

# REVISTA CHILENA DE PEDAGOGÍA

ISSN: 2452-5855

DOI:10.5354/2452-5855.2024.71537

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

---

## La ciudadanía en formación o de cómo educar para una ciudadanía virtuosa

*Luciano Milillo*  
*Universidad Nacional de La Plata*

**RESUMEN:** La enseñanza de la virtud ha sido un problema a lo largo de toda la historia de la filosofía, especialmente desde la aparición de los sistemas educativos masivos. La virtud, para la época contemporánea, es un tópico fundamental cuando lo ligamos a la ciudadanía. Es decir, cómo lograr ciudadanos virtuosos ha sido siempre una preocupación para los regímenes políticos, especialmente para los democráticos. Teniendo esto en cuenta, y a partir del contraste con algunos diseños curriculares de Argentina, en el presente trabajo se exponen las razones por las cuales se debería adoptar el *enfoque del intuicionismo social* para la enseñanza de la ética en los niveles educativos medios. Este enfoque se contrasta con lo que podría denominarse el *modelo racionalista*, el cual considera que la moralidad se reduce a la capacidad de elaborar adecuadamente juicios morales que serían el resultado de la capacidad humana de reflexión. Asimismo, se muestra que la teoría propuesta cumple con los objetivos que cualquier enseñanza de la moralidad debería perseguir: equipar al alumnado con ciertas virtudes para la convivencia social, pero, además, desarrollar la capacidad crítica que le permita determinar cuándo una regla es injusta.

**PALABRAS CLAVE:** intuicionismo social, virtud, racionalismo, ciudadanía.

Recibido 27-07-2023

Aceptado 29-04-2024

## Citizenship in Formation or How to Educate for Virtuous Citizenship

*ABSTRACT: The teaching of virtue has been a problem throughout the entire history of philosophy, especially since the emergence of mass educational systems. Virtue, in contemporary times, is a fundamental topic when linked to citizenship. How to achieve virtuous citizens has always been a concern for political regimes, especially democratic ones. Keeping this in mind, in the present work, the reasons why the approach of social intuitionism should be adopted for teaching ethics at the intermediate educational levels are presented. This is done by contrasting it with what could be called the rationalist model, which considers morality reduced to the ability to develop appropriate moral judgments, resulting from the human capacity for reflection. Furthermore, it is demonstrated that the proposed theory fulfills the requirements that any morality teaching should pursue: equipping students with certain virtues for social coexistence but also developing the critical capacity to determine when a rule is unjust.*

*KEYWORDS: social intuitionism, virtue, rationalism, citizenship.*

## Cidadania em formação ou como educar para uma cidadania virtuosa

**RESUMO:** O ensino da virtude tem sido um problema ao longo da história da filosofia, especialmente desde o surgimento dos sistemas educacionais de massa. A virtude, para a contemporaneidade, é um tema fundamental quando a vinculamos à cidadania. Ou seja, como conseguir cidadãos virtuosos sempre foi uma preocupação dos regimes políticos, especialmente dos democráticos. Levando isto em conta, e com base no contraste com alguns desenhos curriculares na Argentina, este artigo apresenta as razões pelas quais a abordagem do intuicionismo social deveria ser adotada para o ensino da ética nos níveis de ensino secundário. Esta abordagem se contrasta com o que poderia ser chamado de modelo racionalista, que considera que a moralidade se reduz à capacidade de fazer julgamentos morais adequados que seriam o resultado da capacidade humana de reflexão. Da mesma forma, mostra-se que a teoria proposta atende aos objetivos que qualquer ensino de moralidade deve perseguir: dotar os alunos de certas virtudes para a convivência social, mas também desenvolver a capacidade crítica que lhes permite determinar quando uma regra é injusta.

**PALAVRAS-CHAVE:** intuicionismo social, virtude, racionalismo, cidadania.

*MENÓN. ¿Podrás, Sócrates, decirme si la virtud puede enseñarse; o si no pudiendo enseñarse, se adquiere sólo con la práctica; o, en fin, si no dependiendo de la práctica, ni de la enseñanza, se encuentra en el hombre naturalmente o de cualquier otra manera?*

*Platón, Menón, 70 a.*

La enseñanza de la virtud ha sido un problema a lo largo de toda la historia de la filosofía, especialmente con la aparición de los sistemas educativos masivos. La virtud, para la época contemporánea, es un tópico fundamental cuando lo ligamos a la ciudadanía. Es decir, cómo lograr ciudadanos virtuosos siempre ha sido una preocupación para los regímenes políticos, especialmente para los democráticos. Si bien uno podría pensar que cualquier sistema espera que su ciudadanía sea *buena*, es en las democracias donde el concepto realmente adquiere su importancia.

Sería posible hacer un largo recorrido histórico intentando definir el concepto. Bellamy (2008) realiza una reconstrucción del término y ubica el origen de la ciudadanía ligado al concepto de democracia, específicamente en Grecia. Solo se consideraba ciudadana a una persona que viviera en democracia, porque la ciudadanía otorgaba la posibilidad de participar en los asuntos públicos y tomar decisiones que afectaran al colectivo político. Pensemos en el proyecto político aristotélico: en el libro VII de la *Política* (Aristóteles, 2007), el filósofo advierte la conexión esencial que existe entre el sistema educativo para los ciudadanos libres y el gobierno de la polis. La ciudadanía debe

recibir un determinado tipo de educación en la virtud pues estará a cargo, en algún momento, del ejercicio del poder. Existe, en definitiva, una conexión esencial entre ciudadanía, educación y república.

Encontramos, entonces, que la virtud es fundamental para que la ciudadanía ejerza sus derechos plenamente y participe en los asuntos públicos. John Rawls formula la cuestión en términos de la estabilidad: la educación de la ciudadanía es fundamental para que la democracia se reproduzca. El filósofo norteamericano presenta el problema en *Liberalismo político* (2005), a propósito del pluralismo “¿cómo es posible que exista a través del tiempo una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales que, sin embargo, sigan profundamente divididos por doctrinas razonables, religiosas, filosóficas y morales?” (Rawls, 2005, p.66). Existen dos cuestiones que hay que tener en cuenta para entender el concepto de estabilidad que aquí se nos propone: respecto a la ciudadanía, la estabilidad depende de la posibilidad de que los miembros del sistema político adquieran un sentido de la justicia y se sometan al poder de las instituciones democráticas; en cuanto al pluralismo, la estabilidad depende de la posibilidad del liberalismo político de ser foco de un consenso superpuesto (Rawls, 2005, p.143).

Para Rawls, el problema de la estabilidad es una cuestión educativa. Rawls establece que el liberalismo político depende de la capacidad de las instituciones democráticas de desarrollar en sus ciudadanos la virtud cívica o política que garantice el compromiso hacia esas mismas instituciones. Es de vital importancia que la ciudadanía acepte y cumpla las normas, pero además que reconozca a la autoridad que las aplica. Es necesario que la ciudadanía se identifique con el sistema e incorpore cierta cultura democrática para que la propia democracia perdure en el tiempo<sup>1</sup>.

### *Educación ética y democracia*

Siguiendo la línea de lo ya expuesto, podemos argumentar que la educación ética, moral o ciudadana (conceptos que deberemos tomar como sinónimos dado que así se suele hacer en los programas de estas asignaturas en la educación media) es fundamental para cualquier sistema democrático. Si se pone el foco en esto, podremos ver que la educación ética o moral, desde la cual puede pensarse la educación de la virtud ciudadana, tiene dos objetivos centrales que le dan sentido a la propia disciplina.

El primer objetivo es que el destinatario pueda incorporar ciertas prácticas, hábitos o valores que la sociedad determina que son adecuados para el contexto democrático (Engelen et al. 2018, p.347). Se espera que, bajo el aprendizaje moral, el estudiante pueda convivir con sus pares, aceptando y actuando según las normas vigentes. Aquí, es preciso señalar que la discusión podría darse en torno a cómo debería el destinatario adoptar esa virtud. Es decir, ¿basta con incorporar ciertos hábitos o debería buscarse que se logre la excelencia por parte de los ciudadanos? No sería suficiente equipar la ciudadanía con ciertos comportamientos, sino que se debería poder enseñar a que se ejecuten de la mejor manera posible. Sin embargo, uno podría pensar en la educación durante el nazismo y darse cuenta de que cumplía con dichos objetivos. Hay algo insuficiente en la definición de este primer objetivo. Si lo que se busca (por ejemplo, en Rawls) es que la ciudadanía adopte una cultura democrática este no es suficiente para que esa sociedad pueda ser considerada justa.

Por este motivo, surge el segundo objetivo de la educación ética: otorgar a la ciudadanía herramientas para la crítica, o, dicho de otro modo, lograr ciudadanos críticos que puedan tomar distancia de las normas para poder determinar si estas son justas o no. No solo deberían poder determinar si convendría modificar o abandonar una regla sino también ser capaces de actuar correctamente si existiere un contexto en donde otros actúan injustamente.

Ahora bien, estando justificada la necesidad de prestar atención al problema de la educación de la ciudadanía, volvemos a la vieja pregunta de Menón: ¿se puede enseñar la virtud? Para responder esta pregunta podría comenzarse por describir dos maneras de entender su enseñanza.

Por un lado, los modelos centrados en el carácter moral proponen una enseñanza de la moral para que la ciudadanía adopte ciertas prácticas. Puede ubicarse en esta tradición a Aristóteles, pero también a Durkheim. La centralidad está puesta en que la virtud se adquiere por la práctica y se asume que la autoridad moral es externa. Esto significa que el docente, por ejemplo, es quien determina lo correcto e incorrecto y lo pone de manifiesto en el aula. Por otro

<sup>1</sup> Si bien es cierto que la discusión de la estabilidad aquí planteada está circunscripta a la tesis del liberalismo rawlsiano, considero que el argumento es válido para cualquier teoría de la democracia o para cualquier teoría política en general. Pensemos, por ejemplo, en las tradiciones republicanas o comunitaristas: Charles Taylor (2012) plantea también que la perdurabilidad de una democracia depende de que la ciudadanía se identifique con las instituciones propias del sistema. Esto no es otra cosa que la virtud de la que ya hablaba Montesquieu y la tradición del humanismo cívico en general (p.16).

lado, los modelos centrados en el razonamiento moral postulan que la moral se desarrolla a través de la reflexión, específicamente sobre la justicia. Aquí el autor principal es Kohlberg, aunque podría incluirse a Rawls o a la tradición kantiana en general. A diferencia del modelo anterior, la autoridad es interna, porque las normas morales terminan siendo descubiertas por los propios niños a partir de la interacción con los pares.

### *Modelo racionalista*

Me concentraré, en primer lugar, en el modelo racionalista dado que, como veremos luego, en los programas oficiales de educación ciudadana suele adoptarse implícitamente este enfoque.

La línea racionalista en educación hace especial referencia a los trabajos de Lawrence Kohlberg (Nucci, 2014). Heredero de las ideas de Piaget, Kohlberg asume que los niños aprenden a través de estadios universales que van descubriendo con el paso del tiempo e interactuando con pares. Para el psicólogo suizo la moralidad se desarrolla en dos etapas: la moral heterónoma, centrada en el respeto a la autoridad, y la moral autónoma, centrada en que el sujeto descubre que las normas se establecen con los pares. Si uno acepta la premisa del desarrollo puede notarse que el docente es un mero guía, no impone (como pretendía Durkheim) las normas para que sean aprendidas porque el niño, eventualmente, las descubrirá. La universalidad radica en la necesidad en esas etapas del desarrollo.

Con estos presupuestos, Kohlberg amplía los postulados de Piaget, proponiendo seis etapas de desarrollo, englobadas en tres niveles: preconventional, convencional y posconvencional. Hacia el final del desarrollo del niño, este llegaría a los principios éticos universales. La asunción fundamental es que la moral, en última instancia, se identifica con el razonamiento moral. Así lo demuestra la metodología: los niños mejoran sus justificaciones morales en los dilemas (método utilizado por Kohlberg) a medida que crecen. Asimismo, existe otra definición fundamental: la moral está asociada a la justicia y al daño. Si vemos la obra de Rawls, y de esta tradición en general, la principal preocupación moral es por las reglas que determinan el actuar, en definitiva, por las reglas de justicia. En este sentido, Kohlberg intenta demostrar en sus estudios que los principios universales de justicia se desarrollan a lo largo del tiempo.

¿Qué sucede en nuestro país? La enseñanza de la ética y la moral generalmente ha estado ligada a la ciudadanía. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la asignatura del nivel medio *Formación Ética y Ciudadana* es la explicitación de los objetivos del diseño curricular de la ciudad. La ciudadanía es definida como una “práctica” (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2015, p.354) o una “habilidad” (p.60), es decir, se busca que el aprendizaje de la ética se traduzca en una acción. Vemos que se propone cumplir con lo que se espera de cualquier enseñanza de la disciplina, sin embargo, si uno revisa la metodología (pp.362-363) percibe lo que llamaré el *prejuicio racionalista* o, en otros términos, aquello que toda la tradición kantiana (o socrática) asume: la virtud es enseñable, es cuestión de señalar (o descubrir) cuáles son los principios para actuar correctamente para que la persona los incorpore. Cuando en este diseño curricular leemos que la centralidad está puesta en conceptos como el “reconocer” o “reflexionar” en torno a ciertas cuestiones, o a “comprender” ciertas normas podemos entrever el prejuicio mencionado.

Por otra parte, podríamos ver la situación en la Provincia de Buenos Aires. Luego del abandono del modelo del Polimodal como nivel medio, la asignatura de Formación Ética y Ciudadana mutó en Construcción de la Ciudadanía. Aquí la enseñanza de la virtud (aunque no mencionada) es un problema nodal porque se entiende que hay que *construirla*. Más allá de la complejidad jurídica de sostener que la ciudadanía debe construirse podríamos pensar esta propuesta en el sentido de llegar a una ciudadanía justa, plena. Se entiende en el diseño curricular que “La ciudadanía (...) es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, p.13). Ahora bien, si se revisa la cuestión metodológica se podría percibir una línea más concentrada en la práctica como mecanismo para incorporar la virtud: “las y los docentes de esta materia deben saber que el aprendizaje de una ciudadanía activa solo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa” (p.21). Sin embargo, al analizar los presupuestos ontológicos de la propuesta puede descubrirse nuevamente el prejuicio racionalista. La definición de moralidad, adjudicada a la asunción de que todas las relaciones sociales son conflicto y poder (p.31), pone de manifiesto la preocupación propia de la tradición cognitivista o racionalista: la justicia y el daño son las claves definitorias de la moralidad.

Ahora bien, ¿cuál es el problema con el prejuicio racionalista? Existen varios, que ya fueron señalados hace décadas, por ejemplo, el sesgo en la metodología. Solo se entrevistaba a niños, es decir, varones, lo que según Gilligan (1982) llevó a considerar a la *justicia* como el elemento central de la moralidad, lo que sería un error porque esa es una preocupación fundamentalmente masculina. El *cuidado*, por otra parte, se revelaría como elemento central de

la moralidad si se efectuaran los experimentos con niñas. No pretendo ingresar a esa discusión, aunque la crítica de Gilligan abre las puertas a una cuestión que sí voy a considerar aquí.

Las críticas a los modelos racionalistas pueden resumirse en dos: la brecha entre la reflexión y la acción, y la definición limitada de moralidad.

Si preguntamos a un primer año del nivel medio si copiarse en un examen es correcto o incorrecto, la respuesta que generalmente se recibe es que copiarse en una evaluación está moralmente mal. Pero, si, a su vez, les preguntamos si ellos mismos se copian, la respuesta es afirmativa<sup>2</sup>. ¿Cómo puede existir esa brecha entre lo que consideran correcto y lo que hacen? La cuestión con los modelos racionalistas, especialmente el de Kohlberg, es que pareciera que los estadios del desarrollo moral solo exhiben qué tan capaces de elaborar juicios morales se vuelven las personas, a medida que pasa el tiempo, a ser sometidas a dilemas y problemas de reflexión moral. Los humanos van mejorando su capacidad de dar justificaciones morales pero no necesariamente mejoran en sus acciones morales, que es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la ética. Reflexionar, hacer uso de las capacidades racionales para la cuestión moral puede ser realmente beneficioso para el segundo de los objetivos planteados más arriba (la crítica) pero pareciera no ser adecuado para tener un impacto en la acción (cuestión que los modelos aristotélicos parecieran no considerar).

La moralidad como justicia pareciera ser una cuestión propia del contexto. ¿No existen otras maneras de comprender o actuar en el mundo moral? Como mencioné, las reacciones inmediatas a la posición de Kohlberg fueron en relación con esa limitación de la definición de moralidad. Gilligan, pero también, por ejemplo, Haidt (2019) ve inadecuado ese recorte que pareciera ser arbitrario y producido por el contexto: los años 70 y 80 del siglo XX habían estado signados en Occidente, especialmente en Estados Unidos (donde se llevaban a cabo los experimentos) por una búsqueda del igualitarismo, denigrando las jerarquías, la tradición y la autoridad (p.25). La reducción a un principio moral lo desarrolla Turiel (1983), uno de los seguidores de Kohlberg, al determinar que los niños descubrían que el principio *hacer daño está mal* era universalmente válido y se encontraba en la base de cualquier desarrollo moral.

Resumiendo, una enseñanza de la virtud para la ciudadanía debería cumplir con ciertos requisitos. En primer lugar, que pueda superar la brecha entre reflexión y acción. Esto es sumamente importante para cumplir con el objetivo de lograr una ciudadanía comprometida con el ideal democrático. También es necesario que desarrolle la reflexión crítica porque es necesaria una ciudadanía que pueda establecer ideales morales para determinar si ciertas acciones o normas son justas o injustas. Y, por último, una enseñanza de la moralidad no debería verse limitada por una definición sesgada de la propia moral. El enfoque racionalista podría cumplir el segundo de los objetivos, pero no los otros dos. Los modelos centrados exclusivamente en el carácter moral fallarían en la reflexión crítica, y podrían verse sesgados en la definición de moral.

### *El intuicionismo social*

Dada la situación del racionalismo, sería conveniente establecer un paradigma que prometa resolver los problemas planteados anteriormente, cumpliendo con los objetivos de la disciplina. El *intuicionismo social* de Haidt abriría las puertas a una manera más adecuada de encarar la enseñanza de la virtud ciudadana. Esto puede sostenerse en base a una serie de observaciones que haré a continuación, de manera preliminar, para esta etapa del trabajo.

El *intuicionismo social* es una teoría nativista (Haidt y Craig, 2004). Esto quiere decir que considera que la moralidad es producto de la selección natural. Frente a posiciones de tradición psicoanalítica, para las que la moralidad es una capa que se impone socialmente para frenar ciertos comportamientos naturales que serían inaceptables, el intuicionismo propone que existen ciertos fundamentos que heredamos por nuestra condición biológica. Basándose en Richard Shweder, Haidt, por ejemplo, propone una serie de fundamentos morales sobre los cuales cualquier cultura determina lo moralmente relevante: el cuidado, la equidad, la lealtad, la autoridad y la santidad.

A diferencia de los enfoques que tendían a definir la moralidad como constituida por un único elemento central (Gilligan (1982), el *cuidado*, como reacción frente a Kohlberg y su concepto de *justicia*), el *intuicionismo social* sostiene que existen múltiples módulos morales que surgieron como respuesta a un reto adaptativo. De esta manera, el “cuidado” surge como respuesta a la necesidad de protección de los niños y en base a la emoción de sufrimiento

<sup>2</sup> No poseo por el momento una investigación publicada que demuestre esto, sin embargo, esta afirmación es resultado de un estudio preliminar que estoy llevando a cabo en instituciones de educación media.

como disparador. La “equidad” es fruto de la cooperación y surge como mecanismo para recoger los resultados de la colaboración grupal, por ejemplo, la distribución de los alimentos recolectados. La “lealtad” surge como mecanismo para la cohesión grupal en respuesta adaptativa a la amenaza del grupo. La “autoridad” aparece como respuesta al reto de forjar relaciones dentro de las jerarquías, cuestión que se observa en nuestros antepasados más cercanos (De Waal, 2022 [2007]). Y, por último, la “santidad” es clave para el control de los contaminantes; es una respuesta al cuidado frente a las enfermedades. Este punto queda manifestado en las culturas con las ideas tabú, por las cuales se suele mitigar el contacto con elementos que en tiempos pasados generaban contaminación (Haidt, 2019).

Ahora bien, que los seres humanos heredemos universalmente estas “papilas gustativas” (Haidt, 2019) de la mente moral, no significa que todas las culturas piensen la moralidad de la misma manera. Cada sociedad y subcultura hace hincapié en el desarrollo de diferentes fundamentos. Así, lo *social* del *intuicionismo* radica en que cada sociedad determina lo relevante y, en definitiva, qué virtud debería buscarse.

Un último elemento que destacar de esta teoría es la manera en que entiende la racionalidad. Para Haidt nuestra razón no funciona como instrumento para mejorar nuestra moralidad y nuestros juicios, sino que es un abogado defensor de las emociones que ya han tomado una decisión moral de manera intuitiva. Haidt adopta la metáfora del jinete y el elefante para referirse a cómo se formulan las decisiones morales. El jinete puede dirigir en algunas situaciones pero si el elefante eligió un camino a seguir, solo le queda acompañar.

## Conclusiones

Si los diseños curriculares de ética adolecen del prejuicio racionalista que deriva en los problemas ya analizados, sería conveniente virar hacia una propuesta centrada en el intuicionismo social. ¿Por qué debería adoptarse este enfoque? Presentamos a continuación algunas razones.

En primer lugar, desde finales del siglo XX ha habido amplia aceptación de los modelos duales del procesamiento de la información (Kahneman, 2020; Osman, 2004). Las teorías que estipulan la existencia de dos formas de pensamiento, rápido y lento, o también llamados S1 y S2, establecen que los seres humanos procesamos la información de manera automática y que no somos conscientes de dichos procesos. Asimismo, poseemos un mecanismo de reflexión lento, pero perezoso, que habitualmente asociamos al yo. El modelo racionalista descrito en este trabajo no da cuenta de dichos descubrimientos. Supone que el juicio moral es el resultado exclusivo de lo que ahora denominamos S2. El modelo intuicionista, en cambio, reconoce esto. El juicio moral es en primer lugar una intuición, esto quiere decir que es automático y está ligado a las emociones o intuiciones que mencionamos anteriormente. La propia metáfora del jinete y el elefante remite a estos modelos duales. Si bien podría criticarse el pequeño papel que le asigna Haidt a la reflexión como mecanismo para modificar una creencia moral, sus experimentos demuestran lo que psicólogos cognitivos vienen defendiendo hace años. Asimismo, acepta la tradición evolutiva, atendiendo a los descubrimientos de la biología que desde el siglo XIX promueven la tesis de la selección natural. En definitiva, la moral no es primeramente racional, el objetivo universal al que todo niño llega, sino que es el resultado de la evolución. No es una ficción inventada socialmente sino, más plausiblemente, la moralidad es fruto de las ventajas adaptativas de la especie (De Waal, 2006).

En segundo lugar, la brecha entre reflexión y acción es lo que podría denominarse ‘una fantasía racionalista’. Siguiendo la cita de Platón, la virtud, desde este modelo, podría enseñarse. Lo más probable es, como ya se mencionó, que mediante los ejercicios de reflexión centrados exclusivamente en dilemas que no impactan emocionalmente, solo se logre mejorar la manera de justificar nuestras intuiciones morales. El modelo intuicionista, al establecer el origen de la moralidad en el plano emocional, nos permite pensar en estrategias de educación indirectas. Es decir, si la moralidad surge intuitivamente, no hay que concentrarse en el S2 sino en el elefante. Existen diferentes maneras de lograr una educación de la virtud que apele a las intuiciones. Una herencia de Kohlberg es la utilización de dilemas, aunque Haidt los construye de manera tal que demuestran que ni la justicia ni el daño son los fundamentos únicos de los cuales deriva toda cuestión moral (Haidt, 2019). Estas investigaciones demuestran que la argumentación que se fundamenta exclusivamente en explotar al S2 tienen menos éxito que las que articulan intuiciones y emociones del S2 (Haidt, 2019; Vozzola y Sendland, 2022).

Un tercer argumento a favor de la adopción del modelo intuicionista es que permite ampliar el campo de la moralidad. La teoría de los fundamentos morales hace posible ampliar la definición ligada exclusivamente a la justicia o al daño. Si ya se había logrado mostrar que el cuidado cumple un rol, Haidt amplía la cuestión a lo sagrado y a la jerarquía. Esto permite comprender las fuertes diferencias que se encuentran entre culturas diversas a la hora de evaluar acciones morales. Por ejemplo, la intuición de la pureza, que nos puede resultar extraña a primera vista,

se comprende cuando la contaminación de los ambientes es relevante para la supervivencia. Las reglas de higiene modelaron los *flashes* intuitivos (Haidt y Craig, 2004) correspondientes, para que la violación de la norma pueda resultar rápidamente percibida. Como ilustración de esta reducción de la moralidad puede volverse sobre el ejemplo del diseño de Construcción de la Ciudadanía analizado anteriormente. Este diseño está exclusivamente ligado a estos dos fundamentos morales, olvidando la importancia de los demás, generando diversos problemas, como la polarización<sup>3</sup>.

Finalmente, al ser social, el *intuicionismo* no reniega de la influencia del contexto en la determinación de lo moralmente relevante. Tal como se puede deducir de la exposición de este trabajo, el concepto que explica la relevancia cultural de la moralidad es el de la virtud. Según Haidt y Craig (2004): “A virtuous person is one who has the proper automatic reactions to ethically relevant events and states of affairs, for example, another person’s suffering, an unfair distribution of a good, a dangerous but necessary mission” (p.61). Es decir, la virtud es el nexo entre biología y cultura: las intuiciones son los módulos innatos pero es la sociedad la que determina qué intuiciones son relevantes. Los adultos miembros de la comunidad enseñan a los nuevos miembros cómo comportarse. En concordancia con las teorías del carácter mencionadas anteriormente, la virtud se obtendría por la práctica (May et al., 1997) y esta tiene lugar exclusivamente en un contexto cultural determinado.

En Argentina, no existe una implementación sistemática de este programa intuicionista. Las razones recién enumeradas, sin embargo, fueron suficientes para realizar una exploración experimental en los diseños curriculares del primer año del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, por parte de su cuerpo docente<sup>4</sup>. No existen resultados publicados hasta hoy porque la modificación de los programas ha sido reciente. Sin embargo, puede observarse que existe una relación entre los objetivos que se proponen: “asumir los valores propios de la vida democrática” o “contribuir con sus actitudes y participación a la constitución de la clase como comunidad”, entre otros, y los contenidos que se quieren desarrollar: “fundamentación nativista de la moral”, “las intuiciones morales” o “necesidad de fundamentación de las normas morales”. Si la reformulación de los programas desde este enfoque tiene un impacto en la educación de las virtudes, todavía no puede demostrarse. Por esta razón, este escrito se propone a modo de ensayo.

Dadas las razones anteriormente enunciadas, podríamos considerar que el *intuicionismo social* es una corriente que promete mejores resultados para el diseño de propuestas curriculares en ética, tal como se está poniendo en práctica en el bachillerato mencionado. Sin embargo, se podría pensar que no se hace hincapié en el segundo de los objetivos propuestos para la enseñanza de la moral, es decir, la crítica. Si la moral tiene un fuerte componente biológico, ¿cómo modificar las conductas? Esta interrogante puede estar mal encaminada. Tal como resalté líneas más arriba, el problema no es la razón en la moral, sino creer que por el mero hecho de reflexionar sobre cuestiones morales podría modificarse una conducta. Esta teoría nos serviría porque la crítica debería encaminarse a pensar los contextos que generan ciertas prácticas morales y a direccionar esa reflexión para corregir el rumbo del elefante adecuadamente.

## Referencias

- ARISTÓTELES (2007). *Política*. Gredos.
- BELLAMY, R. (2008). *Citizenship. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- DE WAAL, F. (2006). *Primates y filósofos. La evolución de la moral*. Buenos Aires, Paidós.
- DE WAAL, F. (2022) [2007]. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. Dirección General de Cultura y Educación de La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/handle/123456789/2554>
- ENGELEN, B., ALAN, T. Y ARCHER, A. (2018). Exemplars and nudges: Combining two strategies for moral education. *Journal of Moral Education*, 47(3), 346-365.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. MA: Harvard University Press.

<sup>3</sup> La propuesta del *intuicionismo social* está fuertemente ligada a generar diálogos constructivos en sociedades fuertemente polarizadas. Haidt cree que su teoría de los fundamentos morales, al centrarse en las emociones que promueven la distinción entre *nosotros y ellos*, sería más eficiente para resolver los conflictos morales de este tipo. <https://constructivedialogue.org/>

<sup>4</sup> El programa está publicado en: [https://drive.google.com/drive/folders/117XBgDBfT\\_uGZJP0gM9PHCOoM8C\\_0smF](https://drive.google.com/drive/folders/117XBgDBfT_uGZJP0gM9PHCOoM8C_0smF). También puede explorarse la propuesta didáctica que se desarrolla en las aulas del Bachillerato en Milillo (2021).

- Haidt, J. y Craig, J. (2004). Intuitive ethics: how innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, 133(4), 55-66.
- Haidt, J. (2019). *La mente de los justos*. Planeta.
- Kahneman, D. (2020). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- May, L., Friedman, M. y Clark, A. (1997) *Mind and Morals*. Mass., MIT Press.
- Milillo, L. (2021). *Propuesta pedagógica para el concurso docente de Formación Ética y Ciudadana 2021 (primer año)*. SEDICI, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/140784>
- Ministerio de Educación de Buenos Aires (2015). *Diseño Curricular Formación General Ciclo Básico del Bachillerato*.
- Nucci, L. (2014). *Handbook of Moral and Character Education*. Routledge.
- Osman, M. (2004). An evaluation of dual-process theories of reasoning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6), 988-1010.
- Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Taylor, C. (2012). *Democracia republicana*. LOM.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Vozzola, E. y Senland, A. (2022). *Moral Development Theory and Applications*. Routledge.









