

Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana

MARÍA MERCEDES ORAISÓN
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

“Todo tiempo pasado fue mejor”

La educación argentina enfrenta hoy una crisis profunda y radical que provoca entre sus actores distintas reacciones. Entre ellas, una creciente desorientación respecto del presente, una fuerte desconfianza en el futuro y una añoranza del pasado como lugar de seguridad y contención.

Nuestro asiduo contacto con docentes y directores nos ha permitido percibir una actitud generalizada de nostalgia hacia la escuela de décadas atrás. Es muy significativo que este sentir y pensar nostálgicos, en la mayoría de los casos, se vinculen con el hecho de que la escuela ya no es el referente social de décadas atrás, con la pérdida de su eficacia como constructora de valores y de consensos sociales y, con el desdibujamiento de sus propósitos y objetivos en la realidad cada vez más compleja y problemática en la que está implicada.

La visión idealizadora del pasado que aparece en este contexto, es configurada a partir de la narrativa de la historia propia y familiar de los distintos actores educativos. En ella la escuela aparece como un lugar casi mítico donde ser maestro era una actividad de alto prestigio social y donde ser alumno era lo mejor que podía pasarle al niño. Tanto a uno como al otro la escuela pública los había involucrado en un “proyecto” común de nación. En la escuela se hacía “patria”, allí se aprendían y practicaban los verdaderos valores cívicos y morales. En ella se formaban el hombre y la mujer de carácter que el país necesitaba.

Nos proponemos aquí presentar una revisión crítica de la manera en que la escuela tradicional educaba en valores y del porqué este proceso se llevaba a cabo con gran eficacia, para poder reflexionar sobre los retos planteados por el contexto actual que han producido una irreversible ruptura en este modelo de formación, haciendo que el anhelo de recuperación del pasado ya no sólo sea imposible sino incluso éticamente no deseable. A partir de este análisis intentaremos pensar la crisis actual que afecta gravemente a la educación de nuestro país en términos de las oportunidades que se abren en este contexto para la educación moral.

La matriz fundante y el mandato “orden, higiene y patriotismo”

La etapa de conformación del sistema educativo argentino es de una importancia trascendental, no sólo porque en dicho período se construyeron las bases institucionales, jurídicas y administrativas de la educación pública de nuestro país, sino porque además allí se definen las matrices sociales, políticas y culturales que habrán de configurar las identidades, los papeles y los valores que asumirán los ciudadanos.

El rol de principalidad que asumió el incipiente Estado Nación argentino en materia educativa, le permitió intervenir decisivamente en la construcción hegemónica de un nuevo orden conforme a la lógica oligárquico-conservadora del proyecto político dominante. La escuela fue una pieza clave para instaurar y perpetuar este nuevo orden¹. Ésta responderá a los propósitos fundamentales de civilizar a la masa de pobladores de nuestro país, lograr su integración cultural y formar al ciudadano llevando a cabo, para ello, una educación basada en la inculcación de valores, el desarrollo de hábitos y actitudes y la imposición de roles.

La educación moral como educación del carácter

Una de las funciones centrales de la escuela fue la del disciplinamiento, la moralización y “normalización” de los sujetos. Esto es, su adaptación al orden y a la norma social. Se pretendía formar sujetos respetuosos de la ley y de las instituciones públicas, moderados y pasivos, que tradujeran en sus comportamientos sociales una moral atada a fuertes convencionalismos. La escuela se centró entonces en el desarrollo de hábitos de higiene, de urbanidad y de buenas costumbres. De acuerdo con la sociobiología positivista, el comportamiento externo definía la naturaleza de la persona, del mismo modo en que la limpieza exterior reflejaba la interior. Por lo tanto, la escuela debía modelar el carácter reforzando los hábitos positivos y eliminando todo aquello que era considerado vicioso, débil, o “anormal”.

La formación del ciudadano

Las prácticas políticas del período configuraron tres categorías de sujetos: el dirigente, representado por el sector de los notables, aquéllos considerados “naturalmente aptos” para el ejercicio del poder (BOTANA, N. 1977); el elector, un grupo político de segundo nivel que participaba ocasional e indirectamente de las negociaciones político-económicas que se dirimen en cada elección, pero que está subordinado a las decisiones de los dirigentes; y el sufragista, figura que engloba la masa de votantes absolutamente desvinculada de las instancias de decisión y sujeta a la voluntad personalista del líder político (Lobato, M., 2000). En el discurso oficial y escolar estas categorías aparecen veladamente solapadas e incluidas en el concepto de ciudadano, no obstante, se advierte con cierta claridad que la función de la escuela primaria era preparar al votante, legitimando una práctica utilizada por la dirigencia como herramienta para controlar la sucesión y generar un consenso ficticio y coactivo que convalidara las fórmulas políticas y programas partidarios de la elite. El actor primario del voto aparece así como un sujeto con conciencia subalterna y heterónoma.

¹ El análisis de los discursos de los libros de texto de la época nos permiten visualizar con patente claridad el tipo de sujeto que se quería conformar y el mandato irrevocable transmitido por la escuela pública.

La construcción del concepto de nación y de la identidad nacional

La formación de la élite dirigente se apoyaba en una educación cívica de corte liberal, que trasmittía contenidos de instrucción política a partir de catecismos (políticos) como los de los siglos XVIII y XIX. Estos contenidos, propios de los Colegios Nacionales, enfatizaban los procedimientos e instituciones democráticas y la libre afiliación de los individuos a una comunidad política artificial que garantizaba la defensa de sus derechos subjetivos. La escuela primaria destinada a la formación de la masa, se centraba, en cambio, en la promoción de sentimientos de identidad nacional y de espíritu de patriotismo. El patriotismo, concebido como un valor moral superior, que requería una adhesión emocional ilimitada, fue otro recurso para disciplinar y neutralizar políticamente al pueblo, en tanto el ideal del patriota alejaba a la ciudadanía de sus incumbencias políticas e intentaba crear un ciudadano con fuertes lazos afectivos hacia su nación, pero políticamente pasivo.

Además, el concepto de patria era fuertemente excluyente y restrictivo. Se lo homologaba con el de nación, buscando hacer coincidir tal adhesión emocional a los límites de su territorio, anulando de esta manera otro tipo de identidades que excedieran a tales límites, esto es, la de los pobladores fronterizos, los indígenas, los inmigrantes, etc. De esta manera se potencia una doble exclusión, cultural y política, que concilia las dos concepciones de nación en disputa: la culturalista, etnológica y esencialista, que pretendía asociar la identidad colectiva a la pertenencia a un pueblo, a una historia, un linaje y una lengua común; y la republicana-democrática o liberal, que ponía el énfasis en los procedimientos e instituciones democráticas y en la libre afiliación de los individuos a una comunidad política artificial que garantizaba la defensa de sus derechos subjetivos² (Bertoni, L., 2002).

El afianzamiento del *ethos* cultural

La escuela recibirá el mandato de superar el aislamiento, la miseria y la fragmentación lingüística en un escenario social y cultural altamente complejo. Para ello propiciará la integración nacional mediante la universalización de una visión del mundo y la naturalización de un fondo común de verdades.

Se pretendía conformar un sustrato de creencias, valores y prácticas culturales cohesivo y homogéneo frente a un mundo de diversidad étnica, religiosa y social creciente, emergente de una nación que había basado su política poblacional en la inmigración masiva. La educación primaria debía consumir el proceso de nacionalización, dirigida a hijos de inmigrantes desplegaba un repertorio de liturgias patrióticas, rituales y ceremonias escolares tendiente a la formación de una conciencia nacional:

“Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y con su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento” (Ramos Mejía, J., citado por Teran, Ó., 2000).

² Esta concepción plantea dos tipos de sujetos: *el pueblo*, como miembro de una comunidad culturalmente homogénea y excluyente, cuyo sentido de pertenencia se construía emocionalmente y desvinculado de todo orden jurídico y político; y *el ciudadano*, como agente autónomo del poder constitucional de un Estado de Derecho.

Pero, más allá de la promoción de sentimientos nacionalistas y de fervor patriótico, la cuestión de qué valores debían conformar la "argentinidad" abrió una disputa entre dos posiciones duramente antagónicas: una de ellas giró en torno a la recuperación de la tradición, de la cultura criolla, hispanista y católica; y la otra en torno al proyecto alberdiano y sarmientino del "trasplante"³ de otras formas culturales que, se consideraba, tendrían un poder civilizatorio, moralizante e impulsador del progreso.

La primera planteó una redefinición de la identidad que recuperaba la concepción culturalista de nación al considerar que ésta es un espacio donde imperan reglas fundadas en costumbres que no pueden ser modificadas por la política. En consecuencia, son estas reglas y estas costumbres las que deben fortalecerse para generar un lazo simbólico asociativo e identitario (Teran, Ó., 2000). Sin embargo, la escuela se volcó decididamente, aunque con contradicciones, por la segunda de estas posiciones. Heredando el mandato sarmientino, la escuela primaria y los docentes normalistas intentaron extirpar todo rasgo que pudiera ligar a los sujetos con el pasado indígena, colonial o montonero⁴ de nuestro país para inculcarle un nuevo imaginario fundado en una cultura letrada, europeizante, laica y republicana, una identidad "nacional" artificialmente construida.

De esta manera se irán conformando estructuras sociales, culturales y políticas cuya dureza será puesta a prueba en distintos momentos de nuestra historia, pero que finalmente entrarán en crisis y disolución. Tales estructuras estaban definidas por un sistema de valores, de representaciones y mandatos que operaron como moldes de reproducción social y cultural, de internalización de roles y actitudes. Justamente, la escuela argentina se caracterizó durante la mayor parte de su historia por una sistemática acción "normatizadora" o normalizadora, disciplinadora y modeladora.

Pero esta acción, en lugar de ser resistida, generó amplio consenso y aceptación. Este hecho puede ser interpretado como una posible respuesta natural frente a la imposición de moldes, debido a que, como nos muestra Carrizales Retamoza, (en Alliaud, A. y Duschatzky L., 1998, p. 12) el molde "expresa y aspira al orden, representa un mundo homogéneo, percibe un ideal des-historizado y fragmentado, es simplificado y ausenta los conflictos, se acoge a la certeza y proporciona seguridad, tiene amnesia del poder y tiende a pensar lo hegemónico como normal, lo problemático como dilemático".

Podemos pensar, pues, que el amoldamiento que sufrían los sujetos al pasar por la escuela les proporcionaba una visión de la vida lisa y monótona pero con una reconfortante sensación de certeza y estabilidad frente al futuro. La escuela definía roles y difundía valores que la familia y la sociedad avalaban y practicaban. Era una autoridad inapelable en materia de inculcación de pautas de moralidad, civismo y urbanidad, lo que se explica en el contexto de un estado fuerte, que avanza sobre los derechos particulares desdibujando los límites entre lo privado y lo público, y a partir de la ausencia de instituciones sociales que canalizaran la crítica o el malestar (Sarlo, B, 1998, p. 71).

³ La inmigración permitiría trasplantar comunidades desarrolladas a nuestro suelo. La acción espontánea de estas comunidades permitiría destruir el ascendiente del tipo español en América, creando las estructuras necesarias para la práctica de la república representativa. "¿Cómo hacer, pues, de nuestras democracias en el nombre, democracias en la realidad? ¿Cómo cambiar en hechos nuestras libertades escritas y nominales? ¿Por qué medios conseguiremos elevar la capacidad real de nuestros pueblos a la altura de sus constituciones escritas y de los principios proclamados?"

Por los medios que dejo indicados y que todos conocen: por la educación del pueblo, operada mediante la acción civilizante de Europa, es decir, por la inmigración..." (Alberdi, J. B., 1981, p. 72).

⁴ Montonera era el nombre, con carácter despreciativo, que recibía el grupo de gauchos a caballo que acompañaba a los caudillos en sus luchas durante la guerra civil argentina del siglo XIX.

Lo que la mirada nostálgica, no sometida al tamiz de la crítica, parece extrañar es aquella situación de contornos claros, bien definidos, de lugares y funciones predeterminados, donde la escuela parecía un lugar estable, atemporal, alejado de los conflictos, donde la misión educadora en valores se realizaba sin interferencias y contaba con un éxito asegurado por el apoyo de las familia y la comunidad.

¿Recuperación o reconstrucción? “Ahora es el momento”

Reiteramos lo dicho al inicio del presente artículo, la realidad argentina presenta hoy un escenario que plantea grandes desafíos educativos. Debido a lo inédito y a la complejidad de estos desafíos, no pueden ser asumidos desde un intento de recuperación ingenua del pasado, sino a partir de una reconstrucción crítica que permita postular proyectos y estrategias innovadores y pertinentes.

Como todas las instituciones sociales, la escuela ha sido afectada por la crisis con particular fuerza. Esta institución moderna, que surgió con el propósito central de transmitir y recrear la cultura y los valores nacionales, de socializar al niño tendiendo un puente entre la familia y la sociedad, hoy parece haber perdido el rumbo al no tener ninguna certeza respecto a cuáles son esos valores y cuál es la cultura a transmitir. Su desconcierto y desorientación radica en el hecho de que la crisis ha producido una irreversible ruptura de sus matrices originarias. Pero este hecho, que produce en algunos una sensación de duelo, de fracaso y de frustración, trae aparejado, al mismo tiempo, posibilidades de crecimiento, de transformación, de emancipación, de maduración.

En tal sentido, nos parece relevante valorar los retos del contexto de crisis desde el potencial que presenta para los aprendizajes morales y ciudadanos, en función de las condiciones que conforman actualmente a la escuela en la Argentina.

La instalación del conflicto

Tradicionalmente la escuela se pretendía absolutamente impermeable a todo tipo de problemas e influencias exógenas. Fue pensada y proyectada como un lugar aséptico, que garantizaba las disposiciones ideales para el aprendizaje. Se intentaba evitar cualquier contacto con el afuera que pudiera conspirar contra la enseñanza escolar. La educación era sinónimo de escolarización, ningún saber legítimo podría encontrarse fuera de los muros de esta institución. Se la asumía, además, como un espacio neutro, ninguna ideología, política, doctrina o valores que no fueran los estrictamente curriculares la atravesaban.

Si bien hubo intentos de revertir esta tendencia⁵, los regímenes totalitarios, presentes en gran parte de nuestra historia, reforzaron este rasgo de la escuela positivista, aprovechándolo con una finalidad política

⁵ En nuestros países los aires reformistas fueron introducidos por las tendencias escolanovistas que surgieron en la década del 30 y, que en el caso de la Argentina, fueron apoyadas por ciertos sectores del socialismo democrático que intentaban fisurar la hegemonía normalista, centralista, burocratizada y jerárquica. Las nuevas ideas sobre la democratización de la escuela y las relaciones pedagógicas quedaron plasmada en la *Revista la Obra*. Otro momento de apertura de la escuela a la sociedad y a la política se vivió durante el Peronismo, ya en el primero, pero fundamentalmente el segundo. Desde un cuestionamiento a la neutralidad y un defendido adoctrinamiento, la educación en valores de este período se centró en el disciplinamiento político e ideológico de los sectores populares.

y social. Desde una posición de activa y sistemática negación y erradicación de los conflictos, se luchó por alejar a la escuela del escenario social, rompiendo con toda forma de sociabilidad política.

Con la democracia se recupera la conflictividad como una constante política, social e institucional que la identifica. Así se empieza a "normalizar" la existencia de intereses contrapuestos y a reconocer que una pluralidad de ideas y convicciones es condición necesaria para el control regulativo de las instituciones, y para la supervivencia y enriquecimiento del sistema democrático.

Desde del punto de vista moral, como se sabe, la confrontación con el conflicto es una experiencia trascendental. Los valores se construyen y apropian, justamente, en los procesos de enfrentamiento y tratamiento de los conflictos. De nada sirve que en clases de formación ética y ciudadana, o de estudios sociales, se promuevan aisladamente valores como la equidad, la libertad y la legitimidad de los procesos democráticos si, por otro lado, para resolver los conflictos se recurre al autoritarismo y al dogmatismo. Por el contrario, la experiencia del conflicto y en particular las oportunidades de adopción de roles, resultantes de su intento de resolución, enseñan a comprender la actitud de los otros, a tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, y a ponerse en su lugar.

La escuela frente a la cuestión de las identidades y la atención a la diversidad

Hasta ahora la escuela nunca ha afrontado, de manera clara y satisfactoria, el problema de las identidades. Dentro del proyecto de conformación del Estado Nación la prioridad siempre fue la integración y la homogenización, la internalización de una única identidad: la nacional.

La escuela argentina puso todas sus energías en la lucha contra la barbarie y la conquista de la civilización. La educación popular, o instrucción pública en los estados latinoamericanos fue, para Sarmiento, una cuestión de estado de suma urgencia debido a que su raza los ubicaba en última línea entre los pueblos civilizados. El pensamiento sarmientino, profundamente contradictorio, se caracterizó por la fuerte desconfianza en el tipo de sujeto que habitaba nuestras tierras; desconfianza que no pudo siquiera ser neutralizada por su gran optimismo pedagógico. La raza hacía, para Sarmiento, que los pueblos latinoamericanos no fueran capaces para la industria, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de instituciones republicanas. El ciudadano o el pueblo en el que pensaba era, pues, una falacia, un sujeto ideal que no tenía raíces en nuestro suelo.

De ahí que la escuela se transformara en el espacio donde se consumaba el proceso de argentinización mediante una especie de reeducación. Para poder imponer al niño la matriz de valores, el *corpus* de hábitos y costumbres que conformaban la "identidad nacional", se procedía a vaciarlo de todo elemento que lo ligara a un origen étnico, cultural o social "indeseables". Y esto no sólo era necesario hacerlo con los sujetos populares originarios de nuestro país, sino también con aquellos inmigrantes, la mayoría de los que poblaron la Argentina, que no respondían a los modelos étnicos y sociales propios de los países anglosajones pensados por Sarmiento y Alberdi.

La escuela se constituyó así en un instrumento altamente eficaz para neutralizar la gran variedad de identidades culturales con la que los niños llegaban a las aulas:

“La facilidad con que la ideología escolar se implanta... se sustenta en la debilidad de otras marcas culturales anteriores a la escuela o en competencia con ella. La adaptación fulminante a la escuela se realiza en ausencia de otros discursos, como son hoy los de los medios de comunicación de masas, que compiten con ella. Y también en ausencia o retroceso de la cultura inmigratoria de origen, que era disimulada o sincretizada para lograr rápida y eficazmente la integración. Todo conspiraba ... contra los ideales de variedad cultural a la cual somos afectos en este nuevo fin de siglo” (Sarlo, B., 1998, pp. 66 y 67).

De esta manera, la educación popular en la Argentina se configura con un carácter ambiguo: por un lado, significó un instrumento poderoso de equiparación social debido que era un pasaporte a condiciones mejores de existencia y a la adquisición de derechos, pero, por otro, al pasar a todos por el tamiz de la uniformidad producía una discriminación que pasaba por lo simbólico al no reconocer, en los contenidos escolares, el valor y la legitimidad de las otras formas de cultura, y por la diferenciación política entre habitante y ciudadano⁶.

Esta relación pedagógica, de imposición-asimilación, que no nace con la escuela pública nacional, sino que se ha gestado tras tres siglos de dominación y colonización española, y que fue potenciada en otros momentos de nuestra historia a partir de la estimulación de un sentimiento nacionalista exacerbado, hoy ya no puede ser sostenida desde ningún proyecto debido a su injusticia e ilegitimidad moral. Sin embargo, la tematización de la diversidad, involucrada en el término multiculturalismo, que se ha instalado como objetivo prioritario de las agendas político educativas, y que aparece como contenido transversal en muchos currículos, confronta con una institución configurada para erradicar las diferencias y educar desde la homogeneidad. De ahí que la cuestión no pueda ser atendida solamente a partir de la promoción de programas de educación multicultural, que en gran parte de los casos, al interior de las instituciones educativas, conviven con prácticas escolares autoritarias y relaciones de intolerancia y discriminación⁷.

Multiculturalismo y reconocimiento

Asimismo, la cuestión del multiculturalismo obliga a revisar las concepciones de nación, estado y ciudadanía que la escuela históricamente ha transmitido y las que hoy trasmite. El multiculturalismo plantea la necesidad de reformular los vínculos de los ciudadanos dentro de un sistema de afiliación político en los términos de la tradición contractualista. Dentro de un estado liberal el contrato social permite la coexistencia de comunidades, ideales y formas de vida diversas. Para Guillermo Hoyos (2001, p. 60) “el multiculturalismo abre el horizonte social e histórico en el que interactúan las diversas culturas desde su propia identidad reconociendo la diversidad, en procurar mínimos de identidad constitucional”. Pero esta manifestación se vuelve particularmente conflictiva en escenarios donde la democracia asume un modelo colectivista y unitario de comunitarismo, donde se tiende a fusionar la cultura pública oficial de un país, o de una institución, con la de la mayoría cultural que los componen. En estos casos, como nos muestra Cortina (1993), si bien los conflictos de la diversidad pueden ser reconocidos

⁶ La Constitución Nacional de 1853 expresaba el pensamiento alberdiano, al dejar al libre arbitrio de los inmigrantes la decisión de su nacionalización. De esta manera distingue entre habitante y ciudadano, entre pueblo civil y pueblo político. Hasta tanto no se diera un cambio profundo en las costumbres sociales y las actitudes, a efecto de preservar el orden frente a la anarquía, se debería garantizar a la sociedad, mediante una adecuada base jurídica, las más amplias libertades civiles, resguardando las libertades políticas para el Estado. La restricción de las libertades políticas se haría a partir de la representación (Botana, N., 1977, p. 59).

⁷ Por otro lado dentro del discurso neoliberal la atención a la diversidad puede responder a una lógica que intente perpetuar las desigualdades sociales, manteniendo la condición de asimetría que suele estar detrás de las diferencias culturales.

“... se trata de resolverlos, en ausencia de un criterio independiente, mediante una comunidad de consenso, definida por la identificación de los individuos y sus intereses con una colectividad simbólica y sus intereses (...) De ahí que suele acabar llevando al monismo, al conformismo y a consensos obtenidos por coacción; con lo que las personas se diluyen en la colectividad, la autonomía personal se esfuma, la ciudadanía se corrompe y el pluralismo desaparece...” (Cortina, A., 1993, p. 103).

Justamente, la diversidad debería ser valorada y resaltada como un elemento formativo de gran relevancia en el conjunto de experiencias educativas⁸ que puede ofrecer una institución. Esto es, tomar conciencia de las diferencias como un capital humano y cultural que nutre y potencia la capacidad de la escuela como educadora en valores. Como potencial que favorece las variables socio-ambientales más significativas para los aprendizajes morales: aquellas vinculadas al desarrollo de la empatía, la adopción de roles y los sentimientos de benevolencia y solidaridad.

Asimismo, una educación que atienda a las diversidades y al reconocimiento de la alteridad tiene consecuencias altamente positivas para el clima institucional, ya que previene, en su esencia, contra la discriminación, el racismo, la violencia simbólica y real. Desde el punto de vista ético uno de los desafíos más importantes de la educación en la diversidad es, sin duda, promover el reconocimiento de uno mismo y de los otros como fines en sí mismos, y la asunción de la alteridad como lugar de construcción de la propia subjetividad. La paradoja del hombre está en no poder ser un sí mismo sin los otros, en no poder construir su identidad y autonomía sino a partir de la intersubjetividad. La educación en la diversidad significa entonces apertura, escucha, mirada y compromiso. Posibilidad de salir de nuestro ensimismamiento, escuchar la voz del otro, ser interpelados por su mirada, ser testigos del otro, reflejo del otro, testimonio del otro, cómplice del otro, responsable del otro. En definitiva, el poder trascender nuestro sí mismo, egocéntrico y egoísta, nos conduce al desarrollo de uno de los principios éticos más importantes para la vida, el de la solidaridad. Para Habermas (1991, pp. 107 y 108).

“Este principio tiene su raíz en la experiencia de que cada uno tiene que hacerse responsable del otro, porque todos deben estar igualmente interesados en la integridad del contexto vital común del que son miembros. La justicia concebida deontológicamente exige, como su otra cara, la solidaridad. No se trata en este caso de dos momentos que se complementan, sino más bien de dos aspectos de la misma cosa. Toda moral autónoma tiene que resolver al mismo tiempo dos tareas: al reivindicar un trato igual, y con ello un respeto equivalente por la dignidad de cada uno, hace valer la inviolabilidad de los individuos en la sociedad; y en cuanto miembros de una comunidad en la cual se han socializado, protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco...”.

Hacia una nueva concepción de la educación en valores

En estas consideraciones estamos postulando una concepción de la educación en valores que confronta fuertemente los principios fundamentales de la concepción propia de la escuela tradicional. Esta nueva concepción nos sitúa en un debate que trasciende los límites de nuestra región. En un debate generado a principios de los 80 entre Kohlberg y los partidarios de la educación del carácter.

⁸ El valor de las escuelas públicas en nuestro país aún radica en ello. En la posibilidad de que sus aulas aún sean un espacio que recrea la diversidad propia de la sociedad. La educación en colegios privados de élite puede pretender ser de una alta calidad científica, pero es altamente limitada en los aprendizajes sociales, morales y ciudadanos en tanto sus miembros provienen de un mismo sector socio-económico, cultural, religioso y a veces hasta político, por lo que no hay comunicación ni intercambio con lo diferente.

En las últimas décadas del siglo pasado, en los países anglosajones, surge un movimiento político-educativo llamado "*Back to the basis*". Como este nombre lo indica, este movimiento también reclamaba una vuelta a tradiciones educativas pasadas como respuesta a un momento de crisis de la educación. Este movimiento, no obstante, presentó un sesgo político mucho más fuerte y explícito que en el caso de la Argentina, y repercusiones de peso que promovieron, entre otras cosas, una revaloración de la educación del carácter.

Para Elliot y Maclennan (1994), quienes estudian las reformas impulsadas por este movimiento en EE.UU., Inglaterra, Gales y Canadá de 1980, aquéllas perseguían entre sus objetivos: mantener los estándares educativos y la trasmisión de una cultura superior tradicional; fomentar los valores del mercado y el respeto por la libre empresa; sostener la moralidad tradicional. Se busca un retorno al orden y la autoridad y a una variedad de valores, instituciones y prácticas tradicionales. En este contexto podemos situar a quienes defienden la "educación del carácter" como una vuelta a la educación moral tradicional, a sistemas normativos que han caducado y a agentes de formación moral no escolares, y combaten activamente el relativismo y el desconcierto que ellos consideran que se promueve en las escuelas a partir de propuestas como la de Lawrence Kohlberg.

La propuesta kohlbergiana basada en los principios constructivistas de Piaget, concibe que la moral no se enseña mediante la instrucción directa, que no puede ser aprendida como un dato más, sino que debe ser develada a través de un proceso gradual, esto es, debe ser construida. Los partidarios de la educación del carácter critican la educación moral kohlbergiana debido a que "es que una teoría moral carece de la capacidad para distinguir entre un comportamiento bueno y uno malo, es de escasa utilidad para el trabajo de aquellos —profesores y padres— de quienes se espera que enseñen a los jóvenes un sistema ético adecuado o que les proporcionen una brújula para orientarles en su actuación" (Ryan, 1992, p. 49).

Kilpatrick (1993) acusa a Kohlberg de haber obligado a la escuela a abandonar la enseñanza de los valores morales que mantienen unidos a los miembros de una sociedad y de una cultura. "... Se les pide a los alumnos que ellos mismos decidan qué está bien y qué está mal..." asumiendo que "... llegarán a conclusiones morales correctas con la sola condición de que se les dé esa posibilidad...".

Ambos autores, coinciden además, en la inespecificidad de la educación moral de Kohlberg, oponiéndose a la prioridad que otorga a las estructuras sobre el contenido de la moral. Critican las discusiones de dilemas morales porque se centran en los procedimientos de justificación y no en la búsqueda de una respuesta correcta. Lo que más importa es que se enseñe qué está bien y qué está mal, no el porqué está bien o mal, de otra manera se conduce a los niños y adolescentes a la confusión dando "... la impresión de que toda moral es problemática y que todas las cuestiones sobre lo que está bien o está mal son discutibles...".

De alguna manera esta es la misma posición de quienes en nuestro país pretenden volver a la educación en valores y a la formación moral y cívica tradicional, a una educación esencialista y desproblematizadora que pone el acento en la ejemplaridad y en el modelo de enseñanza de los valores dogmático y cerrado (Davini, M. C., 1998), cuyos métodos priorizan las aproximaciones tradicionales hacia el bien y el mal por sobre aquellos que intentan llevar el sentido común hacia una reflexión crítica.

La vuelta a la educación moral tradicional es acompañada, necesariamente, de un retorno al orden y la moralidad tradicional por lo tanto, a una educación que enseñe el respeto por las normas, la

higiene, la patria, la familia, la autoridad, la jerarquía social, etc.; a lo que Kohlberg llama "la vieja bolsa de virtudes". Aquella educación que postula una larga lista de virtudes que parecen sacadas de una bolsa.

La propuesta de la "bolsa de virtudes" presenta serios peligros y limitaciones para la educación moral, contiene las cualidades, habilidades y valores que los adultos desean inculcar a sus niños y adolescente, y si bien la elección de virtudes puede estar orientada por las mejores intenciones, también puede resultar arbitraria, relativa, guiada por intereses muchas veces sectarios y con el fin de mantener un *status quo*. Puede resultar, entonces, un intento perseverante por lograr igualar, homogeneizar, tanto las conciencias como las conductas, en función de valores propios de un grupo cultural dominante.

Pensamos, pues, que la mejor alternativa para que la escuela se haga cargo de la educación moral y ciudadana de manera sistemática, integral y legítima está en una propuesta ético-pedagógica de inspiración kohlbergiana. Los presupuestos psicogenéticos y constructivistas⁹ de tal educación moral hacen que, a diferencia de los otros enfoques centrados en el contenido, la propuesta de Kohlberg sea formalista y, por lo tanto, procedimental. La posición formalista está integrada a la teoría del desarrollo moral asumiendo que un estadio dado tiene ciertas características formales que pueden generar varios contenidos morales positivos o negativos, todos los que pueden ser consistentes con sus formas. El desarrollo del razonamiento moral es, pues, un movimiento hacia la construcción de las características formales del punto de vista moral. Es decir que, para Kohlberg, las estructuras morales se definen, más que por el comportamiento moral, por su fundamentación racional. Por ello, en una decisión valorativa, no es el valor elegido lo que define la estructura moral, sino las razones que da el sujeto para justificar su elección. La educación moral, en consecuencia, más que trabajar con el contenido de los juicios morales relativos a una determinada situación o cultura, lo hace con la forma, esto es, con la argumentación básica que funda una opción o conducta moral. Lo que no impide que, desde este marco referencial cada institución escolar suscriba un contrato moral sobre los valores que en ella se han de promover.

En definitiva, más allá de los principios éticos y del conjunto de valores que dan sentido a las intervenciones de educación moral de una comunidad educativa, el carácter formalista previene de los intentos de enseñanza directa de los mismos mediante la prédica o la instrucción, como si estos fueran meros contenidos conceptuales. La educación en valores debería ser entendida como la apropiación y construcción de valores, como un aprendizaje vivencial dentro de una comunidad moral positiva y enriquecedora. Asimismo, se concibe a la verdadera educación moral como la sistemática provisión de experiencias significativas para el desarrollo de la sensibilidad, el razonamiento y la argumentación moral en un contexto plural y democrático. La educación kohlbergiana resulta, en este sentido, un recurso fundamental para atender al desafío de la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

⁹ 1) Que la moralidad proviene de estructuras genéticas propias del ser humano, y por lo tanto es una condición universal; 2) Que estas estructuras evolucionan, esto es, no se conforman de una vez para siempre, sino que se van construyendo en grados creciente de complejidad; 3) Que estos distintos momentos evolutivos se manifiestan en organizaciones psicológicas cualitativamente diferentes; 4) Que las diferencias cualitativas son de índole cognitiva, esto es, involucran una mejor comprensión del mundo y las relaciones sociales; 5) Que el desarrollo que se produce en avances de un estadio inferior a otro próximo superior, sigue un patrón único, predecible conforme a un patrón secuencial invariable; 6) Que en esta evolución o desarrollo intervienen, como condicionantes, tanto el previo desarrollo de las estructuras lógicas, como la adecuada estimulación resultante de la interacción social, entre las que las intervenciones educativas tienen un rol determinante; 7) Que, estas intervenciones deben ser entendidas como intentos por promover sistemáticamente este desarrollo mediante adecuados procedimientos.

Los nuevos desafíos de la educación moral: democracia, comunicación y ética de mínimos

La profunda crisis que afrontan muchas democracias contemporáneas, no se resuelve con su disolución sino con su radicalización. Coincidimos con Habermas (1998) en que, a pesar de los reclamos, lo que los ciudadanos parecen exigir, es más democracia antes que menos, en que,

“... el malestar y la inquietud tienen una raíz más profunda, a saber, el presentimiento y sospecha de que, bajo el signo de una política completamente secularizada, el Estado de derecho no puede tenerse ni mantenerse sin democracia radical. ... En última instancia los sujetos jurídicos privados no podrán gozar de iguales libertades subjetivas si ellos mismos, en común ejercicio de su autonomía política, no se aclaran sobre intereses justificados y sobre criterios, y no se ponen de acuerdo sobre cuáles han de ser los aspectos relevantes bajo los que lo igual ha de tratarse de forma igual y lo desigual de forma desigual” (Habermas, J., 1998, pp. 60 y 61).

Una democracia radical se sustenta, pues, en la participación ilimitada como un derecho inalienable de todos los ciudadanos, esto es, no se refiere al tipo de participación que suponen las democracias representativas contemporáneas, sino a la intervención efectiva de cada ciudadano en todos los procesos cívicos y políticos de toma de decisiones cuyos resultados los afecten, directa o indirectamente.

La participación como requisito fundamental de la democracia radical, debe ir acompañada de otra condición básica: que la toma de decisiones se apoye, por un lado, en procedimientos racionales que tengan en cuenta la opinión de todos los afectados, y por otro, en criterios de fundamentación que apelen a principios universalizables, trascendentes del ámbito de lo particular o comunitario dentro del cual se toman estas decisiones.

Basada en una *teoría de la acción comunicativa*, la ética del discurso revaloriza la competencia comunicativa del hombre como herramienta de participación, considerándolo un *interlocutor válido* que debe participar siempre en todas las deliberaciones de las normas que le afecten o le interesen. La generalización o institucionalización de esta forma de vida democrática participativa conducirá a una autoafirmación de la justicia como principio universal para la resolución de conflictos y a una conciliación de la autonomía personal con la voluntad solidaria.

El hecho es que la mejor forma de aprender a vivir apostando por la democracia es asumiéndola como criterio rector de las prácticas educativas. El famoso principio pedagógico “aprender haciendo” nos indica que solo aprendemos de la democracia practicándola. De ahí que Kohlberg, inspirándose principalmente en las ideas de Dewey y Durkheim, postule a la escuela como el laboratorio de los aprendizajes ciudadanos. Estos autores destacaron los mecanismos escolares por los cuales el alumno aprende de una manera segura y natural a actuar y a participar en los asuntos comunitarios, aprendizaje que luego podrá transferir a una comunidad más amplia. Para Durkheim (1947), la escuela es el agente de socialización moral por excelencia, en ella el alumno aprende el respeto por la regla y a entregarse a los fines de la colectividad. Por tanto, propuso controlar el currículo oculto, hacerlo explícito y usarlo para los propósitos de la educación moral, dotando a la disciplina escolar, y al “*espíritu de la clase*”, de un significado moral, y considerando al aula y a la escuela como una pequeña sociedad con sus propias reglas, obligaciones y sentido de la cohesión social.

Dewey (1953) aporta a esta perspectiva sociológica los postulados del desarrollo y la democracia. Esto significa pasar de una concepción de la escuela como iniciadora de la juventud en las tradiciones morales existentes en la sociedad, a una concepción de la escuela como el contexto en el cuál los alumnos aprenden el proceso por el cual son creadas las reglas y regulaciones de la sociedad. Al ser la propia escuela una institución burocrática y reglamentada, que recrea a la sociedad más amplia en la cual está inserta, ésta provee seguras y duraderas experiencias de aprendizaje cívico y social para el futuro ejercicio de los roles ciudadanos, un conjunto de lo que Hoyos (2002) llama “prácticas fundadoras”: las actitudes, virtudes y hábitos ciudadanos de solidaridad, comprensión, pluralismo y cooperación para lo común y lo público.

Siguiendo este discurso, Kohlberg (1980) habrá de destacar la función determinante que tiene la escuela en la formación de un ciudadano activo y participativo, debido a que es poco probable que las experiencias espontáneas de interacción social desarrollen, por sí solas, la motivación y condiciones necesarias para que el joven asuma una posición de participación dentro de la sociedad democrática. Por lo general, si el joven o el adolescente no egresan de la escuela secundaria con dichas motivación y capacidad de participación es muy difícil que más tarde las desenvuelvan, lo que puede conducir a que, en la mayoría de los casos, éstos eviten las situaciones que los involucren en asuntos públicos o sociales. La educación escolar para la participación ciudadana es la mejor forma de luchar contra el creciente individualismo de las sociedades liberales occidentales, puede ayudar a los adolescentes a asumir ciertos roles participativos, especialmente a aquellos que, por pertenecer a sectores sociales excluidos, no lo podrán hacer luego, ya que, si bien a medida que una democracia representativa se consolida y madura, ofrece más oportunidades de participación, tanto ésta como el sistema económico propio de los países occidentales, tienden a dar crecientes experiencias de este tipo a quienes menos la necesitan.

Insistimos, la escuela concebida como comunidad embrionaria enseña acerca de los valores de la democracia practicándolos. Las prácticas democráticas, que puedan ser organizadas y promovidas, garantizan que las experiencias de aprendizaje moral sean perdurables, que los procesos de razonamiento y de argumentación, necesarios para la participación democrática, puedan ser debidamente desarrollados y que las actitudes de cooperación, vivencialmente adquiridas, puedan ser generalizadas y practicadas en la construcción comunitaria de una sociedad más justa. Pero a la vez tales prácticas producen beneficios sensibles y relevantes para la propia institución que las genera, en el sentido de que asegura la convivencia armónica, desarrolla el sentido de compromiso y el sentimiento de comunidad entre sus miembros. Además, la incorporación de los alumnos a los procesos democráticos de toma de decisiones es una estrategia pedagógica que respeta y promueve su autonomía como personas morales al alentarlos a pensar y actuar por sí mismos (Reimers, E., 1989).

Finalmente, las prácticas democráticas permiten construir valores que conforman un “núcleo mínimo de acuerdos mutuamente vinculantes” (Cortina, A, 1995), esto es, principios que posibilitan el pluralismo y la convivencia de sistemas morales divergentes. Esos mínimos conforman una conciencia moral, compartida por todos los ciudadanos, en todas las democracias pluralistas que plantean exigencias de justicia. Una educación moral basada en los procedimientos de desarrollo de la empatía, el diálogo, el razonamiento intersubjetivo, tiende a proteger las elecciones particulares de los contenidos morales que tengan que ver con máximas, en el marco de la defensa de principios universales fundantes de la democracia: la justicia, el respeto a la dignidad humana y la solidaridad.

Para ir cerrando...

La educación argentina afronta hoy su crisis más dura. Los nexos articuladores entre Estado, sociedad y educación se han debilitado. En los últimos años, el retraimiento de aquél, en materia educativa, ha producido la disolución del modelo de Estado docente que había configurado el sistema de instrucción pública argentino. Asimismo, se observa una creciente desvinculación entre la escuela, la familia y la comunidad. Los roles y las funciones de la escuela aparecen desdibujados a un punto tal que, en algunos contextos, y frente a la grave situación de vulnerabilidad social, muchas escuelas han renunciado a lo pedagógico para dedicarse a tareas de asistencialismo puro. La educación moral puede parecer allí un propósito superfluo.

No es de extrañar, pues, que la mirada de los actores educativos se vuelva hacia un tiempo donde los roles eran claros, los mandatos y valores contemplados y obedecidos, donde la familia colaboraba con la escuela y ésta con el Estado en la instauración del orden público y la legalidad. Desde este lugar la percepción de la crisis puede llegar a resultar calamitosa y desesperanzadora.

Sin duda que estamos atravesando por momentos de gran conflicto y perturbación. No obstante, no todo es débito y fracaso, pensamos que existen poderosas razones para poder leer las consecuencias de la crisis en términos de créditos y oportunidades de transformación.

Tal lectura, justamente, es posible si consideramos la reivindicación moral que produce en las escuelas la ruptura con una serie de prácticas que perpetuaron concepciones estigmatizantes y prejuiciosas de la naturaleza del niño, que avasallaron la autonomía y los derechos de los alumnos y sus familias, que justificaron la imposición autoritaria de una identidad homogénea y excluyente ...

Por ello también, es posible valorar positivamente las oportunidades ético-pedagógicas que la crisis ha dejado planteadas a partir de las nuevas condiciones y contratos educativos: una autoridad que está obligada a buscar su legitimidad en el consenso, el respeto a la autonomía del alumno y sus familias, la atención a lo diverso, el diálogo como instrumento de resolución de los conflictos y una aproximación a formas de convivencia más plurales y democráticas.

Más allá de que las políticas educativas apoyen y acompañen estas transformaciones emergentes, el profesor puede aprovecharlas para replantear su práctica cotidiana en términos moralmente significativos.

Bibliografía

ALBERDI, J. (1981): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, 4.ª Ed., Buenos Aires, Plus Ultra.

ALLIAUD, A., y DUSCHATZKY, L. (comps.) (1998): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, IICE-Miño y Dávila Editores.

BERTONI, L. (2002): "Acercas de la nación y la ciudadanía en la Argentina: concepciones en conflicto a fines del siglo XIX", ponencia presentada en el Congreso Nacional de Historia Política.

BOTANA, N. (1977): *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Sudamericana.

CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.

- CORTINA, A. (1995): *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya. p. 55.
- DAVINI, M.^a Cristina (1998): *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DEWEY, J. (1953): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DURKHEIM, E. (1947): *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- ELLIOT, B., y MAC LENNAN, D. (1994): "Education, Modernity and Neo-Conservative School Reform in Canada, Britain and USA", en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, n.º 2.
- HABERMAS, J. (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid, Ed. Trotta.
- HOYOS, G. (2001): "Comunicación intercultural para democratizar la democracia", en *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización. Actas del Coloquio Internacional, París, 20 y 21 de marzo de 2001*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2002): "Ética y educación para una ciudadanía democrática", conferencia pronunciada en las Jornadas "Hacia la construcción de un plan nacional de educación en valores en la República del Paraguay", del 14 y 15 de noviembre, Asunción, organizadas por el Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay y la OEI.
- KOHLBERG, L. (1980): "High School Democracy. Educating for a Just Society", en MOSHER, R.: *Moral Education. A First Generation of Research and Development*. N. Y., Praeger.
- (1984): *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row.
- KYLPATRICK, W. (1993): "La escuela no enseña valores morales", traducido por Marta Vasallo, en Diario *Clarín*, 31 de Octubre.
- LOBATO, Mirta (2000): "Estado, gobierno y política en el Régimen Conservador", en LOBATO, M. (dir.): *Nueva historia argentina*. Tomo V: *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- REIMER, J. (1989): "From Moral Discussion to Democratic Governance", en POWER, F. C.; HIGGINS, A., y KOHLBERG, L. Lawrence: *Kohlberg's Approach to Moral Education*. N.Y., Columbia University Press.
- RYAN, K. (1992): "La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela", en *Revista Española de Pedagogía*, año L, n.º 191, enero-abril, p. 49.
- SARLO, B. (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, 2.º ed., Buenos Aires, Planeta.
- TERAN, Óscar (2000): "El pensamiento finisecular (1880-1916)", en LOBATO, M. (dir.): *Nueva historia argentina*. Tomo V: *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Ob. cit.