los estudiantes como posibilidad de socialización. El afecto moral es un elemento importante del currículo oculto, su función principal es delinear el sentido ético de la formación académica. El término hace referencia

¹ Dedico este trabajo a la memoria de mi madre, la Sra. Lucina Martínez Guillén de Martínez, una mujer de profunda sensibilidad ética.

² Licenciada en Filosofía. Maestría en Educación con especialidad en Lingüística Aplicada. Universidad Juárez del Estado de Durango e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Contacto: patitomar@itesm.mx

³ Licenciado en Filosofía. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Juárez del Estado de Durango. Contacto: marco0709@hotmail.com

⁴ Licenciado en Filosofía. Maestría en Estudios Humanísticos con especialidad en Literatura. Universidad Juárez del Estado de Durango e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Contacto: salva_fernandez@hotmail.com

⁵ Licenciada en Psicología. Maestra en Psicoterapia Gestalt. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: elsazalapa@yahoo.com.mx

a la participación de la sensibilidad en el comportamiento ético, suponiendo empatía, capacidad para vivir juntos y el papel de la conciencia en las acciones y su correlato de responsabilidad, permitiendo así a las personas actuar con mayor facilidad conforme al deber ser.

El objetivo de este trabajo es conocer qué tanto la Universidad fomenta el afecto moral del estudiante a través de su currículo oculto. El instrumento empleado fue "Paisaje educativo y contexto" (PEC) que mide componentes como: la sensibilidad hacia lo y los demás; aprender a vivir juntos y cooperar; vivir la satisfacción del obrar bien y manejar adecuadamente la culpa.

El instrumento se aplicó a una muestra de 1031 estudiantes de 19 licenciaturas de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En los resultados, la formación del afecto moral obtiene 62 puntos en una escala del 0 a 100, lo que evidencia una cierta deficiencia en la formación de la sensibilidad ética del estudiante universitario. Queda para discutir el papel del modelo antropológico de socialización promovido por los procesos internos universitarios, para saber si el afecto moral, en tanto educación de la empatía y aprecio por el bien ético, tienen un lugar preponderante.

Palabras clave: Paisaje educativo, afecto moral, sensibilidad ética, currículo oculto.

Abstract

The school provides an implicit learning environment, called the hidden curriculum, which covers all the experience lived in the school environment. This experience is incorporated by the students as a socialization model. The moral affection is an important element of the hidden curriculum; its main function is to disarrange the ethical sense of academic training. The term refers to the participation of feeling in ethical behavior, implying empathy, ability to live together and the role of consciousness in actions and its correlation with the responsibility, allowing people to perform more easily a morally correct action, according to the must be. The purpose of this paper is to know how much the University encourages the moral affection in the students through its hidden curriculum.

The instrument employed was "Educational Landscape and Context (ELC or PEC in Spanish: Paisaje Educativo y Contexto) in order to measure components such as: sensitivity to others; learning to live together and cooperate; living the satisfaction of doing good deeds, and handling guilt properly. The instrument was applied to a sample of 1031 students from 19 university careers in the Universidad Juárez del Estado de Durango. In the results, the formation of the moral affection gets 62 points on a scale of 0 - 100, which shows certain deficiency in the formation of ethical sensitivity of the university students. The role of the anthropological model of socialization remains to be discussed. Although, the role of the university as a model of socialization needs to be reviewed, for knowing whether the moral affection, like empathy education and appreciation for the ethical good, has a predominant place.

Keywords: Educational environment, moral affection, ethical sensitivity and hidden curriculum.

Introducción

La intención de la educación no es aprender pensamientos sino aprender a pensar y a vivir. Esta es la única manera de salir del dogmatismo, de adquirir la mayoría de edad, de ser autónomo y de gobernar el propio ser (Vandevale, 2004). Lo anterior supone que el conocimiento que se adquiere en la escuela ha de lograr armonizar una vida virtuosa con la ciencia así como una coherente correspondencia del comportamiento con el saber y de la vida con el sentir. Para lograrlo, se requiere que la educación se realice en un contexto verdaderamente ético, donde el conocimiento vaya unido a la vida moral.

La Universidad, como institución escolar de nivel superior, no se ocupa formalmente de este aspecto a pesar de lo cual, sí se encuentra presente aunque de manera no intencional en lo que se ha venido llamando currículo oculto; es decir: en los aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque no figuren en el currículo oficial. Estos aprendizajes son propuestos por la escuela, la mayor parte de las veces en forma no intencional ni directa y quien logra apreciarlo es el estudiante que incorpora en su conducta procesos de socialización muy específicos que el contexto escolar provoca. Así, por ejemplo, si los planes semestrales están cargados de materias y éstas de actividades sin planear, el alumno se siente forzado a desarrollar conductas poco honestas para lograr adaptarse a las demandas escolares; lo realizan no porque sean de suyo deshonestos, sino porque la dinámica académica los presiona a tal grado, que se sienten orillados a ello. Es así que, el currículo oculto designa aquellos aprendizajes no explícitos, brindados indirectamente por la escuela que son incorporados por los estudiantes como posibilidad de socialización.

La Universidad promueve aprendizajes muy diversos: conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos, sentimientos, formas de adaptarse y sobrevivir, entre otros. Jackson (1975) reflexionó cómo la escuela es un espacio donde el ambiente y lo no explícito es lo que está formando al estudiante y supone los procesos sociales, los tiempos y su distribución, los espacios físicos, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, la forma de evaluar y el clima que genera. Todo esto contribuye al currículo oculto de la escolaridad y obliga al alumno a saberlo sobrellevar para avanzar con éxito en la misma; tiene también que ver más con las dificultades que el alumno experimenta que con los éxitos. Permite así evidenciar las estrategias de adaptación que le plantea la escuela (Jackson, 1975 en Gimeno y Pérez, 1992).

Por lo antes dicho, esta investigación busca reflexionar sobre el significado explícito de los factores que componen el contexto moral implícito en la atmósfera escolar para ver cómo las prácticas y el clima de socialización están delineando el afecto moral del estudiante universitario.

El término afecto moral viene del latín *affectus* que significa “afectar”,

“hacer una impresión”, producto ésta de una interacción; a diferencia de la emoción, que es entendida como sentimiento breve y de aparición abrupta (Etxeberria, 2008), el afecto puede ser almacenado. El afecto moral significará el almacén de energía por la que la persona actúa o debería actuar siguiendo determinados razonamientos, como una especie de nutrición de la conducta moral que integra conocimientos y valoraciones (Berkowitz, 1995).

El núcleo de nuestro asunto es preguntar qué tanto imprime la Universidad esa energía en el joven, qué tanto lo nutre en su sentir para actuar conforme a las normas morales presentes en su entorno. Por lo anterior la investigación planteó como objetivo general el siguiente: *Conocer qué tanto la Universidad forma el afecto moral del estudiante a través de su currículo oculto.*

En otras palabras, se buscó evaluar cómo el contexto educativo delinea implícitamente este afecto moral en la formación del estudiante desde su propia percepción. Por tal motivo, los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Indagar qué tanto la atmósfera académica universitaria está contribuyendo a la edificación de una sensibilidad ética.
2. Describir cómo la noción de deber moral y responsabilidad está siendo estimulada por la educación universitaria en tanto sensibilidad ética.
3. Conocer cómo la atmósfera universitaria educa el afecto moral a partir del aprender a vivir juntos.
4. Indagar qué tanto el escenario educativo fomenta procesos de socialización universitaria y su vinculación ante el aprecio del bien realizado así como el rechazo del mal moral con su consecuente manejo ético de la culpa.

El afecto moral vincula simultáneamente con los sentimientos y con el razonamiento pero, paradójicamente, se distancia de ellos porque se trata de un razonamiento que proviene de “ser afectado” sentimentalmente y de un sentimiento reglado por razones, cosa que, a diferencia de la mera emoción, lo hace permanecer.

Así, pues, el afecto moral tiene su origen en una interacción que es bidireccional y recíproca, lo cual significa que la misma interacción que lo produce es retroalimentada por él. Con otras palabras, según sea la interacción será el afecto moral a la vez que, según sea el afecto moral, será la interacción.

De acuerdo con lo dicho, resulta que el afecto moral puede ser descubierto a través de las simbolizaciones de la interacción, es decir, a través del modo en que están constituidas nuestras relaciones que, de acuerdo con Buber (1923/1994), pueden ser: con *el* otro (un semejante), *lo* otro (naturaleza) y *lo Otro* (Absoluto). El problema ético surge cuando lo que es propio de una, se traslapa ilegítimamente a la otra, por ejemplo: nuestro trato con la naturaleza (*lo* otro, llamada *Ello* por Buber), implica uso; responsable, es

cierto, pero uso al fin. Con palabras de Kant (2003), diríamos que el vínculo relacional es con algo que tiene un *precio*. ¿Qué ocurre, sin embargo, cuando este tipo de relación se traslapa, sin más a mi trato con *el* otro? ¿Qué ocurre cuando utilizo como medio lo que esencialmente es fin, es decir: cuando se trata como poseedor de *precio* algo que tiene *dignidad* y que por ende, no puede ser *usado* sino *respetado*?⁶

El tema del afecto moral se vuelve relevante en la medida que la Universidad se hace cargo de él, generando tipos de interacción más humanos, más justos y más democráticos que, a su vez, producirán un afecto moral más denso, más firme y más consistente. Con esto, un asunto esencialmente pedagógico desborda sus límites para convertirse en ético pero, a la vez, por ser un asunto ético con implicaciones relacionales amplias, se convierte en político.

Se clarifica así la misión que tiene la Universidad para transmitir y generar un correcto afecto moral a sus estudiantes, pero además se convierte en su razón de ser si volteamos la vista a nuestra realidad, en la que generalmente las relaciones que mantenemos los seres humanos se ubican exactamente en las antípodas de su correcta configuración:

- a) Lo apreciamos en el mundo de las relaciones laborales donde la autoconservación obliga al sujeto a ver todo lo que está al alcance como medio para lograr sus metas personales; esta autoconservación es producto de un mundo del trabajo que permite mayor movilidad y flexibilidad que antes. Sin embargo esto no significa mayor libertad de opción y elección personal sino una pasividad que supone constante adaptación para sobrevivir y en la que dicha adaptabilidad va preñada de un gran resentimiento y rabia porque el individuo depende por completo de su individualidad (Horkheimer, 2002).
- b) Hemos tomado la relación con la naturaleza como instrumento que se extiende no sólo a la vida natural y animal sino humana, en la que hombres y mujeres son instrumento de felicidad para otros; estas funciones de dominio, mando y organización han desencadenado una violencia brutal (Horkheimer, 2002), de modo que el actual estado del mundo (polución del aire, contaminación de la tierra, pobreza de dos terceras partes de la humanidad, etc.) revela el estado de la *psique* humana. Estamos enfermos por dentro. Así como existe una ecología exterior (los ecosistemas en equilibrio o en desequilibrio), también existe una ecología interior. El universo no está únicamente fuera de nosotros, con su autonomía, está también dentro de nosotros. Las

⁶ Para Kant hay seres que son fines en sí mismos y otros que son medios; los que son fines en sí se constituyen por aquello que es valorado por sí mismo, de modo tal que está por encima de todo precio al no admitir equivalente y, en consecuencia, no puede ser intercambiado por nada y, por eso, tiene dignidad. En cambio, los seres que tienen valor son queridos en función de otra cosa, por ello es posible asignarles precio para ser intercambiados, usados y hasta desechados. El ser humano para Kant ocuparía la categoría de fin en sí mismo (Kant, 2004) y, por lo mismo, ha de ser respetado.

violencias y las agresiones al medio ambiente lanzan raíces profundas en estructuras mentales que poseen su ancestralidad y genealogía en nuestro interior (Boff, 2003).

Habrà pues que reflexionar qué afecto moral se genera en una civilización como la nuestra que ha prostituido la relación con el mundo natural, laboral y consigo mismo (auto conservación). Con lo anterior se concluye la importancia de cultivar el corazón del universitario para una conducta ética como seres humanos a los que afectan moralmente los otros, lo otro y lo que circunda, con capacidad para indignarse por el mal moral y con el impulso suficiente para vivir en armonía ética con lo y los demás. La responsabilidad de la Universidad en torno al afecto moral no es poca cosa y si reniega de ello, está, en el fondo, negando su propia esencia.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 1032 estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) de 19 licenciaturas agrupadas en seis áreas de acuerdo a la clasificación que hace Rimada (2000): Administrativa, Humanidades, Ciencias Sociales, Biológica de la salud humana, Biológica de la salud animal y terrestre y Químico-matemáticas. Los participantes fueron seleccionados por conglomerado, representativo de tres poblaciones: semestre inicial, intermedio y final de un universo de 19,150 estudiantes. Se muestreó el total de los integrantes de cada conglomerado, formado por alumnos oficialmente inscritos en el semestre Febrero – Junio de 2008, sin distinción de edad, género, estado civil, capacidades diferentes ni cualquier otra características sociodemográfica.

Material

Se utilizó una encuesta denominada “Paisaje educativo y contexto” (PEC) (Martínez, Hernández y Vázquez, 2009), la cual permite conocer la percepción que el alumno tiene del contexto escolar. Un elemento básico de PEC lo constituye el asunto que nos compete: el afecto moral, tal es medido con 28 reactivos distribuidos en tres factores:

- a) La sensibilidad hacia lo y los demás. El nombre técnico que se adoptó fue *Educación mediante la empatía*. Implica la sensibilidad vinculada a la noción de deber, proceso de interpretación y reconocimiento ético del otro con apertura a la indignación; el valor de la solidaridad comunitaria y universal, así como el sentirse afectado por lo y los demás (Cortina y Martínez, 1996).
- b) Aprender a vivir juntos y a cooperar. Es la capacidad de encuentro con el otro, de advertir su presencia real y celebrar la diversidad. Es la libertad personal anclada en el bien propio y comunitario que demanda respeto mutuo (Piaggio, s.f.).

- c) La vivencia de la satisfacción por hacer cosas positivas y un manejo adecuado de la culpa. Hace referencia al papel de la libertad en la generación del mal y del bien como responsabilidad.

El cuestionario tiene preguntas excluyentes y exhaustivas, son cerradas y las respuestas son según una escala tipo Likert con las siguientes opciones: 1) no hay, 2) rara vez, 3) algunas veces, 4) casi siempre y 5) siempre. El alfa del instrumento de Afecto Moral es de 0.875.

Procedimiento

1. El instrumento se aplicó, en una sesión de trabajo en cada unidad académica por un grupo de encuestadores compuestos por dos estudiantes de Psicología del 6º al 9º semestre de formación y un investigador; en total tres personas aplicaron el cuestionario a cada conglomerado.
2. Los participantes respondieron por escrito al instrumento que fue revisado *in situ* para asegurar que estuvieran llenos todos los espacios de respuesta demandados por el formulario-
3. Se elaboraron notas de campo de lo observado en cada sesión de trabajo construyendo así un Diario de campo.
4. Para el análisis de datos, se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Resultados

De los 1032 estudiantes encuestados, 668 fueron de sexo femenino y 364 de sexo masculino. Las edades se encontraban entre los 17 y los 45 años, concentrándose la edad en un 50% en el rango de entre los 18 y 22 años ($\bar{X}=21.27$; $DE=3.06$). De acuerdo al análisis de medias de los componentes del Afecto Moral los resultados se muestran como siguen:

- a) **Educación mediante la empatía.** Los resultados ($\bar{X}=2.99$) manifiestan que la Universidad algunas veces lleva a cabo acciones que contribuyen a desarrollar la emoción moral que facilita el comportamiento ético, incluyendo no sólo a los demás seres humanos con quienes convive, sino también a las cosas y a la naturaleza. Con este resultado aun cuando queda dentro del rango de “Algunas veces”, presenta una tendencia a la categoría de “Rara vez”, esto puede significar que existen planteles dentro de la Universidad que hacen muy poco por educar a los estudiantes mediante la empatía. La dispersión de los datos ($DE=0.738$) puede indicar que en algunas facultades la educación en la empatía es tomada muy en cuenta mientras que en otras está ausente. Ninguna persona calificó a la institución como absolutamente carente de educación en la empatía (no hay “1”). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.
- b) **Aprender a vivir juntos.** En este aspecto se observa que la institución “Algunas veces” ($\bar{X}=3.17$) lleva a cabo acciones que contribuyen a

que los alumnos aprendan a vivir juntos, a desarrollar la capacidad de encuentro con el otro, la sensibilidad ante su presencia y a celebrar la diversidad. “Algunas veces” fomentan el respeto mutuo, la igualdad (en su pluralidad cultural), la alteridad (el otro yo como igual en valor y dignidad), la libertad, la justicia y el diálogo.

La dispersión de los datos ($DE= 0.748$) puede indicar que en algunas licenciaturas el hecho de fomentar que los alumnos aprendan a vivir juntos es tomado muy en cuenta y en otras no tiene importancia. Ninguna persona calificó a la institución como absolutamente carente de acciones que fomenten la convivencia (no hay “1”). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios.

- c) **Educación del deseo de bien y el manejo de la culpa.** En este apartado se puede considerar que la institución “Algunas veces” ($\bar{X}=3.11$) lleva a cabo acciones que contribuyen a la educación del alumno en la satisfacción después de hacer cosas positivas y manejo adecuado de la culpa, es decir, en el papel que juega la libertad en la generación del mal y del bien, así como su consecuente responsabilidad. La dispersión en este caso fue mayor que en los dos factores anteriores ($DE=0.832$).

Discusión

Una auténtica educación humana no puede estar desprovista de la formación de la sensibilidad ética, elemento central en la autonomía moral. En la institución evaluada, el Afecto Moral alcanzó un 62%⁷ ($\bar{X}=3.10$), esto significa que en el contexto universitario existe poco más de la mitad de elementos que despiertan el sentirse afectado por los otros moralmente hablando.

Los factores que integran la variable de Afecto Moral son: *la educación de la empatía* ($\bar{X}=2.99$) y *la satisfacción del bien realizado con su correlato de manejo de la culpa* ($\bar{X}= 3.09$), están siendo ponderados con el 58 y 61% de aspectos a cubrir respectivamente. Por las respuestas obtenidas no se evidencia en el contexto una presencia clara que proyecte sensibilidad o emoción moral conectada con la noción de deber ser. El valor de la solidaridad no es el gran componente de la conciencia racional de la institución vista como democracia, y al no estimularse la solidaridad particular, se pone en entredicho la solidaridad con el colectivo; el no educar una delicada atención empática por el otro inmediato, se descuida con esto al otro que rebasa el “cara a cara” y, en ellos, también a las cosas y a la naturaleza. Respecto al aprender a vivir juntos y cooperar ($\bar{X}=3.18$), pese a que alcanza el 64%, las respuestas se retan a duelo entre “Algunas veces” y “Rara vez” en el fomento de procesos de convivencia sociales enmarcados por la cara de la ética cívica.

⁷ (Puntuación obtenida/puntuación máxima) x 100

Formación de la empatía: ser sensible hacia lo y los demás

Con un 58% ($\bar{X}=2.99$) de aspectos, la institución alimenta la sensibilidad ante la presencia de los demás en el que emerge la solidaridad como compuesto inevitable de la vida, pues ésta nace cuando hay presencia del otro que nos demanda, sobre todo, respetar sus derechos de la corporalidad, de hablar y de pensar. Cada ley, cada moral o forma de regulación se dirige hacia las relaciones con los demás que se nos imponen como realidad inevitable; el otro, como condición fundadora, está en nosotros, nos lo enseña la psicología en los procesos de identificación: es el otro, su mirada, la que nos define y nos forma pues así como sería imposible vivir sin comer o dormir, tampoco lograríamos entender quiénes somos sin la mirada y la respuesta del otro. Hasta quien roba, mata, viola y oprime se pasa el resto de la vida mendigando aprobación, amor, respeto y alabanza y a quienes humilla les pide reconocimiento o justificación del miedo y de la sumisión (Eco y Martini, 1997).

Sin el reconocimiento del otro, el ser humano se deshumaniza y, consecuentemente, tampoco el bien logra insertarse en el proceso de hominización, de modo tal que la conciencia e importancia del otro es un elemento indispensable para un comportamiento ético (Eco y Martini, 1997, p. 108). La ponderación obtenida por la UJED en este aspecto es pobre desde los cánones de la universidad pública, pero, no alcanzarlo, significa (diría el cárdex universitario), el no haber caminado suficiente en el proceso de aprendizaje. La tolerancia y la benevolencia son dos ingredientes de una sociedad éticamente civilizada y humanizada.

La Universidad necesita preocuparse y ocuparse en darle más elementos al contexto formativo para lograr el equilibrio y la armonía social, no quedarse en “Algunas veces” en cuanto a su contribución a desarrollar la emoción moral del actuar ético, pues “Algunas veces” se considera en la Universidad el apoyo al discapacitado o al desfavorecido académicamente. Asimismo, “Algunas veces” hace conciencia de la presencia de grupos y personas que pueden ser interrumpidos por una llamada de celular o por los gritos fuera del aula académica, “Algunas veces” se cuida el no fumar frente a los demás, el depositar la basura en su lugar con conciencia ambiental, el fomentar un cuidado explícito en la naturaleza y a los otros animales. También sucede que “Algunas veces” hay amabilidad atmosférica fomentada por el personal académico, administrativo y el trato cuidadosamente digno entre sí y hacia los estudiantes; hay mediano cuidado por la inclusión de todos los alumnos en los trabajos de equipos, es decir, “Algunas veces” y probablemente con relativa frecuencia, alguien se está sintiendo solo y apartado, no convidado.

Por lo anterior, es de primer orden que la universidad fomente “emociones relacionadas con el interés, la consideración y el sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás” (Gutiérrez, 1999, p. 98), pues la incapacidad para comprender al otro y tenerle presente, constituye

un trágico fracaso de lo que nos constituye como seres humanos, pues la raíz de la moralidad está en la empatía que proporciona la capacidad de sentir la necesidad o la desesperación del otro que nos hace preocuparnos por él (Goleman, 1996, en Gutiérrez, 1999).

El aprender a vivir juntos y cooperar: descaminar la democracia

Este factor es el más fortalecido en la Universidad pues los aspectos que revisan la libertad personal en pro del compromiso para la construcción del bien comunitario obtuvieron el 64% ($\bar{X}=3.18$). El escenario valora y fomenta el respeto mutuo, la igualdad de oportunidades, una consciente presencia del otro en la digna semejanza humana pero en una forma incipiente de libertad, justicia y diálogo que busca no dañar al otro y denota un cierto esfuerzo por el bien común, pues aun cuando la mayor parte de las respuestas se ubica en “Algunas veces” hay tendencia hacia la categoría “Rara vez” en algunas facultades de la Universidad.

Como se dijo antes, la expresión “Algunas veces” sale a flote y comienza a protagonizar el “Rara vez”. Así, entre ambas categorías se aprecia una atmósfera académica de ayuda mutua y amabilidad, de promoción del trabajo en equipo en el que “Algunas veces” no se excluya a nadie, hay acciones colaborativas que “A veces” sólo son creadas para llenar las horas, sin sentido dirigido para la cooperación en pro de una meta común. Una empatía derivada de la consciente presencia y necesidades de los otros (estudiantes, profesores, intendentes, directivos) está estimulada “A veces” por el respeto obligado de señalamientos presentes de derecho —más no de hecho— en pro de tomar en cuenta a los demás, recordándole “A veces” (o “Rara vez”) al estudiante que vive en una comunidad, que no es un ente solitario en el que priva su “real gana y voluntad” sino que “Algunas veces” y quizá “Rara vez” incluye la presencia de los demás.

En lo que respecta a la utopía comunicativa que, como fin normativo nos despierta el aspecto moral en su faceta del vivir juntos y cooperar, la escolaridad de la Universidad no estimula suficientemente, con su actuar, el luchar por la conquista de una comunicación lo más libre posible de dominación, una comunicación sin manipulación persuasiva que, sin llamarse hija degenerada de la violencia, está de alguna manera promoviendo (Muguerza, 2003, p. 17) pues “Algunas veces” o “Rara vez” hay actividades académicas donde se promueva el diálogo entre compañeros y autoridades con libre flujo a fin de fomentar la tolerancia a las ideas de los demás y la argumentación para construir una sociedad mejor, traducida en reglas compartidas y razonablemente aceptadas. No olvidemos que el único remedio a la violencia que vive México es sin duda el diálogo racional, y cuando éste no es posible, se augura una especie de resignación hacia un silencio impotente hasta en tanto el diálogo no se haga realidad, ¿será acaso que vivimos en México un silencio impotente traducido en la violencia del crimen organizado que no ha sido sino producto de una injusticia estructural y un diálogo soterrado

de dominación a través de los medios de comunicación masivos, el ejercicio gubernamental y los procesos de comunicación y formación escolar?

Conciencia de deber moral: apetito del bien y manejo de la culpa

La satisfacción por el bien, la responsabilidad cumplida y el manejo de la culpa están estimuladas al 61%, de modo que el germen de la libertad moral y la responsabilidad no son suficientemente percibidos en forma simbólica por el universitario.

El hecho de la presencia de la sanción con un sustrato sólido, no arbitrario y dialógico de derecho así como el estímulo explícito por parte de la institución educativa ante los hechos virtuosamente morales, fue valorado como algo con una presencia esporádica (en la categoría de “Algunas veces”), lo que nos hace reflexionar sobre la formación de la sensibilidad en cuanto atraída por la realización del bien moral y que repulse el mal, formados mediante actos performativos destinados a admirar lo admirable y a rechazar lo que no lo es. Así el estudiante aprende a enfadarse por lo que merece enfado. Fomentar una cierta atracción moral hacia el bien, recupera la vergüenza en un mundo donde pareciera que abunda la desvergüenza, es un camino urgente para la indignación moral (Camps, 2011, pp. 16, 20, 21).

“Algunas veces” la Universidad estimula cumplir el deber en forma simbólica y con reconocimiento público. Asimismo “Algunas veces”, los profesores retroalimentan aciertos y errores en el desempeño académico, lo que nos permite apreciar un bajo estímulo a la realización del deber cumplido o bien moral mediatizado a través del símbolo, la palabra hablada o el reconocimiento metafórico. Las acciones emprendidas en el contexto escolar van configurando una imagen del mundo en el que habita el joven universitario, estimulando nuevos deseos que proporcionan renovados objetivos hacia dónde aspirar (deseo de bien). Una manera de formar la sensibilidad moral, es comenzar a despertar deseos y objetivos más allá de obtener buenas notas, es decir: a través de acciones en pro del bienestar social, la justicia distributiva o cualquier valor esencialmente moral. Es menester que la universidad no sólo brinde una fotografía de la realidad moral que en principio se nos impone, sino que controle y proponga juicios que acompañen tal percepción mediante símbolos de acciones académicas que estimulen la aspiración y deseo de bien moral a fin de delinear en el educando, un carácter moral a través del discurso de las acciones universitarias: formar una especie de músculo psíquico de la conducta moral, pues la naturaleza no nos hace buenos ni malos, lo seremos según las costumbres que vayamos adquiriendo (Camps, 2011, pp. 31, 37, 42, 43).

Otro de los elementos centrales de un paisaje educativo que acompaña el aprecio del bien, es el rechazo del mal moral que se ve reflejado en el afrontamiento de la culpa que implica responsabilidad, pues coloca al estudiante frente al error. La Universidad Juárez del Estado de Durango

sitúa en “Algunas veces” el hecho de que los profesores sancionan aspectos realmente sancionables, “Algunos” saben que hay reglas que impidan plagios académicos o que vivan las consecuencias de no reflejar el propio esfuerzo en los productos escolares así como “Algunas veces” y “Rara vez” los trabajos y tareas son revisados marcando aciertos y fallos permitiendo enfrentarse responsablemente al error.

El error es un acto humano que permite activar una educación consciente que no se debe ignorar, obviar o simplemente indicar, sino que hay que abordarlo mediante un esfuerzo metacognitivo que recibe el nombre de arrepentimiento. La educación actual tiende a mirar el error como un acto negativo, nada económico e incluso superfluo y, en el proceso de enseñanza, se le ha evitado so pretexto de generar conflictos psicológicos. Desaparecer el arrepentimiento de la escena académica, es semejante al caos metafórico que hace José Saramago en su novela *Las intermitencias de la muerte* en el que se suspende la defunción en una país entero y, entonces, el autor reflexiona sobre su necesidad: “...no se entiende cómo nadie se haya dado cuenta enseguida de que la desaparición de la muerte, pareciendo el auge, la cúspide, la suprema felicidad, no era, en conclusión, una cosa buena” (Saramago, 2005, p. 104). Así, analógicamente, podemos afirmar del error y el arrepentimiento: su desaparición del escenario psicopedagógico no es una cosa buena, cuyas razones ofrecemos a continuación.

El arrepentimiento vinculado al fallo moral no sólo es un síntoma del error sino una manera de liberación, “ya el simple temblar no es sólo un síntoma de tener frío, sino también un medio de calentarnos” (Scheler, 1916, p. 11). Es así como el arrepentimiento tiene una función positiva, liberadora y constructiva, sólo para quien le mira superficialmente le aparece como un síntoma de desarmonía y lastre paralizante de un pasado inalterable (Scheller, 1916, pp. 11-16). Para comprender mejor este momento denominado arrepentimiento dentro del acto moral, es necesario que analicemos las extensiones del tiempo objetivo que hace Scheler (1916): el presente vivido, el pasado vivido y el futuro por vivirse y en el que influye la percepción, el recuerdo inmediato y la expectativa inmediata (p. 17). En nuestra esfera de poder no sólo se dispone del futuro (aunque es cierto que el pasado no es modificable como el futuro) pero en él incide el pasado como sucesión posible en el sentido global de la vida. Toda vivencia del pasado sigue permaneciendo también pero incompleta e indeterminada mientras no rinda su posible eficacia, pues antes de la conclusión final de nuestras vidas, todo pasado se presenta como el problema de qué vamos a hacer con él y así en el arrepentimiento, el pasado se subordina a la persona y el contenido temporal viene a ser nuestro, pues bien lo dice Scheler (1916) “la realidad histórica es inacabada y es, por así decirlo, redimible” (p. 19) donde lo que es realidad histórica como unidad de sentido y eficacia dentro de un entramado de sentido, no está acabado y sólo será así al final (p. 19).

De alguna manera el arrepentimiento nos conecta con la memoria-recuerdo como acto de rememoración o evocación al que Aristóteles denomina memoria del pasado en el que el acto pasado se hace de algún modo presente (Etxeberria, 2007, pp. 11-13). El arrepentimiento es igualmente una memoria-recuerdo de que habla Etxeberria (2007) porque implica un proceso cognitivo de responder a la verdad del pasado re-conociéndolo y que, al recordarlo, integramos en el pasado recordado su futuro (pp. 14-15). El arrepentimiento como memoria permite que las vivencias, al ser recordadas, se extingan para nosotros porque la historia conocida nos libra de la historia vivida, liberándola de la determinación histórica; imprimiéndole, a un fragmento de la vida pasada, un nuevo sentido y valor de miembro, liberando a la persona de la fuerza torrencial de la culpa que impetuosamente arrastra a la vida pasada matando su nervio vital (Scheler, 1916, p. 20). Esto lo enuncia de una manera maravillosamente poética nuestro autor del arrepentimiento, Scheler (1916):

Si la piedra que está cayendo fuera capaz de acordarse de su fase precedente en una determinada etapa de su caída –la cual la determina en ese momento sólo a pasar a la fase siguiente conforme a una ley existente–, la ley de la gravedad quedaría inmediatamente anulada. Pues el recuerdo es ya el comienzo de la libertad de la oscura violencia del ser y acontecer recordados (p. 19).

Por lo tanto el arrepentimiento produce un rejuvenecimiento moral y no evocarlo en el proceso educativo, es decir, eludirlo, es estimular a los jóvenes a cerrar los ojos ante aquello de lo que deban arrepentirse no desatándolos de las cadenas que cargan sus pies en la marcha (Scheler, 1916). El arrepentimiento es una especie de muerte, la muerte de un “yo” manchado que permite el nacimiento de un “yo” renovado.

En qué momento muere el gusano de seda después de haberse encerrado en el capullo y haber trancado la puerta, cómo es posible que haya nacido la vida de una de la muerte del otro, la vida de la mariposa de la muerte del gusano, y ser lo mismo diferentemente, o no murió el gusano de seda porque está vivo en la mariposa (Saramago, 2005, p. 95).

Así, la condición del arrepentimiento es básica para que un yo nazca a partir de la muerte del otro yo. ¿Cuáles son pues las bondades de una conciencia del error moral? (Scheler, 1916, pp. 22 – 32, 44, 45, 46):

- No pueden los jóvenes formular nuevos propósitos de vida ni cumplirlos si no tiene lugar el arrepentimiento que se presenta como un auto-adueñamiento de la persona frente a la fuerza determinante del pasado, pues el arrepentimiento logra su plena inteligibilidad precisamente cuando acompaña a dicho acto libremente efectuado. El acto

de hacer un buen propósito nunca será una conducta desligada del arrepentimiento, porque mira de reojo espiritualmente a la bondad del yo que se constriñe en el arrepentirse porque construye secretamente allí donde parece destruir.

- El aprecio de sí mismo (llamado estima de sí) es mortalmente herido cuando no se tiene acceso al arrepentimiento, pues es camino del sumo desprecio de sí cuando los propósitos, por buenos que fueren, son incumplidos y sucede así precisamente porque el interior de la persona está desplomado mayormente que antes de realizar las acción que genera el arrepentimiento, pues el arrepentimiento aniquila aquella cualidad psíquica que llamamos “culpa”, pues ve hacia atrás con una mirada llorosa pero actúa alegre y poderoso hacia el futuro porque supone renovación, liberación de la muerte moral.
- El arrepentimiento se constituye en una verdadera intervención quirúrgica del pasado que permite desvanecer el disvalor moral suprimiendo la opresión de la culpa que irradia como mal en todas direcciones de la vida del individuo, quitándose así la fuerza de propagación de dicho mal impidiendo que engendre una y otra vez nuevos males.
- La conciencia del error moral es también un vehículo de veracidad frente a nosotros mismos que hace posible la virtud de la humildad, por eso lleva a la confesión que hace superar incluso la vergüenza que cierra los labios.
- El “recordar” del arrepentido revierte las cosas: en lugar de ir de los contenidos de la vida al “yo” que las vivió, ahora va del “yo” viviente a los contenidos concretos de la vida que supone el auto-adueñarse incluso de la acción pasada.
- Es un signo para el estudiante que lo coloca por encima de su antiguo “yo” y su acción, pues el acto de arrepentirse le permite vislumbrar lo mejor que hubiera podido ser o hacer, dotándolo del poder de obrar mejor, como cuando se escala una montaña y se ve acercarse la cima, sumergiéndose el valle debajo de los pies. Así, con el arrepentimiento, la persona asciende y, a la vez, ve bajo sí la antigua constitución de su yo renovándose, operando un nuevo nacimiento de sí mismo.

De esta manera podemos afirmar que la atmósfera académica de la universidad contribuye algunas veces en la edificación de una sensibilidad ética, lo que hace suponer un estímulo por parte de la institución educativa en un bajo nivel por fomentar la sensibilidad ética, de modo que la intención de enseñarles a los jóvenes a vivir juntos está demasiado lejos. Los procesos de socialización no están fomentando con claridad un aprecio por acciones bien realizadas ni estimulan el manejo sano de la culpa para que tenga un impacto ético revelado en un enfrentar responsable y afectivamente la convivencia diaria.

Conclusión

“¿A qué anda buscando lo que está más lejos, si es torpe en lo que está *más* cerca?” (Jaspers, 1949, p. 15) es la respuesta de la sirvienta de Tales de Mileto, ridiculizándolo al verlo caer en un pozo por andar observando el cielo estrellado. Esta anécdota ocupa el interés de un tema como el afecto moral cuya justificación es y ha de ser la inutilidad, es decir, el no justificarse las acciones morales con otra cosa para lo que sea necesaria como instrumento; tal es la mejor herencia de la Filosofía a la ética, pues la Filosofía revela primera y fundamentalmente una relación afectiva presente ya en su definición nominal: “amor a la sabiduría”. De este modo, el afecto moral es una relación afectiva hacia al bien y en él al otro que considera fin en sí mismo y por lo tanto no susceptible de mediatización alguna.

El afecto moral, como parte de la formación que debe brindar la atmósfera educativa, fracasa con el patrón de la utilidad, pues antes que nada, las cuestiones del deber moral, diría Kant, se enmarcan en una total apatía a todo interés pragmático, lo que nos hace apreciar el deber no por el bien que se obtenga, sino que su bondad estriba en que debe hacerse. Sin embargo, despegándonos de lo frío de las sentencias kantianas cuya búsqueda se tiñe en el puro deber por el deber mismo, se inserta un elemento sensible que no sólo reviste al acto moral como deber sino como afecto, sentimiento o amor. Entonces la cara del deber moral aparece no ya como dura carga sino acompañada del gozo de cumplirlo y una asunción entusiasta de la responsabilidad, incluso ante la culpa.

El paisaje no puede ser educativo sino hasta cuando aparece este rasgo de inutilidad moral invitando a amar el bien y, en consecuencia, a realizarlo, no por los resultados positivos de su realización sino como fin en sí mismo, sin dependencias mediatizadas, de ahí que ha de permearse tanto en las relaciones de empatía con los otros como en la educación de la responsabilidad frente a lo correcto o incorrectamente realizado, lo que supondría el manejo de las consecuencias ante la conquista del bien (gratuidad del afecto moral) y de la culpa (responsabilidad).

La Universidad, en su concepción de Uni-verso, se abre por lo mismo a la universalidad, que es el reino de la diversidad, es decir: un mundo donde caben todos los mundos. Sin embargo, con más frecuencia de lo conveniente, limita en los hechos su propio quehacer: demasiado concentrada en el “producto final”, se olvida que para quienes ingresan a las aulas, la Universidad sin dejar de ser destino, también y sobre todo es camino. Parafraseando a Camus cuando decía “[...] son mucho menos modernos. Tienen tiempo [...]” (Camus, 1956, p. 10) es indispensable que la Universidad se aleje de las prisas modernas donde incluso denomina su quehacer como “una carrera” (¡y con frecuencia una carrera de obstáculos!) para volver a la Universidad vivida como un proceso parsimonioso, calmo y reflexivo donde tenga claro que su actividad, lo quiera o no, afecta moralmente a todos quienes con

ella tienen contacto. Sólo de este modo, la andadura que inicia el alumno al ingresar en sus aulas, se convertirá en camino de vida. Es esta la única forma para hacernos eco de aquella antigua leyenda respecto a que

A un discípulo que se quejaba de que el camino era largo, escarpado y difícil, respondióle su maestro Buda:

“Amigo, el camino es largo y difícil, porque tu pretendes llegar antes de tiempo al final. El verdadero fin del camino no es llegar al fin, sino que es caminar...” (Boff, 1977, p. 194)

Referencias

1. Berkowitz, M. (1995). Educar a la persona en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 8. Educación y Democracia (y 2): 73-101. Recuperado de: http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_búsqueda.php?pg=14&indice=revista&búsqueda=REVISTA%20IBEROAMERICANA%20DE%20EDUCACION&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=.
2. Boff, L. (1977). *Testigos de Dios en el corazón del mundo*. (Trad. M. Diez Presa) Madrid, España: Publicaciones Claretianas.
3. Boff, L. (2003). *La voz del arco iris*. (Trad. María José Gavito). Madrid, España: Trotta.
4. Buber, M. (Versión 1994). *Yo y tú*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión SAIC.
5. Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona, España: Herder.
6. Camus, A. (1956). *La caída*. (Trad. Alberto Luis Bravo). Buenos Aires, Argentina: Losada.
7. Cortina, A. y Martínez, E. (1996). *Ética. IV Tractatus philosophiae* (3ª. ed.). Madrid, España: Akal.
8. Eco, U. y Martini, C. (1997). *¿En qué creen los que no creen?* (Traducción y prólogo de Esther Cohen). México: Taurus.
9. Etxeberria, X. (2007). *Dinámicas de la memoria y víctimas del terrorismo*. Bilbao, España: Bakeaz.
10. Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de personas con discapacidad intelectual*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Núm. 48. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
11. Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España: Morata.
12. Gutiérrez, L. (1999). Construcción de la personalidad moral: una intención pedagógica impostergable en la Educación Básica. *Acción Pedagógica*. Vol. 8 (2). 92-101.
13. Horkheimer, M. (Versión 2002). *Crítica de la razón instrumental*, (Trad. Jacobo Muñoz). Madrid, España: Trotta.
14. Jaspers, K. (1949/2006). *La Filosofía*. (Trad. José Gaos) México: FCE.
15. Kant, I. (Versión 2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Trad. Manuel García Morente). Madrid, España: Encuentro.
16. Kant, M. (Versión 2004). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La paz perpetua*: México, D. F.: Porrúa.
17. Lessing, D. (1986/2007). *Las cárceles elegidas*. (Trad. María Antonia Neira Bigorra y Juan Carlos Rodríguez Aguilar). México: FCE.
18. Martínez, P. L.; Hernández, M. & Vázquez, E. R. (2009). *Paisaje Educativo: una cátedra dada en voz baja*. México: UJED.
19. Muguerza, J. (2003). *La no-violencia como utopía*. (José María Mardones & Mate, Reyes. Eds) La ética ante las víctimas, Colección: Pensamiento crítico, Pensamiento utópico). Barcelona, España: Antropohos.
20. Piaggio, M.I. (Sin fecha). *Educación ética: aprendiendo a convivir*. Disponible en red: <http://www.pocitosdayschool.edu.uy/images/biblio/EDUCACION%20ETICA.pdf> Consultado el 26 de enero de 2007.
21. Rimada, B. (2000). *Manual de orientación profesional universitaria*. (2a ed.). México: Trillas.

22. Saramago, J. (2005). *Las intermitencias de la muerte*. (Trad. Pilar del Río). México: Alfaguara.
23. Scheler, M. (1916/2007). *Arrepentimiento y nuevo nacimiento*. (Trad. Sergio Sánchez-Migallón). Madrid, España: Encuentro.

Recibido: 31 de mayo de 2015

Aceptado: 5 de julio de 2015