

Notas

Jeffrey Klaiber y la educación moral y ciudadana

Jeffrey Klaiber and Moral and Citizenship Education

Susana Frisancho¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

En este artículo analizo la postura que el padre Jeffrey Klaiber tuvo acerca del importante rol de la razón y la autonomía para el desarrollo de la conciencia ciudadana y para la construcción de personas justas y éticas. De un modo anecdótico, y haciendo una revisión de algunos de sus escritos, este texto nos presenta a Jeffrey Klaiber no sólo como historiador sino fundamentalmente como un educador plenamente consciente de la necesidad de fomentar la autonomía personal como fuente reguladora de la acción, y como un elemento indispensable para una convivencia democrática.

Palabras claves: Ciudadanía, ética, moral, educación, democracia

Abstract

In this article, I analyze the position that Father Jeffrey Klaiber had about the important role of reason and autonomy

1 Doctora en psicología del desarrollo por la Universidad de Fordham, New York. Magister en psicología y licenciada en psicología educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora del Departamento de Psicología de la PUCP. Código ORCID: 0000-0002-5517-7597. Contacto: sfrisan@pucep.edu.pe



for the development of citizen awareness and for the construction of just and ethical people. In an anecdotal way, and making a review of some of his writings, this text presents Jeffrey Klaiber not only as a historian but also fundamentally as an educator fully aware of the need to promote personal autonomy as a source of regulation of action, and as an indispensable element for a democratic coexistence.

Keywords: Citizenship, ethics, morals, education, democracy

En el año 2008 me invitaron a ser la editora de un número especial del *Journal of Moral Education*, revista especializada en educación moral y ética. Se trataba de un número dedicado a la educación moral y ciudadana en América Latina. Consciente del importantísimo rol que la Iglesia latinoamericana ha tenido en los procesos educativos, tanto formales como no formales, me pareció fundamental que un artículo de ese número abordara el tema. Luego de pensar en diversas posibilidades, se me ocurrió que la mejor persona para escribirlo era Jeffrey Klaiber, a quien en ese entonces conocía solamente porque había sido mi profesor en un curso de historia universal en Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Pensé: ¿quién mejor que él, siendo historiador y jesuita, para escribir tal artículo? Recuerdo que se lo pedí con timidez, porque en verdad no conocía a Jeffrey lo suficiente, y me sorprendió su amable y rapidísima respuesta positiva y su buen ánimo e interés en la tarea encomendada. Mientras escribía el artículo, Jeffrey me repetía: “Ahora, trabajo para ti”.

276

El título del artículo es *The Catholic Church, Moral Education and Citizenship in Latin America* y apareció en el volumen 38, número 4, de diciembre del 2009. En él, Klaiber presenta a la Iglesia como profundamente enraizada en la historia latinoamericana, a la vez que analiza el rol profético que esta tuvo durante los ciclos de violencia y dictaduras, la denuncia

que hizo de las violaciones a los derechos humanos y el papel de mediadora que desempeñó en los procesos de retorno a la democracia en diversos países de la región. Klaiber reconocía que la Iglesia de América Latina tiene un rol privilegiado y fundamental en todos los aspectos de la vida de las personas, y especialmente cuando se trata de la lucha por los derechos humanos y el cese de la corrupción. Cuando uno se decepciona de la Iglesia y le pierde fe, los textos de Klaiber son un buen bálsamo para recordar que en Latinoamérica la Iglesia luchó por los derechos humanos de las personas.

En *The Catholic Church, Moral Education and Citizenship in Latin America*, Klaiber hace un recuento del rol de la Iglesia católica en la formación moral y ciudadana de las personas. ¿Pero qué es exactamente la educación moral? La educación es un espacio de promoción del desarrollo, quizá el espacio de desarrollo humano más importante (Bruner, 1996; Luria, Leontiev y Vygotsky, 1986; Piaget, 1973; Vygotsky, 2000). Es a través de los procesos educativos que las personas construyen su conocimiento del mundo, desarrollan sus capacidades cognitivas y afectivas, y construyen su identidad. En ese contexto general, podemos decir que la educación moral es aquella educación orientada a promover el desarrollo moral de las personas, es decir, sus capacidades de razonamiento sobre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, así como su identidad moral real e ideal (qué tipo de persona se desea ser en términos morales), sus emociones morales, por ejemplo, la empatía, la vergüenza, etc. y su comportamiento justo y recto para la convivencia en la sociedad. La educación moral, en ese sentido, sienta las bases para una educación ciudadana orientada a la construcción de una sociedad más justa y más democrática, respetuosa de los derechos humanos de todos.

A pesar de su importancia y debido a su enorme complejidad, la educación moral tiene, sin embargo, muchas dificultades, de las que voy a mencionar dos:

- 1) La prevalencia de posturas relativistas, que asumen que la moral es cultural y que no tiene ni puede tener universales. Es lo que Sen (2000) ha llamado la crítica cultural a los derechos humanos, que los ubica en el ámbito de la ética social y, en consecuencia, cuestiona su universalidad dadas las diferencias históricas y culturales.
- 2) La prevalencia de posturas empiristas, que asumen que la moral se adquiere fundamentalmente a través de mecanismos de control, como premios y castigos, y no mediante el fomento de la autonomía, el juicio crítico, la razón y la capacidad de discernimiento propia de todo ser humano.

Respecto al primer problema, que se conoce como “relativismo ético”, se trata de una postura que aparece en *Patterns of Culture*, importante libro publicado en 1934 por Ruth Benedict y también en la Declaración sobre Derechos Humanos que el comité ejecutivo de la Asociación Americana de Antropología (AAA) envió a la Comisión de Derechos Humanos en 1947. Esta última declaración decía que las normas y valores son relativos a la cultura de la cual proceden, de modo que cualquier intento de formular postulados que surgen de las creencias o códigos morales de una cultura específica impiden la aplicación de cualquier declaración de derechos humanos a la humanidad en su conjunto, ya que esta reflejaría valores europeos y europeo-americanos. Por supuesto, la antropología ha cambiado mucho desde esos primeros años y la Asociación Americana de Antropología aprobó una Declaración sobre Antropología y Derechos Humanos en 1999, en la que muestra su compromiso con la universalidad de los derechos humanos. Sin embargo, la postura relativista y el argumento cultural aún persisten, tanto en la academia como en el sentido común de las personas, y constituyen un serio problema para la educación moral y ciudadana, a pesar de que existe amplia evidencia (Frisancho y Delgado, 2014, 2017; Helwig, 2006; Nucci y Turiel, 2000;

Turiel 2012; Waynrib, 2006;) de que los seres humanos son agentes cuya capacidad de razonar está presente en todas las culturas, pues siempre analizan su vida social, diferencian el dominio moral de los valores personales y las convenciones, y hacen juicios a partir de principios morales que toman en cuenta sus distintos intereses, metas y valores.

En el libro *Miradas que construyen*, en su *capítulo Derechos humanos, una visión histórica*, Jeffrey Klaiber (pp. 11-12) hace una aproximación universal a la ética, la moral y los derechos humanos, que resuena con los hallazgos de la psicología moral más actual. Así, afirma con claridad que

Todas las grandes tradiciones religiosas del mundo consideran el respeto por el otro como una de sus normas éticas principales. En este sentido, no se puede afirmar que el concepto de derechos humanos sea puramente occidental. Mahatma Gandhi, que era admirador de Jesucristo, se inspiró, principalmente, en el propio hinduismo, que pregona el respeto a todo ser viviente como su creencia básica. El Código de Hammurabi, el más antiguo código legal conocido, estipula que los oprimidos gozarán de igualdad bajo la ley. Desde luego, la tradición que más ha influido en Occidente es la tradición judaico-cristiana. Si bien no aparece directamente el concepto de derechos humanos en las Sagradas Escrituras, se destaca en ellas la exigencia de respetar la vida del otro y practicar la caridad con los menos favorecidos. Se pueden señalar los diez mandamientos como un ejemplo de ello por excelencia. Cada mandamiento representa una exigencia que implica un derecho. El quinto mandamiento —no matar— implica, por ejemplo, el derecho a la vida. Jesucristo retoma la ley del Antiguo Testamento y le da un sentido más radical. En la parábola del buen samaritano, el vecino de cada uno es cualquier ser humano que necesita ayuda, independientemente de su raza, clase o género. Finalmente, este llamado al amor se basa en la creencia de que cada ser humano es la imagen del mismo Dios.

Sigue luego con otros periodos históricos. Sobre la Edad Media dice (p. 13-14):

Este cuadro presenta una visión más bien sombría de la Edad Media, según la cual las únicas leyes eran la prepotencia y la arbitrariedad. No obstante, en medio de este escenario, brilla una luz: la Carta Magna, firmada por el rey Juan sin Tierra en 1215 en el campo de Runnymede. Bajo presión de los barones, resentidos por sus medios arbitrarios, Juan firmó lo que vendría a ser uno de los documentos más trascendentales en la historia inglesa. Por primera vez, un soberano reconoció formalmente ciertos derechos que se encontraban por encima de él mismo. Entre los 63 capítulos del documento, se destaca el artículo 39, que señala lo siguiente: «Ningún hombre libre será capturado, ejecutado, puesto fuera de la ley, exiliado o perjudicado en modo alguno [...] excepto como consecuencia de un juicio legal llevado a cabo por sus iguales y conforme a la ley general». Cabe añadir que el documento, aunque fue escrito por los nobles pensando en ellos mismos, se refiere a los «hombres libres» en general.

Es importante notar que con su trabajo histórico, Klaiber ofrece argumentos para la tesis de que, así como hay un desarrollo moral ontogenético a nivel del sujeto, también hay un desarrollo histórico que lo emula.

Sobre el segundo problema, la prevalencia de posturas empiristas en la educación moral, que se entiende generalmente como el resultado de mecanismos de coacción (premios y castigos) y no como el fomento de la autonomía y el juicio crítico de las personas, es justo recordar que Jeffrey Klaiber tenía claro que el crecimiento moral es el crecimiento de la autonomía, tanto de las personas como de los grupos e instituciones.

280

Jean Piaget conceptualizó la moral como un equilibrio entre persona y sociedad, y como una interrelación entre, por un lado, las estructuras cognitivas y afectivas del individuo y, por el otro, las demandas de la vida social (Piaget, 1973). Kohlberg (1984) piensa que la razón está en el centro de la

experiencia moral y entiende que el acto moral deriva de un proceso de razonamiento y juicio moral basado en principios de justicia, los que se ven como la mejor manera de resolver conflictos. Como Piaget, Kohlberg también asume que la moral se desarrolla a lo largo de la vida desde lo más concreto a lo más abstracto, de la mano con el desarrollo de la capacidad de razonar de la persona. Desde este paradigma, la educación moral y ciudadana no puede centrarse solo en la educación emocional (si bien este es un componente importante de cualquier proceso educativo), sino que necesita recuperar la razón para los procesos formativos (Nucci, 2016). En resumen, desde este marco conceptual la moral se considera como un proceso que incluye un fuerte componente racional; las personas organizan sus valores y principios y se involucran en procesos conscientes de discernimiento para decidir lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto en diferentes situaciones de vida. El eje central de ese desarrollo es la autonomía, la capacidad que tenemos las personas de darnos reglas y legitimarlas de acuerdo con el discernimiento y la razón.

Klaiber releva la importancia de la razón y la autonomía en la construcción de personas éticas y el desarrollo de la conciencia ciudadana, es decir, en el desarrollo de la autonomía, de la “vida propia”, como la llama. Reseñando a Levine, Klaiber (2014) enfatiza que (la traducción es mía): “En algunos casos, la teología de la liberación creó expectativas irreales, y la Iglesia institucional promovió movimientos de laicos, pero al mismo tiempo los sobre-controló. Como resultado, algunos de esos movimientos nunca adquirieron vida propia y en muchos casos, se diluyeron”.

Al mismo tiempo que cuestionaba la sobreprotección de ciertos movimientos laicos y era crítico de sus consecuencias negativas para la autonomía de las personas, cuestionaba también la rigidez de otros movimientos e instituciones a los

que consideraba conservadores y criticaba su verticalidad y autoritarismo, es decir, su incapacidad de generar autonomía, capacidad de juicio crítico y discernimiento. Por ejemplo, en el libro *La Iglesia en el Perú*, Klaiber dice que el fundador del Sodalitium tiene propensión al autoritarismo, no exento de cierta inspiración fascista.

Sin ser psicólogo, Klaiber comprendía la educación moral y ciudadana desde una perspectiva que va de la mano con lo que la psicología del desarrollo y la educación moral proponen en la actualidad. Entendía la universalidad de la ética y la construcción histórica de la conciencia sobre los derechos humanos, y la necesaria reflexión autónoma de las personas para comprenderlos e incorporarlos a sus vidas como un marco de regulación de la acción, indispensable para una convivencia justa y democrática.

Para finalizar, es importante notar que además de su apuesta por la autonomía de las personas, Klaiber tenía claro que la educación moral involucra un componente afectivo fundamental, que debe acompañar todo proceso educativo. En su artículo sobre Fe y Alegría (2013) lo hace notar, al referirse a las experiencias de amor y cuidado que recibían los estudiantes, y al incluir viñetas de las experiencias de cuatro egresados de Fe y Alegría que dejan ver el componente emocional y de identificación con la institución que los cuatro desarrollaron. Fe y Alegría es la red de escuelas administrada por los jesuitas en América Latina y el Caribe, que fue fundada originalmente en 1955 en Venezuela por el padre José María Vélaz. Desde el punto de vista de los jesuitas, –lo dice Klaiber en ese artículo– la formación moral va más allá de la enseñanza formal de la religión. Lo ideal es crear un ambiente que impregne a toda la escuela, que ofrezca seguridad, que promueva el bienestar, y que respete los derechos de todas las personas. Como Klaiber deja entrever en su texto sobre Fe y Alegría (2013), en la

década de 1950, mucho antes de la teología de la liberación, el padre Vélaz observó que los habitantes de Catia, el barrio pobre de Caracas donde fundó su primera escuela, mostraban signos de sospecha y resentimiento hacia los estudiantes voluntarios que trabajaban con ellos. Estaban resentidos porque anteriormente profesores y estudiantes universitarios habían ido a entrevistarlos para escribir un artículo académico, pero no para ayudarlos. Con esa anotación, que podría pasar desapercibida para algunos, Klaiber nos muestra su plena conciencia de que las personas son siempre fines, nunca solo medios para algo. Las personas no deben usarse unas a otras como si fueran simples objetos o instrumentos (en la investigación universitaria, por ejemplo, que es el ejemplo que él mismo pone al reseñar la experiencia del padre Vélaz). Poner a las personas como centro de nuestra acción, reconocer su dignidad como seres humanos, tratarlas como fines y no como medios, respetar sus derechos y promover su autonomía, son los ejes de cualquier educación moral, algo que Jeffrey Klaiber tenía absolutamente claro.

Recibido: 25 de enero de 2020

Aprobado: 15 de abril de 2020

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J.
(1996) *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press
- FRISANCHO, S. y DELGADO, G. E.
(2017) La ética del chamanismo: conflictos morales de chamanes de los pueblos asháninka y shipibo-konibo por el uso del dinero. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9, edición especial, 290-319.

FRISANCHO, S. y DELGADO, E.

(2014) Razonamiento sobre derechos humanos y prácticas culturales en tres adultos de comunidades indígenas del Perú. *Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 6, 141-163. En: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4278/3107> <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.11.p290>

HELWIG, C.

(2006) Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In M. Killen y J. Smetana, (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 185- 210). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KLAIBER, J.

(1987) *La Iglesia en el Perú. Su historia social desde la independencia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

KLAIBER, J.

(2006) Derechos humanos: una visión histórica. En E. Salomón G. (Coord.), J. Klaiber, F. Zegarra Russo, M. Rubio Correa, F. Tubino Arias-Schreiber, M. Vega Centeno y E. Bernalles Ballesteros, *Miradas que construyen: perspectivas multidisciplinares sobre los derechos humanos* (pp. 11-43). Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

284

KLAIBER, J.

(2009) The Catholic Church, moral education and citizenship in Latin America. *Journal of Moral Education*, 38 (4), 407-420. <https://doi.org/10.1080/03057240903321899>

KLAIBER, J.

(2013) Fe y Alegría in Peru: solidarity and service in Catholic education. *International Studies in Catholic*

Education, 5 (2), 144-160. <https://doi.org/10.1080/19422539.2013.821343>

- KLAIBER, J.
(2014) Book review. Daniel H. Levine, *Politics, Religion, and Society in Latin America* (Boulder, CO, and London: Lynne Rienner, 2012). *Journal of Latin American Studies*, 46 (1), 185-186. <https://doi.org/10.1017/S0022216X13001594>
- LURIA, A., LEONTIEV, A. y VYGOTSKY, L.
(1986) *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- NUCCI, L.
(2016) Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45 (3), 291-307. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1167027>
- NUCCI, L. P., y TURIEL, E.
(2000) The Moral and the Personal: Sources of Social Conflict. In L. P. Nucci, G. B. Saxe, & E. Turiel (Eds.). *Culture, Thought and Development* (pp. 115–137). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers. *The Jean Piaget Symposium Series*.
- PIAGET, J.
(1973) *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- SEN, A.
(2000) *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- TURIEL, E.
(2012) Moral universality and relativism: variations in social decisions, social opposition and coordination as bases for cultural commonalities. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *Construyendo nentes. Ensayos en homenaje a*

Juan Delval (Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval). Madrid: UNED.

WAINRYB, C.

(2006) Moral development in culture: diversity, tolerance, and justice. In M. Killeny J. Smetana (Eds). *Handbook of moral development* (pp. 211- 240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

VYGOTSKY, L.

(2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.