



Postconvencionales

No. 3, marzo 2011, pp. 169-184. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



En torno a las quince propuestas auto/transformadoras para estudiantes de educación

Nora Ovelar, Alexander López, Susana Frisancho, Levy Farías, Paul Carr

— Mesa redonda virtual —

Tabla de contenidos

Educar también requiere de la dimensión emocional — *Nora Ovelar*

Para una lectura postmoderna de las quince propuestas — *Alexander López*

De ese “yo” que se cuestiona — *Susana Frisancho*

Una cosa más: leer sobre las etapas del desarrollo moral — *Levy Farías*

A modo de conclusión: cuando el yo se vuelve nosotros — *Paul Carr*

Educar también requiere de la dimensión emocional

Nora Ovelar Pereyra

Escuela de Educación

Universidad Central de Venezuela

Este interesante artículo de Paul Carr tiene como propósito —desde nuestra perspectiva—, exhortar a las y los profesores y estudiantes de educación a mantener las esperanzas y a cimentar la confianza sobre la posibilidad de cambios y transformaciones en la educación, y mediante ella, la posibilidad de incidir de manera positiva en las transformaciones que requieren nuestros pueblos y sociedades contemporáneas.

Desde ese propósito principal, consideramos que lo que nos propone el autor es valioso y pertinente, por cuanto el mundo educativo con el que se enfrentan los educadores hoy en día, descorazona y desalienta —la mayoría de las veces— y puede hacer que el

educador se limite sencillamente a “hacer el trabajo” cotidiano, sin buscar o proponerse hacer que ese trabajo y que esas interrelaciones que establece con los estudiantes sean significativas tanto para éstos como para el mismo educador o educadora.

En el artículo, Carr nos presenta quince propuestas o ideas, que a nuestro modo de ver, constituyen y sirven de significativos *ejes de reflexión autocrítica* sobre el desempeño docente. Algunos de esos ejes o propuestas, tienen que ver con la actitud personal ante la vida (como por ejemplo el N° 1, *aceptar que siempre podemos aprender*; o el N° 8: *cultivar la humildad*), y otros están más relacionados con principios o metodologías de trabajo del docente (por ejemplo el N° 2: *vincular contenidos con el contexto*; o el N° 5: *apreciar dimensiones de la historia*).

Nos parece asimismo, que hay algunos ejes que pudieran integrarse, como es el caso del N° 2 (*trabajar con el contexto local*) con el N° 3 (*no olvidar lo global*), porque en esos ejes se sugiere trabajar con los contenidos abordándolos desde lo local pero sin desvincularnos de lo global. Algo similar ocurre con el eje N° 1 (*siempre podemos aprender*) y el N° 8 (*cultivar la humildad*).

Es nuestra percepción que ciertos aspectos de dichos ejes, como es el caso de la propuesta N° 4, se relacionan más con lo que puede ser la experiencia de la educación en los Estados Unidos, países anglosajones o europeos, que a contextos como los que se presentan en países como Venezuela. Es el caso que se presenta en dicho eje cuando se hace referencia al impacto del neoliberalismo en los mensajes de los medios. Desde nuestro particular entender, el neoliberalismo no necesariamente es lo que predomina o caracteriza los mensajes en nuestro país; en todo caso, se entremezclan mensajes “de corte comercial o capitalista” con un fuerte componente de mensajes que proceden de la ideología manejada por el Gobierno nacional, donde se incluyen muchos mensajes en relación con la figura del Presidente y su acción (es decir, *de culto a la personalidad*) y también en relación con la *revolución y socialismo del siglo XXI* desarrollados por el Gobierno nacional. Coincidimos con Carr, ciertamente, en la necesidad de formar a nuestros estudiantes y educadores con los conocimientos, competencias y habilidades para el análisis crítico de los mensajes que transmiten los medios, pero al menos en el caso venezolano, sería para desmontar los mensajes que proceden de diferentes corrientes ideológicas, para así contribuir con la formación de criterios propios en los estudiantes y futuros educadores y ciudadanos. De igual manera debería procederse con lo planteado por el autor en el eje 5, sobre *apreciar las dimensiones de la historia*; ciertamente en los libros de texto puede observarse como una “historia” ha sido sustituida por otra “historia”, de acuerdo con los intereses de los grupos políticos que han ocupado el poder y lo han ejercido mediante las instituciones que rigen el desenvolvimiento de las escuelas, como son los Ministerios.

Con respecto a la propuesta N° 6, en el caso de nuestro país, donde no hay migraciones importantes de muy diferentes culturas como ocurre en Estados Unidos y Europa, se trataría entonces de *apreciar las manifestaciones de las culturas* de diferentes regiones del país, incluyendo muy especialmente aquellas que proceden de nuestros indígenas y de los afro-descendientes, sensibilizar hacia la comprensión de otras culturas

del mundo y sobre todo, a respetar y valorar a la cultura de la humanidad, es decir, asumir nuestra condición de habitantes de la Madre Tierra.

Asimismo consideramos importante el señalamiento que hace Carr en el eje 7, respecto a problematizar la guerra y luchar por la paz. Aquí quisiéramos destacar la necesidad de profundizar este planteamiento, llevándolo a distinguir las diferentes manifestaciones de la guerra y de la violencia en nuestro contexto, incluyendo sus formas más sutiles y cotidianas, pero igualmente dramáticas, como son los actos de “guerra” y de violencia que se producen a diario en nuestros barrios y en nuestras calles; o las manifestaciones de odio, discriminación y de falta de respeto por diferencias ideológico-políticas; también, la falta de justicia y la presencia más creciente de la impunidad que no permite a las personas vivir en paz, así como la pobreza siempre presente en una gran mayoría de la población. Todos son fenómenos que requieren trabajarse para cultivar eficazmente una cultura de paz, donde la convivencia plural y respetuosa, sea el antídoto de las “guerras” que vivimos a diario.

En este sentido, incorporaríamos a esta reflexión tanto el postulado propio de la pedagogía crítica sobre la condición política de los seres humanos, de la educación y los educadores, como la prevención que hace el autor en la propuesta N° 9 respecto a ser “seguidores”, la cual se complementa con la N° 11 al alentar a leer autores con los que uno pudiera estar en desacuerdo, ya que sólo en la medida que cultivemos la capacidad crítica y el espíritu autónomo y libre en nosotros mismos y en nuestros estudiantes, podremos entonces evitar los fanatismos y fundamentalismos en que desembocan “los seguidores” ciegos de determinadas ideologías o personajes y las causas por ellos emprendidas.

Finalmente, subrayamos que lo que el autor nos propone en los ejes N° 13 (*hay esperanza*) y N° 15 (*puedo hacer lo que puedo hacer*), desde nuestro punto de vista, sintetizan el propósito central del autor —el cual compartimos plenamente—, sobre la necesidad imperiosa de darnos cuenta como educadores de que *SÍ* podemos influir en otros, ya que si recordamos nuestras vidas y trayectorias, seguramente encontraremos algunos docentes y experiencias educativas que nos marcaron. En todo caso, a los ejes que nos plantea el profesor Carr, agregaríamos la necesidad de una educación con afecto y amor; recordar que nosotros somos responsables de hacer que esa huella que podemos dejar en nuestros estudiantes, sea una huella que recuerden con afecto; y que nosotros decidimos con nuestra acción, si queremos que nuestra interrelación sea lo suficientemente nutritiva para que los inspire y apoye a desarrollarse y convertirse en seres humanos plenos, con *vocación de ser más* —como siempre lo afirmó el maestro Freire—, autónomos, afectivos, críticos y al mismo tiempo, creativos, constructivos, con respeto y amor por ellos mismos, por los otros, por la humanidad y por todo lo que habita nuestra Tierra Patria, como nos invita Edgar Morin.

Para una lectura postmoderna de las quince propuestas

Alexander López

Escuela de Estudios Políticos y Administrativos

Universidad Central de Venezuela

Esta mesa redonda convocada para discutir este importante artículo del profesor Paul R. Carr, es una valiosa oportunidad para reexaminar algunas ideas que han formado parte de la crítica educativa por varias décadas. Estoy de acuerdo con la relevancia y actualidad que el autor le otorga a enunciados como “aceptar que nadie lo sabe todo, y que siempre podemos aprender” o “apreciar las múltiples dimensiones de la historia” o “problematizar la guerra, luchar por la paz”. En parte, las visiones que prevalecen hoy al respecto son consecuencias de historias que hemos vivido desde perspectivas relacionadas con la educación y la crítica social, ciertamente en posiciones y situaciones que han cambiado con el tiempo. Entonces, ante esta lectura me pregunto cuál es la manera más apropiada de revisar esos enunciados, que repito han sido parte de nuestras vidas por décadas. Hay que reconocer que no es fácil encontrar una respuesta y ciertamente aquí radica uno de los aportes del trabajo comentado: propicia un reencuentro consciente con ideas que aceptamos e intentamos practicar por mucho tiempo, pero que al ser relacionadas con el contexto actual se observa que no significan lo mismo que en los años sesenta y setenta e incluso en los años ochenta y noventa. En esto voy a focalizar mi contribución.

Considero que lo más relevante de las *Propuestas* es la solicitud de una acción lúcida y constructiva por parte de quienes participan en la actividad educativa. Eso mantiene una vigencia indiscutible. Llama la atención hacia el compromiso de cada uno de los participantes:

Necesitamos asumir el reto de aprender siempre más, de comprometernos, de comprender la interacción entre la teoría y la praxis, y de aceptar que las personas experimentan los fenómenos de modos distintos. Ser capaz de criticar puntos de vista divergentes es una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual adquirir las capacidades de escuchar cuidadosamente y de dialogar resulta fundamental (pág. 153).

En el artículo está muy presente el pensamiento educativo de Paulo Freire, quien contribuyó de manera decisiva a la crítica educativa de nuestro tiempo al otorgarle una gran importancia al individuo y a la educación, dos aspectos dejados al margen por la teoría marxista tan en boga durante los años sesenta. Ese fue un gran aporte de Freire, pero, paradójicamente, su énfasis en la educación y en el individuo fue motivo para que se le acusara de idealista y de deformar la Teoría Crítica. En la obra de este gran latinoamericano se encuentran muchos de los principios de la Teoría Crítica Educativa. La *Pedagogía del Oprimido* de Freire (1970/1992) es un llamado a entender que la educación no es sólo reproductiva y creadora de desigualdad; es igualmente el espacio para una liberación que afirma la importancia de la persona y sin embargo tiene un impacto en lo estructural. La de Freire es una visión política de la educación que indaga el mundo social para valorarlo,

transformarlo y también para descubrirlo constantemente, para encontrar nuevos significados en lo que somos y hacemos.

Con respecto a las *Quince propuestas*, creo que valdría la pena aplicarles esa idea del descubrimiento constante, de la revisión de los significados, porque el valor presente radica en gran medida en cómo las podamos interpretar y aplicar ahora. Porque los significados y sus interpretaciones no son obvios, eso nos lo enseña la Teoría Crítica y lo subraya el propio Carr. En muchos aspectos demandan una percepción y una acción diferentes, lo cual puede entenderse en el marco de las proposiciones metodológicas de los postmodernos, como la *alteridad*, la *doble codificación* y la *contradicción* que forman parte del ambiente intelectual en el que vivimos (Wyschogrod, 1990). Para mí esto representa una necesaria problematización de las ideas porque el descubrimiento de lo múltiple está en todos los momentos y en todos los lugares.

Pienso por un instante en el estudiante colocado en una situación de desventaja, alguien que padece una injusticia prolongada. Mi gesto no puede ser tenderle la mano desde la ingenuidad. Entiendo que las *Propuestas* nos dicen que los educadores no son los únicos que tienen que asumir la responsabilidad moral por lo que sucede en el mundo y que afecta a esa persona que se considera en desventaja. Si efectivamente se cree en el poder de esa persona como individuo, como lo afirmó Freire, debe existir también la convicción de que tiene una participación en lo que le ocurre y en cómo puede superar esa ocurrencia. Para comprometerme aún más con lo que digo: Cuenta con mi disposición pero no sólo por compasión, sino porque *creo que la persona puede ayudarse a sí misma, puede problematizar su mundo. Nadie puede hacer esto último por otro*. Considero que algunas veces se incurrió en el error de ver ingenuamente la estancia del otro, en este caso la del que se encuentra en desventaja, por una forma de actuar que en algunos casos contribuyó a prolongar el sufrimiento y la subordinación. Quizá esto se deba al viejo paternalismo que muchas veces se oculta en nuestras intenciones de ayudar. Pero para situarme en el ámbito de la alteridad, la doble codificación y la contradicción, también les tiendo mi mano a esos jóvenes estudiantes que desde una posición social diferente empiezan a entender que al finalizar sus estudios universitarios se encontrarán con un mundo complejo, diverso, inhóspito, muy diferente al ambiente uniforme y sosegado en el que vivieron sus primeras experiencias. A veces y quizá por ingenuidad y paternalismo ignoramos y hasta condenamos a estos jóvenes por no presentar el cuadro de los que consideramos “los condenados de la tierra”. Entiendo y defiendo la fijación de prioridades, pero creo que es necesario atender las necesidades de quienes enfrentan otros problemas para hacer una transición que sea positiva para todos. Porque ellos también habitan esas zonas inconclusas, inaccesibles, fronterizas por las que deambulan los jóvenes de todas las edades y de todos los confines. Aquí veo el sentido de las palabras de Andrés Bello pronunciadas en 1843: “Todas las verdades se tocan...”.

Para terminar voy a referirme a una idea de uno de los más renombrados discípulos de Freire. Se trata de la noción de *frontera* o *límite* propuesta por Henry Giroux (1996) para referirse al espacio problemático en el que habita el ser humano de nuestro tiempo. Giroux ayuda a entender el terreno múltiple y cambiante en el que nos movemos hoy en día y en el cual tiene lugar gran parte de la experiencia educativa. Esos jóvenes a quienes los

educadores intentan ayudar viven en esas fronteras multiplicadas e inherentes a una gran diversidad significativa. Los propios educadores se mueven en esos mundos. Necesitados están todos porque no es fácil moverse allí. Esa frontera social, política y cultural es un reto formidable tanto para los estudiantes como para los educadores. Los educadores se desempeñan en esos espacios y aprenden que no pueden conformarse con apoyar a uno de los grupos en riesgo o atender una sola de las urgencias. Para mencionar un ejemplo, uno muy polémico y actual, los medios de comunicación: estoy de acuerdo con que tienen que ser interrogados por ser sospechosos, pero también tiene que ser interrogada la *crítica de los medios* porque igualmente puede estar cargada de subjetividad y múltiples intenciones. Tenemos que renovar constantemente el sentido crítico para evitar el dogmatismo y porque en ciertos casos hasta la retórica de la emancipación ampara otras formas de señorío que en las proclamas ofrecen redimir al pueblo llano; pero que, con la estridencia de algunas voces anti-sistema y con un aparente rechazo a la hegemonía de los medios globales, siembra el caos y obstaculiza la acción independiente de las personas y grupos en una sociedad.

De ese “Yo” que se cuestiona....

Susana Frisancho

Departamento de Psicología
Pontificia Universidad Católica del Perú

El artículo 2 “¿Pero qué puedo hacer *yo*?” Quince propuestas transformadoras para estudiantes de educación”, de Paul R. Carr, es un llamado a introducir una perspectiva crítica en la educación a partir del ejercicio pedagógico mismo de cada docente que, tomando conciencia, logra cuestionarse tanto acerca del mundo y sus procesos como de su rol en la construcción y el desarrollo de los mismos. Como Paul indica al concluir su reflexión, se trata de plantear “una manera más lúcida, constructiva, significativa, y especialmente más crítica, de involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas”.

Son muchas las ideas que me surgen al leer este texto, el que aparentemente está dirigido a una audiencia anglosajona pero que yo encuentro pertinente, en su esencia, para el rol profesional de cualquier educador, en cualquier parte del mundo. Por la extensión limitada de este comentario intentaré discutir solamente una idea: el rol de ese *yo* que se pregunta, ese *yo* que piensa y reflexiona. En efecto, en su texto Paul hace un llamado a la capacidad de reflexionar, la que para él debería ser una condición *sine qua non* de cualquier ejercicio docente. En esta línea, su planteamiento va de la mano con el de muchos otros autores: Dewey (1933), para quien sólo los procesos de reflexión convierten una acción rutinaria o mecánica en una acción inteligente, mejorando en este sentido los procesos de control del docente sobre su propia acción y encaminándolo así a la consecución y creación de sentidos; Piaget (1985), para quien el conocimiento proviene de la acción y solamente luego de la acción es posible la reflexión o toma de conciencia sobre esta acción, sin la cual no hay conocimiento real ni real aprendizaje; Schön (1983), quien pone a la reflexión como

el eje central de lo que hacen los profesionales, eje necesario para generar un nuevo entendimiento de los fenómenos y cambio en las situaciones, y por supuesto Freire (1970/1992, 1996/2006), quien sostiene con énfasis que enseñar exige por sobre todo rigor metódico y capacidad de reflexión crítica. Si educar es un proceso, como afirma Freire, que debe estar orientado a transformar la realidad, alcanzar la justicia y lograr la inclusión de todos los individuos en la sociedad, entonces educar debe entenderse como mucho más que transferir conocimientos, y necesita, por lo tanto, de docentes preparados para mucho más que simplemente transmitirlos. Para Freire (1996/2006, p. 24) “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. Ser docentes críticos y reflexivos es para Freire una responsabilidad ética.

Lamentablemente, sabemos que los niveles de reflexión docente son escasos en muchos lugares del mundo (Carrillo, Del Rincón y Simó, 1999). Muchos profesores no son formados para responder reflexiva y críticamente a los problemas que encuentran durante su ejercicio docente ni para examinar los contextos sociales y multiculturales en los que llevan a cabo su práctica y que la afectan directamente (Nagle, 2009). En el Perú, país en el que vivo, los procesos de reflexión docente no están aun promovidos e instaurados; por ejemplo, Sanz (2004) encuentra dificultades entre los estudiantes de pedagogía para la reflexión, sobre todo cuando deben opinar y justificar sus opiniones y puntos de vista desde sus propios marcos de referencia, y los resultados del estudio *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*, del Ministerio de Educación del Perú (2009) son concluyentes al indicar que los docentes participantes en general actúan como si concibieran que la enseñanza consiste solamente en transmitir contenidos, no en reflexionar críticamente sobre ellos. Del mismo modo, mediante un estudio etnográfico realizado con docentes en instituciones de educación superior de distintas provincias del Perú, Ames y Ucelli (2008), siguiendo la línea de Oliart (1996), identifican enormes carencias en la formación académica de los futuros maestros, los que son mayoritariamente educados en un sistema muy autoritario, poco reflexivo y de baja calidad. Y, pienso, estas situaciones podrían ser comunes a muchos otros países de América Latina.

Sin duda alguna, los docentes son el principal agente en el ámbito educativo escolar, y sobre ellos se debe poner mucho énfasis si se trata de mejorar a la educación en su conjunto. En un contexto de carencias formativas, en el que la falta de criticidad por parte de muchos profesores en ejercicio y futuros profesores es un problema plenamente identificado, el artículo de Paul hace un llamado directo para el fortalecimiento de esas capacidades críticas y de reflexión lamentablemente tan venidas a menos. Sin embargo, aunque no lo señala de manera explícita, me atrevería a decir que el autor se está refiriendo a algo mucho más profundo que simples capacidades y técnicas: apunta a transformar la conciencia de los docentes como seres humanos y como agentes de cambio social. Desde una perspectiva psicológica, esto tiene que ver con procesos de construcción de la propia identidad, con la manera en que los docentes se conciben a sí mismos y con los modos en que su subjetividad se configura para permitirles desear ser y convertirse en agentes más participativos, críticos y responsables del proceso educativo. Finalmente, estamos hablando del *self* y de las maneras en que los docentes han integrado en él, o no, características

morales que los conviertan en personas deseosas de construir un orden social más justo y más inclusivo para todos. Si bien no puedo desarrollar este tema aquí, sí quiero recomendar los trabajos pioneros de Augusto Blasi (1983, 1984, 2005), y los de otros autores (cf. Noam y Wren, 1993), en cuanto a los temas relacionados con la construcción de identidades morales, los que creo complementarían bien las ideas que Paul esboza en su texto.

Siendo la escuela uno de los espacios fundamentales de desarrollo humano, resulta crucial contar con profesores que anhelan, desde lo más profundo de sus individualidades, convertirse en mejores seres humanos y estar comprometidos con la justicia, el bienestar de las personas y el cambio social. Para ello hay que reflexionar, y esto pasa sin duda por la construcción de su propia individualidad, y por la integración de elementos éticos dentro de ella. En este sentido, hago mío el llamado de Paul y espero que muchos más docentes logren, como él, construirse como personas comprometidas, apasionarse por la educación y ver con claridad su fuerza transformadora.

Una cosa más: leer sobre las etapas del desarrollo moral

Levy Farías

Escuela de Estudios Políticos y Administrativos
Universidad Central de Venezuela

Escribiendo sobre el problema del adoctrinamiento, y sobre su tesis de que los niños son pequeños filósofos morales, Lawrence Kohlberg relataba la siguiente anécdota:

Por ejemplo, a los cuatro años, mi hijo se unió al movimiento pacifista y vegetariano, y se negó a comer carne, según dijo, porque matar animales es malo. Y a pesar de los intentos de sus padres por disuadirle, argumentando las diferencias entre matar justificada e injustificadamente, continuó siendo vegetariano durante seis meses. Sin embargo, reconoció, hay algunas formas de matanza “legítimas”. Pues una noche yo le estaba leyendo un libro sobre la vida de los esquimales, en el que se incluía el relato de una expedición a cazar focas. Mientras escuchaba la historia, se enojó mucho y dijo: “¿Sabes? Hay un tipo de carne que yo sí comería, carne de esquimal. Matar animales es malo, así que comer carne de esquimales está muy bien” (1981, pp. 14-15).

Desde el punto de vista de los “contenidos” educativos, claro, el ejemplo sería muy preocupante. El jovencísimo militante parece dispuesto a asumir el canibalismo con la misma seriedad con que antes se declaró vegetariano... Pero como casi cualquier maestro sabe, tanto o más importantes que los contenidos, son los “procesos” de la educación. Bien sea que, en este caso, los veamos como el desarrollo del razonamiento moral, el desarrollo de la empatía, la maduración de la afectividad, etc. Es decir, distintas teorías llaman nuestra atención sobre distintos procesos, o distintos aspectos de lo que ocurre durante la educación, más allá de la superficie o de las apariencias. Procesos que algunos tienden a

segmentar en etapas o estadios, y que otros prefieren ver más bien como cambios continuos y graduales; pero que en general tienen una muy clara relación con la edad de los estudiantes.

En ese sentido, por haber yo enseñado matemáticas en un par de escuelas, al comienzo de mi carrera, pude conocer de primera mano varios de los problemas descritos por el amigo Paul: el acentuado conservadurismo de muchos padres, la presión en cuanto a los planes o actividades de clase, la hostilidad contra el pensamiento crítico, tanto el de los alumnos como el de los docentes... Pero lo que me preocupa de las propuestas de Paul, en su conjunto, es el considerable énfasis que hace en unos pocos aspectos —que podríamos llamar sociopolíticos—, especialmente sensibles, de la educación, y la poca atención que le concede al papel que juega la edad o grado de desarrollo de los estudiantes involucrados. Con lo cual se nos plantea el complejo y muy espinoso asunto del adoctrinamiento. Pero vayamos por partes.

En principio, a mi modo de ver, la distinción entre los contenidos y los contextos educativos, subrayada por Paul y la pedagogía crítica, es análoga, compatible o complementaria con la distinción entre los contenidos y las estructuras del razonamiento moral, subrayada por Kohlberg y otros enfoques evolutivo-cognitivos. Es decir, la teoría del desarrollo moral nos exhorta a no ver tan sólo si alguien se muestra a favor o en contra (contenido) de una determinada postura o decisión moral, sino a prestar especial atención a la lógica (o estructura) subyacente de sus argumentos morales, esto es, al “por qué” de esa postura o decisión. Ahí, consideró Kohlberg (cf. Kohlberg y Mayer, 1972/1992), estaba la solución al antiguo problema del adoctrinamiento: estimular el desarrollo estructural o universal de los razonamientos morales, independientemente de los contenidos o valores particulares implicados en esos razonamientos.

Años después, y a pesar de diversas reformulaciones tanto teóricas como metodológicas, la distinción contenido-estructura resultó mucho más complicada de lo previsto, y más que de una solución esencialmente filosófica al problema de la educación democrática, Kohlberg se involucró en una serie de experiencias innovadoras, que procuraban convertir a las escuelas secundarias en “comunidades justas” (Kohlberg, Power y Higgins, 1989/1997). En todo caso, aún admitiendo que el logro de una absoluta neutralidad por parte de los educadores seguramente sea una quimera, creo que es muy importante, al menos como ideal, apuntar a las pautas del desarrollo universal, más que a valores, posturas o bandos en particular.

Naturalmente, en las quince propuestas del artículo comentado, hay mucho de aspiración universal: la problematización de la violencia o de la guerra, la preocupación por el racismo y otros prejuicios, la búsqueda de una democracia plena, que no se limite a lo meramente electoral... pero también hay, a mi modo de ver, y quizás sobre todo en las ilustraciones elegidas, un acento muy fuerte en ciertas opciones o contenidos particulares, difícilmente universalizables. Así, por ejemplo, Paul afirma que “el rol de los medios en detrimento de la educación y a favor de las fuerzas hegemónicas que apoyan al neoliberalismo, debería convertirse en una parte obligatoria de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas”.

Ahora bien, sucede que en Venezuela, por ejemplo, mediante la compra de numerosas empresas de radio, televisión y prensa, pero también mediante el cierre de otras o mediante ataques y persecuciones contra los periodistas, el gobierno actual intenta lograr una “hegemonía comunicacional”, claramente enfrentada al neoliberalismo. Además, en abierta violación de la legislación nacional e internacional, este mismo gobierno se ha dedicado a reclutar jovencitos para la creación de “guerrillas comunicacionales”, que en la práctica pretenden contribuir a acallar cualquier resto de disidencia o protesta que pueda sobrevivir en los medios de comunicación privados. ¿Deberíamos congratularnos entonces, los educadores venezolanos, porque en nuestro país vayamos en camino de acoger —o tal vez hasta de superar— la propuesta de Paul? ¿No deberíamos más bien, exhortar a los maestros a resistirse del modo que puedan ante los abusos gubernamentales y ante el intento —absolutamente descarado— por “lavarle el cerebro” a los jóvenes?

Retornando a la teoría del desarrollo moral, para tomarla como fundamento, yo creo que la prioridad de los maestros no tiene por qué ser comprometerse ni en contra ni a favor del neoliberalismo, de algún neosocialismo ni de ninguna otra doctrina política o económica en particular. Entre otras cosas, porque así es muy probable que cualquier supuesto avance que se logre represente tan sólo un simple cambio de contenidos, o como le gustaba decir a Kohlberg, de “paquetes de valores”. Es decir, ante una decidida presión adulta o institucional, los jóvenes no se van a convertir en mejores personas o ciudadanos de la noche a la mañana, sino que sencillamente repetirán los lemas o consignas que se les impongan, bien sea a favor o en contra del mercado, la igualdad de géneros, la comida macrobiótica, el esperanto o cualquier otra causa que se le pueda antojar a uno. Sin embargo, en la práctica, bajo el barniz de valores que pueden ser muy nobles, pero que los estudiantes no han alcanzado a entender cabalmente o a descubrir por sí mismos, puede prosperar de maravilla una moralidad descarnadamente instrumental, de castigos y recompensas, de fuerza bruta o de trampas y vivezas. Por así decirlo, aunque como educadores nos anime la mejor de las intenciones, si no atendemos a las realidades del desarrollo moral, despistados por un barniz postconvencional, podemos terminar más bien contribuyendo a que nuestros alumnos se estanquen en el nivel preconvencional o más rudimentario.

Por eso creo que es importante agregar, a la propuesta de Paul, la sugerencia de que los futuros maestros lean muy especialmente sobre lo que ya se sabe y sobre lo que se sigue investigando o discutiendo en torno al desarrollo del sentido de la justicia, y de otros componentes de la moralidad. Incluyendo un buen número de herramientas disponibles tanto para la investigación, como para la docencia en el aula, la planificación curricular o el trabajo comunitario.

Por supuesto, eso no implica abandonar los textos de Freire o de ningún otro autor, pues lo que estoy recomendando es un diálogo entre distintos enfoques o paradigmas, no la sustitución de uno por otro. En ese orden de ideas, conviene recordar que a pesar de las raíces liberales del pensamiento de Kohlberg, y las raíces marxistas del pensamiento de Jürgen Habermas —destacado exponente de la Teoría Crítica—, ambos fueron capaces de establecer un diálogo o colaboración sostenida, cuyos productos quedaron plasmados en distintas publicaciones (p.ej., Habermas, 1983/1991). Otro texto que por su temática cabe

mencionar aquí, es un volumen sobre Teorías Críticas del Desarrollo Psicológico, coordinado hace tiempo por John M. Broughton (1987). Sin embargo, en opinión de Geoff Goodman (1990), más que ofrecer aportes o alternativas concretas, ese texto representó una especie de “manifiesto”, por demás prepotente. Y en efecto, además de tratar de descalificar por completo a la mayoría de los investigadores en el área de la psicología evolutiva, Broughton (1987, pp. 303-306) describió su trayectoria académica, desde esa disciplina hacia la Teoría Crítica, como si de una conversión religiosa se tratara. Supongo que por ese tono o actitud, muy poco propicia para el diálogo, no es de extrañar la poca repercusión que tal libro parece haber tenido.

En fin, recapitulando o reafirmando mi sugerencia, considero que si la pedagogía crítica le va a hacer honor a su nombre, necesita ir más allá de sus simpatías o afinidades históricas, reconociendo que la distinción entre democracia y totalitarismo, no siempre o no necesariamente va a coincidir con la distinción entre izquierda y derecha. Y sobre todo, que el avance desde la heteronomía hacia la autonomía, en los espacios educativos, requiere entre otras cosas de un muy cuidadoso seguimiento de las etapas o procesos, tanto intelectuales como afectivos, mediante los cuales se desarrolla el sentido de la justicia. Un sentido que a la larga, sin duda debería aplicarse a los temas globales del momento, o a la historia entera de la humanidad, pero que en principio, como bien lo entendió Piaget, se ocupa más bien de cosas tan locales y humildes como la distribución equitativa de una torta, el por qué conviene hacer una fila cuando todos quieren tomar agua del bebedero, o el significado de las reglas de un juego de canicas. Claro, con tantos y tan graves problemas sociales a todo nivel, es comprensible que algunas personas o educadores se impacienten y quieran que sus alumnos salten de un solo golpe todos los escalones del desarrollo y la acción moral. Pero para no insistir con Piaget o con Kohlberg, recordemos que hace casi doscientos años, Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, advertía que “más aprende un niño, *en un rato*, labrando un Palito, que *en días enteros*, conversando con un Maestro que le habla de abstracciones superiores a su experiencia”¹.

A modo de conclusión: cuando yo se vuelve nosotros

Paul R. Carr

Departamento de Sociología
Lakehead University

El artículo que hemos discutido lo escribí al convencerme de que los maestros y estudiantes de educación pensaban que no podían cambiar ni cambiar a otros o a la sociedad a través de la educación. Me pareció que eso era un problema fundamental por varias razones sobre las cuales elaboré en ese texto. ¿Cómo es posible que los educadores del país más fuerte, desarrollado e influyente del mundo tenga educadores que no se sientan capaces de lograr un cambio importante en la sociedad? Como canadiense que trabajó en

¹ *Sociedades americanas en 1828.*

los EE UU durante cinco años, consideré que eso era un fenómeno tan increíble como peligroso para la condición humana. Se trata de un país que domina a muchos otros, mediante su poderío militar, su economía, su cultura y sus valores, pero en lo que respecta a la educación, no parece estar muy interesado en los demás. Los norteamericanos aprenden menos idiomas, viajan menos que otros (solamente alrededor de un 25% de su población tiene pasaporte, comparado con el 70% en el Canadá o aún más en Europa), y estudian menos la geopolítica que los demás países “desarrollados” (reconozco que este término ya no es del todo adecuado, puesto que ahora hay más naciones desarrolladas en el Sur, y persisten desigualdades muy problemáticas en todos los países o regiones).

Como en todos los países, en los EE UU hay serios problemas sociales, incluyendo la toxicomanía, el racismo, la pobreza, la violencia, la criminalidad, el desempleo, la existencia de una economía de guerra, la falta de motivación para participar formalmente en los asuntos públicos... Entonces, ¿cómo se puede consolidar la sociedad, ofrecer algo de esperanza a todos, orientar la sociedad hacia un cambio profundo, que pueda beneficiar especialmente a aquellos que son marginados por el sistema? Lo que intenté a través del artículo y sus propuestas, fue presentar lo que *yo* puedo hacer. Pero repensando el artículo ahora, puedo ver que ese *yo* es más que un individuo, y estoy pensando más bien en un *yo colectivo*.

Como allí lo expliqué, escribí ese artículo como una invitación a reflexionar, a criticar, a fijar posición y, especialmente, a actuar según el espíritu de Freire y otros pensadores de la pedagogía crítica. Todos, individual y colectivamente, tenemos algo con qué contribuir, y no vale la pena buscar repuestas prefabricadas para confirmar que el sistema funciona. Para luchar contra la hegemonía establecida, hay que ser originales, innovadores, críticos, humildes, y respetuosos de lo que no sabemos. Según Joe Kincheloe (2004; Steinberg y Kincheloe, 2000), un gran exponente de la pedagogía crítica, el saber es algo que se construye, y un excelente vehículo para entender, desafiar o superar las desigualdades sociales y de poder. Los temas generativos de Freire, análogamente, apuntan a las potencialidades de transformación para el logro de la justicia social. En fin, para crear una democracia amplia, hay que abrirse a lo que no conocemos.

Entonces, es un gran placer para mí recibir comentarios sobre este artículo de parte de los colegas latinoamericanos. Ante todo, me gustaría enfatizar el hecho de que lo escribí a partir de mi contexto, en aquel momento, y acepto llanamente que no es de alcance universal. No conozco la realidad de otras regiones tan bien como la de América del Norte. Si bien creo que las quince propuestas pueden tener una resonancia internacional, también puedo apreciar las diferencias de contexto, y admitir que mi conceptualización del poder está marcada por mi propia experiencia en el Norte, que podría ser diferente a la de otros países.

Así, yo hablo del neoliberalismo, y creo que el mismo existe en diversas formas en todas partes, pero acepto el análisis de Nora Ovelar Pereyra, quien advierte que no se manifiesta igual en su país. Siempre es fácil diagnosticar la situación de Venezuela o de otros países desde lejos, pero la realidad suele ser más compleja y problemática de lo que pensamos. Tal vez algunos dirían que el neoliberalismo que dio ventaja a una minoría llevó al país a buscar otro camino; otros podrían decir que la economía fue un pretexto para

cambiar la orientación del país; y otros tendrían aún más perspectivas distintas. Estoy de acuerdo con Nora en que el pensamiento crítico y un mejor sistema educativo podrían ayudar a la gente a examinar su situación individual y colectiva. Necesitamos mantenernos vigilantes, procurando entender cómo funciona el poder y cuál es su armazón, así como sus consecuencias materiales para todos, no solamente para los inversores, propietarios o ejecutivos, sino también para el pueblo y para los que por estar marginados o por alguna otra razón se les niega el acceso al poder formal.

Aprender a criticar, apreciar el cambio, identificar las diferencias, y prepararse a participar son aptitudes y habilidades, creo, muy útiles, a pesar de todas las justificaciones que se puedan buscar para la falta de cuestionamientos, característica de la educación centrada en un aprendizaje funcionalista. La capacidad de pensar críticamente es más importante que el sólo aprendizaje de hechos, informaciones y conocimientos de libro de texto, lo cual representa la columna vertebral de la educación neoliberal. Nora sostuvo que en Venezuela no hay tanta inmigración como la hay en el Canadá, en los EE UU y en Europa, pero aún así creo que hay mucha diversidad en ese país, y en el fondo creo que estamos de acuerdo en cuanto a la necesidad de que la educación tome más en serio las diferencias, la diversidad, la identidad y las relaciones interculturales. También en Venezuela hay ricos y pobres, gente de la ciudad y del campo, blancos y negros, diferentes ideologías, religiones y mundos de vida, incluyendo familias divorciadas, de orientación homosexual, o de distintos orígenes étnicos, para no hablar de la población indígena. De allí que problematizar la identidad pueda ser un proceso muy importante para los jóvenes, cualquiera que sea el contexto. Pensando en mi propia experiencia con el español y en América Latina, puedo ver cómo me beneficié de las relaciones que entablé, cómo adquirí puntos de referencia que me ayudaron a entender, un poco más, el qué, por qué y cómo de nuestras diferentes realidades. Entonces, creo que cuestionar nuestra epistemología siempre puede ser útil, y creo que la escuela es el lugar más indicado para iniciar ese proceso de reflexión.

Susana Frisancho señala que el artículo, escrito originalmente para una audiencia anglófona, está enraizado en las reflexiones de Dewey, Piaget, Schön y Freire. ¿Es posible en este proceso crítico, conceptualizar valores universales que trasciendan las fronteras culturales, o será posible que no haya valores universales? Estoy de acuerdo con Susana en que la escuela necesita jugar un rol en esta dialéctica. Además, ella nos presenta el ejemplo de la formación de los maestros en Perú donde, como en otros sitios, hay una gran preocupación porque los maestros no se muestren naturalmente interesados en analizar críticamente a la pedagogía y al aprendizaje. Parece que es un reto común a muchos lugares lo que nos impulsa a cuestionar: ¿Qué tipo de educación? ¿Por qué? ¿Cómo? Por eso, tanto las propuestas de Kohlberg en relación al desarrollo moral y la democracia en la escuela, como las de Dewey, Freire y otros, son pertinentes en la actualidad si los maestros no parecen dispuestos a desafiar los programas de estudio oficiales o formales. ¿Quién elabora esos programas, y qué hacemos con los *programas informales o no oficiales*? Un énfasis en el contenido, sin una crítica del contexto, como ya argumenté en el artículo, podría institucionalizar una actitud conformista ante los problemas e injusticias sociales, así como su reproducción o perpetuación.

Alexander López nos ofrece una crítica muy útil e interesante respecto a las fronteras y experiencias que conocemos. ¿Cómo entender nuestras propias fronteras y las de los demás, especialmente en relación a los grupos marginados? Como mencionaban los demás colegas, es problemático seleccionar el contenido perfecto, y Alexander nos recuerda la necesidad de renovar continuamente y abrir el contexto para lograr una crítica constructiva, en vez de una crítica que solamente sirva para detener, eliminar o disminuir. Entonces, la transformación necesita la participación del pueblo, de voces y experiencias diferentes, y una voluntad de aceptar que tenemos problemas. La pobreza, me parece, es un problema importante que existe en todos los países, y, aunque observamos cambios significativos en nuestras sociedades, la pobreza sigue teniendo un impacto determinante sobre la experiencia de vastos sectores de la población. La pregunta que me gustaría añadir en relación al sistema educativo es: ¿qué podemos hacer a este nivel, y cómo? Si decidimos que la educación no debería tratar de la pobreza, ¿cómo vamos a abordar este problema en la sociedad?

En el comentario de Levy Farías, podemos leer una crítica fundamental a la posibilidad de universalizar algunos de los conceptos de mi artículo. Él utiliza la teoría de Kohlberg para demostrar el aspecto problemático de la enseñanza moral. Creo que estamos de acuerdo en que no deberíamos evitar el cuestionamiento de los valores y del poder en la educación pero, como muy bien lo indicó Levy, hay que asegurarse de que los maestros pueden disponer de un espacio para reflexionar y para cultivar una dinámica crítica. Su texto también plantea la problemática de la Venezuela actual, y mi respuesta es que las quince propuestas y la pedagogía crítica, en general, sugerirían una estructura o una armazón para (re)pensar el poder; no un recetario de cocina para encontrar la verdad, la libertad, la paz y la democracia. Levy subraya las diferentes visiones que se pueden tener del concepto de neoliberalismo. De mi parte, puedo ver la influencia del capitalismo, la división del trabajo, el poder de la Bolsa, la intervención militar en la política extranjera, y la hegemonía de los Estados Unidos a través del mundo. Por ejemplo, durante un viaje por Brasil y Argentina en junio de 2009, quedé muy sorprendido al ver que las redes de televisión nacionales en ambos países parecieron seguir intensamente las noticias sobre el fallecimiento de Michael Jackson. Me pregunto: ¿Por qué es tan importante informarse sobre eso en América Latina? Especialmente tomando en cuenta que los norteamericanos, por lo general, no se interesan mucho en los países del Sur. Porque no me refiero tan sólo a los partes de prensa, sino que además se presentaban análisis detallados sobre su familia, el médico, los amigos, sus finanzas, infancia, etc. Entonces, con respecto a la alfabetización en materia de medios, me gustaría subrayar que, desde mi punto de vista, deberíamos establecer como prioridad en la educación el cuestionamiento de los mensajes que nos bombardean todos los días. ¿Cómo detectar, entender, examinar y criticar los mensajes, comunicaciones y noticias? Levy menciona el caso del gobierno de Venezuela comprando o tomando la mayor parte de los medios de masas, y mi preocupación sería la misma, a pesar de la ideología: no es beneficioso contar solamente con una perspectiva, un mensaje, una realidad. Al contrario, tenemos que aprender a criticar para liberarnos. A menudo, en América del Norte tenemos evidencias de que la gente manifiesta mayor interés, compromiso, conocimiento y conexión con los llamados programas de tele-realidad o *reality shows* (por ejemplo, el número de personas que votó en *American Idol*, un concurso

de cantantes, fue mayor al de los que votaron en la elección presidencial de Obama en 2008, la cual fue considerada como un evento histórico). La pedagogía de la democracia implica un proceso de reflexión, intercambio, acción y debate dialéctico y deliberativo. Una de las propuestas trata sobre la humildad, y sobre la necesidad de apreciar el papel de la epistemología en las relaciones de poder marcadas por la desigualdad, y comparto con Levy el deseo de utilizar la educación para la problematización del desarrollo moral, aunque es probable que no tengamos la misma definición de la escuela, siendo ésta, como Freire señaló, una institución política. ¿Qué política, para quién, definida cómo, en función de qué? Pero contestar estas cuestiones requerirá otro lugar o momento.

Para terminar, debo agradecer y felicitar a los colegas —Nora, Susana, Alexander y Levy— por sus reflexiones, comentarios y solidaridad. Acabamos de comenzar una discusión y una relación, y, en el mismo espíritu de Paulo Freire y de la pedagogía crítica, confío en que los lectores la encontraran útil y estimulante. Para mí ha sido un verdadero placer participar en este intercambio y espero podamos continuarlo.

Referencias

- Ames, P. y Uccelli, P. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: Benavides, M. (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178 – 210
- Blasi A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. In Kurtines, W. & Gewirtz, J. (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & sons.
- Blasi, A. (2005). Moral character: a psychological approach. Chapter 3 in Lapsley, D. K. (Ed.), *Character Psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame.
- Broughton, J. (1987). *Critical Theories of Psychological Development*. New York: Plenum.
- Carrillo, I.; Del Rincón, B. y Simó, N. (1999). La reflexión y el diálogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Extraído el 19 de Enero de 2011 de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/05-carrillo.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. heath and Company.
- Freire, P. (1970/1992). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1996/2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 146, 148-167.
- Goodman, G. (1990). Review of "Critical Theories of Psychological Development". *Journal of Mind and Behavior*, 11 (2), 235-238.
- Habermas, J. (1983/1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Kincheloe, J., & Weil, D. (2004). *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I, The Philosophy of Moral Development*. Cambridge: Harper & Row.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1972/1992). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Valencia: Vadell hermanos.
- Kohlberg, L., Power, F. C., y Higgins, A. (1989/1997). *La educación moral, según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Nagle, J. F. (2009). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73, 76 – 86
- Oliart, Patricia. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de Trabajo, Lima: GRADE.
- Perú. Minedu, UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa) (2009). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Minedu. Recuperado el 20 de enero de 2011 de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*, (3ra edición). Madrid: Morata.
- Noam, G.G. & Wren, T. E. (Eds.). (1993). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press.
- Sanz, P. (2004). *El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en institutos superiores pedagógicos*. Tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (Eds.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Wyschogrod, Edith (1990). *Saints and Postmodernism: Revisioning Moral Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.