

V. La ética docente y la relación pedagógica. Valores democráticos y pedagogía de la laicidad

Daniel J. Corbo Longueira

V.1. CLASIFICACIÓN DE VALORES Y CRITERIOS NORMATIVOS PARA GUIAR LA ACTUACIÓN DEL EDUCADOR¹

Para trabajar con valores en educación se requiere como tarea previa, establecer una clasificación de sus diversos tipos, en base a los cuales definir unos criterios normativos que guíen la conducta ética y pedagógicamente pertinente a desarrollar por docentes y escuelas.

En este punto, somos deudores del influyente libro de Jaume Trilla cuya exposición seguimos, en general, en el desarrollo del tema². Sin embargo, nos apartamos de Trilla en la forma de presentar las bases para definir los criterios normativos de la acción educadora. El autor citado parte de establecer los dos tipos de actitudes básicas (y opuestas) que pueden ser adoptadas por parte de la institución y/o del educador (neutralidad-beligerancia) y considerar en cada caso concreto, para cada realidad factual, cuál es la posición pertinente que debe adoptar con respecto a los tipos de valores y a otros factores contingentes que entran en juego (entre los que cita: la propia cuestión controvertida en su relevancia y actualidad; el grado de conflictividad que suscite, el grado de desarrollo del educando; la implicación personal en la cuestión de los educandos o del agente; el grado de responsabilidad que el educador esté dispuesto a asumir; el grado de dependencia educando-educador, la existencia de demanda de explicitación de la posición del agente, los factores contextuales, de la comunidad o institucionales). “Es muy importante advertir –dice Trilla– que ninguno de los criterios debe ser tomado individualmente, como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que, en cada caso, la decisión procedimental deberá desprenderse de la apreciación conjunta y ponderada de los factores y de los posibles criterios parciales que se derivan de ellos”.

Este enfoque es muy fino en su conceptualización, apela a muchos matices y a una compleja tamización de factores que deben equilibrarse desde una capacidad prudencial del docente, que consideramos no postulable para su generalización al cuerpo ense-

¹ Una versión preliminar más sintética de este estudio se publicó en junio del 2002, como documento de trabajo de la ANEP, programa PEVA.

² “El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación” (Paidós, Barcelona 1992).

ñante. Por otra parte, la demanda de cualidades tan elevadas, así como la complejidad desde la que se debe asumir el procesar una definición del criterio correcto, coloca a los docentes en una difícil situación, que podría producir una débil certeza de lo que está bien o de lo que es correcto, aumentando su inseguridad y ansiedades.

Nosotros, en cambio, partimos de otra perspectiva. Establecemos primero los tipos de valores, por considerar que es el elemento determinante. Es a partir de los valores en juego que derivamos cuál es la posición ética y pedagógicamente correcta que debe asumir el educador. El enfoque de Trilla es más indeterminado, más relativista, y se presta a mayores matices y valoraciones personales por parte del profesional docente. Ello se refleja en el concepto que sigue: “Entendemos que la pregunta sobre si el profesor ha de actuar neutral o beligerantemente, sólo tiene una respuesta sensata y posible: **depende**. La decisión de optar por la neutralidad o la no neutralidad dependerá de una serie de factores contingentes” y no se puede determinar en forma abstracta o como norma universal.

Creemos que nuestra presentación le da más claridad y define de un modo más determinante la actitud que debe guardar el docente, lo que nos parece necesario y conveniente en temas delicados como los que envuelven las creencias, los valores y las ideologías en un contexto escolar. También tenemos un matiz diferencial con el autor respecto al concepto de beligerancia y a cuándo es legítimo su uso, siendo la nuestra una postura más restrictiva del campo de acción discrecional del docente. Esta limitación se justifica por la necesidad de garantizar como máxima prioridad la conciencia autónoma de los alumnos, y salvaguardar una visión no instrumentalizada de la educación por fines ajenos a sus propósitos formativos intrínsecos.

El tratamiento de los valores en instituciones de enseñanza, según tipo de gestión.

Las instituciones educativas de gestión privada y específicamente las confesionales dentro de éstas, en el marco de la libertad de enseñanza se encuentran legitimadas para enfocar la formación en valores conforme a la filosofía que guía la institución y a la elección realizada por las familias. Sin embargo, estas experiencias de aprendizaje deben, por razones éticas y principios de derecho derivados del orden constitucional democrático, encuadrarse en un marco de respeto por la individualidad propia del alumno, límite que prescribe el “derecho a la educación” y la dignidad singular de cada persona en formación. Es decir que, en el tipo de actuación, se deben atender criterios éticos o pedagógicos que no sean rechazables por ilegítimos, como más adelante especificaremos.

En las instituciones de enseñanza de gestión pública, en la escuela pluralista, donde prima el principio de laicidad consagrado legalmente, es necesario introducir algún tipo de orientación normativa en torno a la actitud pertinente del educador. A esos efectos, es preciso definir un criterio para la demarcación de los valores que en cada situación entran en juego. La conducta apropiada de la institución escolar y de los agentes educadores, dependerá del objeto o situación concreta ante la cual se plantea el dilema y de la clase de valores involucrados en la cuestión.

Momentos constitutivos del proceso de fundamentación ética

Como cuestión previa, debemos evitar las falsas simplificaciones que toman aisladamente un valor específico o componen listas con tipos de valores, cuyo tratamiento se realiza en abstracto (al margen de las realidades socio-históricas y situaciones fácticas específicas) y de manera compartimentada para cada uno de ellos. Esto no es útil porque en la realidad, los valores, no se dan en forma aislada ni en abstracto, sino en competencia con otros valores e involucrados en situaciones fácticas que son determinantes de las características que asume el valor. Tampoco el conflicto de valor debe concebirse en un nivel genérico (el valor tal frente al valor cual) sino refiriéndolos a situaciones específicas, a contextos de realidad socio-cultural históricamente situados y a cuestiones morales que envuelven conflictos, experimentados como tal en el ámbito de lo público. Otra variante de esta perspectiva refiere a que los mismos conceptos morales pueden tener significados, a la vez mínimos y máximos, ofrecer descripciones débiles o densas, según los contextos o propósitos.³ En esta versión, la presentación minimalista se libera de los significados particularistas y de las visiones subjetivas, para hacerlos comprensibles universalmente, basado en la existencia de una comprensión común de un núcleo de moralidad que coloque al alcance de todos su significado. En otro nivel ubicado en un contexto histórico, en una circunstancia fáctica, es previsible que aquel valor universal y compartido, entre en controversia con otros valores de su misma especie y pierda el consenso de que venía revestido en la situación anterior.

Esa fundamentación concreta en condiciones reales, requiere ser mediada por un discurso “constructivo-dialógico” entre los implicados. La versión minimalista puede officiar como una “metanorma” a la vez universal y abstracta (formal), como un principio regulativo o referencia común para la fundamentación segunda o contextualizada. “Los principios morales en su pureza normativa no pueden gobernar la praxis concreta y situada, ya que han de ser contextualizados y consensuados en normas morales directas. Y ello es necesariamente así, ya que el principio moral puede encarnarse en prácticas diferentes y hasta contrapuestas sin perder su identidad formal”⁴.

Rubio Carracedo sostiene la existencia de tres momentos constitutivos del proceso de fundamentación ética. Un momento de fundamentación primera de la moral, donde atendemos al valor referencial o regulatorio de la metanorma⁵; un segundo momento de fundamentación de las normas bajo condiciones de la acción, que sólo pueden legitimarse por una mediación constructivo-dialógica de formación de la razón práctica, en condiciones socio-históricas concretas y; un tercer momento de justificación ética, que co-

³ Walzer, M. La moralidad en lo local y lo internacional. 1996: 33 ss.

⁴ Rubio Carracedo, José. 1987. *Moralidad y eticidad. Contextualización, responsabilidad y pluralismo*. En Zona Abierta 43/44. Madrid. Para el autor, sin la necesaria contextualización de la metanorma formal, ésta podría ser invocada de modo subjetivo y decisionista, ofreciendo a ese enfoque una cobertura ideológica.

⁵ Habermas sostiene que la universalidad (del formalismo ético) es decisiva para resolver los conflictos, ya que “funciona como un cuchillo que hace un corte entre lo bueno y lo justo”, esto es, entre los enunciados evaluativos y los rigurosamente normativos. (Conciencia Moral y Acción Comunicativa, 1994).

responde a la elección o asunción personal autónoma, que el sujeto ha de realizar de la norma moral, o seguir en una situación conflictual, comprometiéndose existencialmente con la misma.

Clasificación de Valores Morales

Hechas estas consideraciones, proponemos un enfoque para la clasificación de los tipos de valores agrupándolos en una primera instancia en base a tres ejes, cada uno de los cuales refiere a un criterio polar de diferenciación.⁶

⁶ El esquema de demarcación de valores propuesto por Trilla (y seguido por otros) es más simple, ya que toma un solo criterio de discriminación: si los valores son compartidos o no, aunque subsidiariamente incorpora una subclasificación (contradictorio o no con “A”) de lo que deriva tres tipos de valores:

VALORES COMPARTIDOS	_____	A
VALORES NO COMPARTIDOS		
Contradictorios con A (contravalores)	_____	B
No contradictorios con A	_____	C

La clasificación aludida tiene, en nuestra opinión, algunos inconvenientes.

a) Caída en el Relativismo. Como el propio Trilla reconoce, la propuesta, al basarse en el factor opinión social (consenso-disenso, compartido–no compartido), cae en un marco de relativismo axiológico, contradictorio con el modelo general, por más que ese relativismo no sea individualista o subjetivo.

Toda construcción de acuerdos posee siempre un carácter contingente y por lo tanto relativo. Cuando esa construcción se lleva al escenario de un país y de una sociedad caracterizada por la amplitud y la complejidad, el cómo y el dónde se realiza esa construcción para considerársela representativa y legítima pasa a ser un problema muy arduo.

Incluso pasa a ser problemático lo que se debe considerar “compartidos”. ¿Equivale este concepto a unanimidad o a una mayoría simple? ¿cuál es el parámetro para dar cuenta de ello? ¿dónde y en qué condiciones se dirime la legitimidad de ese acuerdo?

b) No califica debidamente los valores “C”. Otra dificultad es que los valores “C”, que son visiones particularistas legítimas de individuos y grupos, y cuya trascendencia estriba en que son el sustento de la pluralidad de opciones en nuestras sociedades abiertas, quedan no obstante alojados, dentro del esquema de clasificación, en el mismo campo que los contravalores. Esto puede generar confusión sobre la importancia y el papel social de esta clase de valores. Lo que en cambio debiera cualificarse en estos valores “C” es su condición de valores razonables y legítimos, que le asignan una positividad de indudable jerarquía, incluso sobre el hecho en sí de no reunir un consenso generalizado. Es decir que, en este caso, el criterio de clasificación no califica debidamente a este tipo de valor.

c) Confusión de identidad entre lo UNIVERSAL y lo compartido. Luego, la clasificación no da cuenta de que la importancia última de los valores “A” es que son universales y no tanto la de ser compartidos, lo que puede depender de contingencias históricas o derivada de particulares visiones culturales, o aún, que este ser “compartidos” es una condición derivada de aquella cualidad de positividad capaz de ser postulada como universal. De igual modo acontece con los contravalores.

Esquemáticamente podemos representarlos como sigue:

Los valores pueden ser: → universales – particulares
 → compartidos – no compartidos
 → positivos – negativos

Esta clasificación que toma cada valor en sí, debe ser complementada por otra referida a las relaciones que pueden entablarse entre distintos valores en juego en una cuestión o situación. Para ello establecemos una jerarquización centrada en los valores universales y consideramos los que no tienen esta categoría por su carácter contradictorio o no con los valores universales. Así tendríamos:

A) valores universales compartidos positivos

B) valores contradictorios con los valores universales

→ B1: valores negativos no compartidos

→ B2: valores particulares compartidos

C) valores no contradictorios con los valores universales

→ valores positivos y/o particulares no compartidos

En base a los criterios de demarcación contenidos en los esquemas anteriores, podemos distinguir, básicamente, los siguientes tipos de valores:

A) Valores universales compartidos.

Pueden ser postulados en forma generalizada como deseables porque satisfacen intereses universalizables, es decir, aquello que “todos podrían querer”. Refiere a aquellos valores que pueden sustentarse desde una objetividad normativa y una razón imparcial que tiene una pretensión de validez universalizable.

En definitiva, la mayor dificultad que encontramos en la propuesta aludida es que, al omitir la cualidad de universales de determinados valores y sustituirla por el criterio del consenso, no puede dar cuenta de aquellas situaciones en las que, en una sociedad, se da una contradicción entre valores positivos universales y simultáneamente, ausencia de consenso social sobre ellos; o las controversias que acontecen entre valores universales y los valores particulares de una cultura específica que, no obstante, son consensuados en esa sociedad.

d) El peligro de la reproducción de la realidad fáctica. El otro problema es que la apelación a “lo compartido” en una particular sociedad y en un determinado momento histórico, y su erección en principio regulador puede resultar en un proceso reproductor de la realidad social, convirtiendo a lo educativo en un factor de conservación y no de transformación de lo existente. Esto sería así al no interpelar los valores vigentes ni someterlos a la crítica en las situaciones específicas de historicidad en que se los analiza. En términos de Hilary Putman –“Razón y realismo”- podríamos decir que en cuanto se hace coincidir lo racionalmente válido con lo socialmente vigente, se cierra la dimensión básica en que es posible el autodistanciamiento y la autocrítica, y con ello la superación y revisión de las prácticas de justificación a que estamos habituados. Creemos que la objeción que se puede hacer en este caso a Trilla es que, al asimilar para todos los casos los valores compartidos o consensuados a la categoría de valores universales, suprime la separación necesaria entre valores y realidades factuales, entre el “debe ser” y el “ser”. Una incisiva advertencia sobre este peligro de excesiva contextualización y caída en el comunitarismo (que por otra parte podría señalarse en cierta medida a la “ética comunicativa”) en Payá, Montserrat “Educación en valores para una sociedad abierta y plural”. 2000: 88-89)

B) Valores contradictorios con los valores universales

B1) Valores negativos no compartidos, contradictorios con los universales.

Serían los contravalores⁷, justificándose su rechazo por ser antagónicos con respecto a los valores “A”, por lo que carecen de legitimidad y son percibidos negativamente en forma generalizada. Sintéticamente podríamos definir como contravalores o anti-valores a todo aquello que obste en el hombre llegar a ser persona y/o, a todo lo que le reste humanidad.

B2) Valores particulares compartidos, contradictorios con los universales. Se trataría de valores que, por ser contradictorios con los valores con pretensión de universalidad, los conceptuamos como visiones particularistas aunque, al ser compartidos, esa visión es hegemónica en una sociedad histórica o para una comunidad de cultura.

Es la categoría que plantea las mayores complejidades para la actuación del agente educador. Serían ejemplos de esta situación, por un lado, una sociedad histórica esclavista, racista o de apartheid. Otra posibilidad es una comunidad con una fuerte cultura particularista que sustente determinados valores respecto a la religión, la cultura, cuestiones de género, o de regulación de múltiples aspectos de la vida o costumbres no congruentes con la vigencia de principios básicos universales, como los de derecho a la vida, la dignidad de cada persona, a la igualdad de género, la autonomía personal, etc. Todavía habría otras situaciones intermedias, donde sociedades que participan de un Estado de derecho que consagra valores universales como la defensa de la vida, admite en ciertas situaciones negar ese derecho, como es el caso de la pena de muerte en ciertos Estados de los EEUU.

C) Valores particulares, no compartidos ni contradictorios con los universales.

Son valores no contradictorios con los valores universales pero que no gozan, sin embargo, de una aceptación generalizada. Son valores asumidos legítimamente como deseables por individuos o grupos, en el marco de una sociedad plural que admite la presencia de diversas visiones razonables en competencia. Según la circunstancia, puede admitirse que se trata de valores positivos pero en competencia con otros valores igualmente positivos, donde lo que está en juego es cuál se prioriza o se tiene por encima de otro. En otras cuestiones no es posibles acordar la positividad o no del valor, pero sí la legitimidad de

⁷ Una nota distintiva de los valores es su polaridad o dualidad, de modo que cada valor positivo tiene su correspondiente valor negativo. En atención a esa polaridad podría pensarse que no se justifica discriminar los valores de los consiguientes antivalores, sino considerarlos conjuntamente, en su lado positivo y en su negación.

Sin embargo, también es cierto que ambos tienen existencia por sí mismos. Es decir, que el valor negativo o contravalor no es simplemente la ausencia de su correspondiente valor positivo, sino que (como sostiene Montserrat Payá, 2000) tiene sus propias implicancias. Así, la postura racista y, en general, las formas de heterofobia o la manifestación de una conciencia fanática, no reflejan sólo la ausencia del valor de la tolerancia para el diferente. El fenómeno es más complejo. Tiene múltiples implicancias histórico-culturales, ideológicas, religiosas y psico-sociales que ameritan un estudio cuidadoso para construir racionalmente su rechazo desde unas matrices de valores cuya centralidad debe ser recuperada y afirmada en cada alumno. Sobre el tema: Prats, Enric: Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.

que pueda ser considerado como deseable por individuos o grupos dentro de un contexto de pluralismo axiológico o ideológico. En síntesis, en este caso “existe consenso sobre su legitimidad, pero no sobre su universalidad”. (Trilla 1992)

Criterios para guiar la actuación del educador

Establecidas las clases de valores y el tipo de cuestiones que plantean, es posible identificar los criterios que deberían orientar la conducta pertinente de los agentes e instituciones educativas, así como las adquisiciones cognoscitivas, las disposiciones actitudinales y las habilidades conductuales que se propone promover en los educandos.

1.- Ante los valores universales compartidos; (valores “A”) o sea aquellos que se aceptan en forma generalizada como deseables en el contexto de una sociedad democrática, que reconozca y proteja las libertades básicas, la educación debe ser proactiva, hacer una promoción positiva de estos valores para que el educando los conozca y los asuma reflexivamente. No habría mayores diferencias, respecto a estos valores, entre las instituciones de gestión pública y las de gestión privada. En unas y en otras, estos mínimos valiosos deben ser vivenciados con positividad y promovidos en las aulas.

Una escuela democrática y pluralista enfrenta el dilema de respetar, por un lado, la diversidad valorativa de las familias y de los miembros de la comunidad escolar, pero, al mismo tiempo, cumplir con la función educativa de promover en los educandos un conjunto de valores y actitudes considerados valiosos, sin los cuales éstos no estarían en condiciones de constituirse como sujetos morales ni la sociedad de sentar las bases fundamentales de su convivencia.

La ética tiene la tarea de reflexionar sobre qué valores la escuela debe transmitir, porque forman ya parte irrenunciable de nuestro modo moral fundamentado de pensar.

Como señala Victoria Camps, es lícito y posible partir de una ética universal aceptable por todos, que la escuela debe promover activamente. Se trata de valores producto de la civilización, fruto de varios siglos de tradición y de pensamiento acumulado.

El establecimiento de ese núcleo de moralidad común, debe partir de la premisa de una argumentación racionalmente construida y universalmente sustentada. La clave de esta premisa continúa siendo el reconocimiento de la dignidad de la persona como valor absoluto, y su identificación con la idea de autonomía moral del individuo, expresada en aquella afirmación kantiana de que el hombre (toda criatura racional) existe como un fin en sí mismo y nunca como medio o instrumento de otros. Por ello no tiene precio – no es mercancía-, tiene dignidad. En consecuencia, no puedo disponer del hombre, en mi persona, para mutilarle, matarle o usarlo como instrumento de un fin ajeno. Porque cada hombre debe contener en sí mismo el fin de la acción y ser un centro ético de libertad y responsabilidad.⁸

⁸ La razón de por qué las personas tienen dignidad está, para otra opinión, en el hecho de que “cada una de ellas lleva en su singularidad una visión del mundo, y que la verdad del mundo no tiene otro modo de manifestarse que encarnándose en las visiones individuales de las personas singulares. Precisamente porque posee una raíz personal, cada visión del mundo es, por principio, traducible a todas las restantes y, por lo tanto, compasible con ellas. Este nexo constitutivo entre el tema de la verdad y el de la persona, permanece como la condición fundamental para la posibilidad de cualquier discurso sobre la coexistencia. (D’Agostino, F. “La difícil tolerancia”; Rev. Española de Pedagogía N° 201, 1995: 218).

De esta premisa se derivarían los derechos y deberes fundamentales, proclamados históricamente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como una “suerte de rasero básico de comprensión moral de la humanidad”. En ellos podemos ver el esqueleto normativo de una especie de “metaconstitución cosmopolita”. Pero es claro que al interior de cada sociedad, para ser plenamente ejercidos, se requiere de la vigencia de unas garantías que sólo puede proporcionar la existencia positiva de un sistema democrático constitucional, con cuya tradición están aquellos indisolublemente imbricados.

Así los valores, los principios y los derechos que contemplan las constituciones democráticas, no sólo formalmente sino también vivencialmente; la institucionalización de la soberanía popular como fuente de legitimación de la autoridad y como regulación de las decisiones; el control constitucional de los procesos jurídicos y políticos; las normas que consagran y constituyen jurídicamente el ejercicio de las libertades ciudadanas, los procedimientos que estatuyen las reglas de juego y los criterios procedimentales del sistema, conforman un patrimonio ético de la Constitución que es de enorme trascendencia para la construcción de ciudadanía.

Adela Cortina postula que una sociedad pluralista puede y debe transmitir a través de la educación, los valores universales de una moral cívica, es decir, de la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, cualquiera sea su modo de vida o sus ideales de felicidad. Sostiene “que a la humanidad le ha costado demasiado aceptar a lo largo de su historia el “valor” de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que no vale la pena legarlos y para dejar que sean las nuevas generaciones las que aprendan por ensayo-error, si les interesa vivir según ellos o prefieren olvidarlos: por ejemplo, dejar que experimenten si vale más ser libre que esclavo (el valor de la libertad) o si cualquier ser humano es igualmente digno de respeto y consideración (el valor de la igualdad)”.

En su argumentación, Cortina desnuda la contradicción en que incurren quienes “se abstienen de promover en los jóvenes la asunción de valores morales universales por el temor a producir ciudadanos domesticados, y, sin embargo, están dispuestos a enseñar el teorema de Tales o el de Pitágoras y a transmitir cuantas habilidades técnicas hemos ido aprendiendo –sobre todo en Occidente– a lo largo de la historia. ¿Por qué coaccionar las mentes de los niños en el sentido de una determinada geometría o de unas determinadas tecnologías, si a lo mejor son capaces de encontrar propuestas mejores? ¿No sería mejor dejarles que partieran de cero también en estos campos y que pensarán ellos solos la lógica, la geometría, la matemática y todas las habilidades, para ver si llegan a algo mucho mejor que nosotros?”.

A nadie –o casi nadie, porque hay gente para todo– se le ocurriría decir que no conviene legar a los niños aquellos conocimientos que históricamente hemos ido adquiriendo y que son considerados de valor o de utilidad. Y si esto es así con respecto al saber técnico o científico, con mayor motivo lo será con respecto al valor moral, que es en definitiva el que encauza los conocimientos científicos y técnicos.

En segundo lugar, sería complicado enseñar únicamente habilidades y conocimientos científico-técnicos a los niños y dejarles moralmente en el plan del “buen salvaje”, a ver si prefieren la esclavitud o la libertad, cuando tal educación se produciría en el marco

de un estado social y democrático de derecho, más o menos logrado. En definitiva, el marco legal y político no haría sino reflejar la defensa de unos valores (libertad, igualdad, solidaridad, respeto a los derechos de las tres primeras generaciones), y pretender que los niños no fueran educados en esos valores y pudieran poner el marco en cuestión en cualquier momento resulta, en buena ley, inviable.

Pero, sobre todo, resulta absolutamente incoherente con las convicciones de una moral cívica, que se ha ido gestando paulatinamente a lo largo de siglos de aprendizaje y que ya forma parte ineliminable de nuestro modo de juzgar moralmente. Como muestra la teoría de la evolución social de J. Habermas, las sociedades aprenden, no sólo técnicamente, sino también moralmente y, a la altura de nuestro tiempo, hemos adquirido ya unos conocimientos morales de los que sólo podemos retroceder dando serias razones para ello.

Quien pretenda ahora negar que toda persona tiene derecho a la vida y a la libertad, quien pretenda negar que toda persona es en sí misma valiosa, tiene que justificarlo con muy buenas razones, porque la convicción moral de la sociedades democráticas es la contraria y, porque además, esta convicción está ya enraizada en nuestros esquemas cognitivos.”⁹.

2.- Ante los contravalores: (valores B1) la acción educadora debe expresar una opinión negativa, asumir una activa oposición, y aportar elementos de reflexión para el desarrollo en el educando de un juicio moral de rechazo a los antivalores.

3.- Ante los valores particulares compartidos, contradictorios con los universales: (los valores B2 de la escala). Como apuntáramos antes, refieren a las situaciones que presentan las mayores complejidades, especialmente a la hora de querer establecer un criterio normativo de la actitud educadora, porque coloca en contradicción el concepto de **universalidad** con el concepto de **consenso** en los valores que entran en juego. Esta contradicción entre valores universales y valores compartidos de una sociedad o cultura específica y de un determinado momento histórico, presenta al docente el dilema de si, por adhesión racional al carácter de universalidad de un valor, debe militar en contra de valores compartidos por las familias de sus alumnos, de la sociedad que integra y de las leyes que en ella rigen, o si por el contrario, debe adherirse a la cultura de la que participa, sin poner en cuestión ni interpelar los fundamentos de esa tradición propia. Está claro que hay más de un argumento para sustentar una u otra actitud, aunque en nuestra opinión lo más razonable, precisamente por ello, es no asumir ninguna de éstas, sino ubicarse en la posición de que es esta una situación sometida a controversia. Esto es, que la tarea del docente, su contribución, sería aquí la de problematizar lo que no está problematizado en la cultura específica, la de abrir a los alumnos a consideraciones más plurales que la que entrega la cultura específica, o la de contraponer criterios de legalidad y legitimidad de esta cultura específica con las de otras realidades históricas y socioculturales. En tal caso, la actuación del docente se guiaría, como en el caso de los valores “C”, por un pluralismo procedimental que se decanta en no tomar postura sobre el fondo del asunto.

⁹ Cortina, Adela. Ética de la sociedad civil. 1997: 127 – 128.

4.-Ante los valores “particulares, no compartidos ni contradictorios con los universales”. El tipo de valores que catalogamos como “C” requiere la introducción de algunas nociones complementarias, por la complejidad de situaciones que involucra. Como dijimos antes, estos valores serían aquellos que aun no formando parte de un consenso generalizado, se acepta ampliamente como legítimo que puedan ser asumidos y defendidos por individuos o grupos sociales. Estos valores no son antagónicos con los valores de consenso, pero pueden entrar en contradicción con otros valores de su misma categoría. En este caso se produce lo que se llamaría un “conflicto de valores”, que se da cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones igualmente válidas, razonables y justificadas, que pretenden sustentarse apelando a diferentes referencias axiológicas. Lo que ocurre entonces es que hay consenso sobre la legitimidad de sostener visiones particularistas, pero no hay consenso respecto a la superioridad de unos valores respecto de otros en competencia.

Nos referimos aquí no tanto a situaciones o problemas que admiten una solución científica, sino a cuestiones penetradas por diversas valoraciones, que son opinables socialmente y donde no es dable alcanzar acuerdos sobre la superioridad de una posición respecto de otra. Se trata de asuntos que están referidos a la especificidad diferencial de diversos enfoques morales, políticos, religiosos y en general ideológicos, en competencia en un marco de juego democrático.

Estas cuestiones socialmente controvertidas derivan de diversas posibilidades de conflictos entre valores: a) dos o más valores particulares legítimos entran en conflicto entre sí en una cuestión; b) valores que en un nivel general se entienden como compartidos, pero que en otro nivel de especificación derivan controversiales, porque en situaciones determinadas no hay consenso en la forma de interpretarlo (ejemplo del “derecho a la vida” y su especificación en la controversia sobre despenalización del aborto); c) la controversia no existe respecto a cada valor compartido tomado aisladamente, pero esta se genera en situaciones en que hay que jerarquizar o determinar la prevalencia de un valor sobre otro (ejemplo: derecho a la intimidad o al honor vs. libertad de prensa y de información); d) situaciones en que la controversia no pone en duda al valor en sí mismo, sino la mejor manera o procedimiento a seguir para hacerlo realidad (generalmente, ninguna opción político-ideológica discrepa sobre el valor de la justicia, pero discrepan en cómo encarnarla en la realidad y en los instrumentos para lograr su realización). En síntesis: son cuestiones socialmente controvertidas aquellas que siendo públicamente percibidas como relevantes, conllevan algún conflicto de valores, bien sea por una oposición entre valores particulares legítimos, o bien por las diferentes formas de interpretar, entender, jerarquizar o aplicar los valores compartidos en cuestiones o situaciones específicas.

5.- Ante los valores controvertidos la institución y los agentes educadores deben regirse por principios fundamentales¹⁰. Una valiosa presentación es la establecida por

¹⁰ Trilla es de otra opinión, ya que la formulación de los valores controvertidos “no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador” y, en función de diversos factores podrá optarse por una u otra forma que en cada caso se entienda como la más pertinente, siempre que sea de una forma lícita, desde el punto de vista

la Ley de Educación N° 15.739 que rige la enseñanza pública no universitaria de Uruguay. Esta norma prescribe la vigencia de la laicidad como principio rector en todos los centros públicos de enseñanza en un triple aspecto¹¹:

- Como libertad cultural que garantiza a los alumnos un acceso abierto, sin restricciones ni imposiciones, a todas las fuentes de la cultura. Para ello, el ejercicio de la función docente obliga a la exposición integral, imparcial y crítica de las diversas posiciones o tendencias que presente el estudio.
- Como amparo del fuero íntimo del alumno, impidiendo invadir la independencia de su conciencia moral y cívica. Prohíbe, con ese propósito, toda forma de proselitismo en las instituciones de enseñanza.
- Como derecho de ejercicio de la libertad de pensamiento, por los educandos y por los funcionarios.

V.2. SOBRE TIPOS (LEGÍTIMOS E ILEGÍTIMOS) DE NEUTRALIDAD Y FORMAS DE TOMAR PARTIDO

Referirnos, en el ámbito educativo, a la asunción de conductas de neutralidad o a formas de tomar partido en situaciones que implican controversias de valores, o conflictos entre ideologías, requiere explicitar para cada caso qué se entiende por esos conceptos, delimitar sus alcances y distinguir cuándo se justifican y cuándo no. Dedicaremos los apartados siguientes a discutir las formas pedagógicamente indeseables o éticamente ilegítimas, que pueden asumir estas conductas, siendo indiferente la forma de gestión, pública o privada, donde estos modos acontecen.¹²

Sobre formas de tomar partido ética y pedagógicamente ilegítimas:

A) Las formas ENCUBIERTAS. Son aquellas donde el educador intencionalmente oculta a sus alumnos su propósito de promoción de una posición y las razones o motivos de su actitud, o cuando enmascara su toma de partido en una forma fraudulenta de neutralidad, por ejemplo: escamotea opciones significativas, banaliza las interpretaciones o argumentos contrarios, distorsiona la información o falsea la comprensión de una situación, poniendo determinados énfasis o seleccionando juicios tendenciosos.

B) Las formas DOGMÁTICAS. Son las que pretenden defender su opción apelando a unos presupuestos no susceptibles de discusión. Sería una toma de partido que no remite a razones y fundamentos sustentables lógicamente, sino por apelación a dogmas y criterios de autoridad donde se elude la crítica justificada de las afirmaciones y supuestos. Como actitud personal, el dogmático presume tener la palabra definitiva, no tolerando que se le contradiga.

ético y pedagógico, (en Buxarrais y otros: “La educación moral en primaria y en secundaria” 1995: 86)

¹¹ Ley orgánica de la ANEP, N° 15.739 de 28 de marzo de 1985, Artículos 1° a 4° - Principios Fundamentales.

¹² Seguimos aquí a Trilla, Jaume. (1992) El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. España. Paidós.

C) Serían igualmente ilegítimas las formas COACTIVAS, que tratan de persuadir al receptor apelando a métodos intimidatorios, ya sea de penalización extrínsecas a los contenidos de las propias doctrinas o intrínsecas a éstas, que operan mediante la infiltración de temores o culpas en las conciencias, por lo que generalmente están referidas a doctrinas fatalistas, maniqueas o incluso fanáticas.

D) Las formas EXCLUYENTES, que operan presentando la propia opción unilateralmente ocultando y silenciando el resto de las opiniones existentes, u omiten reconocer la realidad controvertida de una situación o no le reconocen legitimidad social. Esta toma de posición es ilegítima por carecer de objetividad, por ocultar de forma intencional información relevante. Las formas excluyentes, muchas veces, anatemizán y estigmatizan a todo aquel que no comparte sus creencias, no dando oportunidad a los alegatos de sus adversarios.

E) Las formas de PERSUASIÓN EMOCIONAL, que apelan a la seducción o la utilización del ascendiente o vínculo afectivo en un grado predominante, como mecanismo para obnubilar los criterios de racionalidad.

F) Las formas de PROPAGANDA. Un aspecto que debemos considerar es la diferenciación entre crítica y propaganda. El concepto de crítica refiere a una relación cognoscitiva entre el sujeto cognoscente y el objeto criticado. En primera instancia, no supone necesariamente una intención en el agente de inculcar una posición a los receptores de su discurso, aunque la crítica que se realiza sobre algo, naturalmente ejerce una influencia sobre la opinión de otros, pero que es contrastable racionalmente. En cambio, la intención de propaganda de ideas y posturas es la expresión de una intención transmisiva-inculcadora. No se limita, como en el caso de la crítica, a una práctica gnoseológica (el dar o hacer conocer) sobre un objeto delimitado. Responde a una actitud genérica de difundir una postura o doctrina. El mensaje se orienta hacia los receptores, con la pretensión de que asuman la doctrina, para lo cual se resaltan sus virtudes y se la presenta favorablemente respecto a otras posiciones competitivas. Opera mediante la inducción en el receptor de sentimientos, actitudes u opiniones favorables al objeto que se pretende propagar.

Trilla dice que, en su sentido más corriente, la propaganda se caracteriza por las siguientes notas: es propositiva, explícita (salvo lo subliminal), persuasiva, predicativa y excluyente.

Es evidente que la postura del docente que en el aula explicita y pondera a sus alumnos las visiones que defiende, que realiza la transmisión de sus compromisos y los fundamentos que los sustentan, cae del lado de la propaganda. Se dirige a los alumnos como receptores de sus posturas, se las presenta de modo propositivo-predicativo (lo que la convierte en tendenciosa). Su intención no es sólo la de hacer conocer mediante una práctica gnoseológica un tema, sino la de propagación de su posicionamiento.

G) Las formas de ADOCTRINAMIENTO. El objetivo principal del adoctrinamiento es inculcar una creencia o doctrina determinada, para lograr de forma coherente efectos cognoscitivos y valorativos, así como promover actitudes y conductas acordes con la doctrina introyectada. No es una mera acción contingente sino una acción ejercida de manera persistente, metódica y sistemática.

El adoctrinamiento busca persuadir, introyectar una cosmovisión con carácter de verdad en la mente del alumno, para que el sujeto receptor adopte con la mayor convicción la postura o creencia inculcada. Para ello debe arraigar en el entendimiento, por lo que apela a razones y argumentos para sustentar algunos elementos de la doctrina, presentados generalmente de manera unilateral y excluyente. Pero como el adoctrinamiento sustantivo pretende no limitarse a sustratos superficiales o parciales de la personalidad, sino que busca implicar profunda y globalmente al individuo, conjuga aquel aspecto racional con el juego de las emociones. De ahí que en la presentación de la doctrina, casi siempre hay una parte no asequible a la razón; es la parte dogmática (remisión a una “autoridad”, o a unos presupuestos primeros, que son presentados como “verdades” indiscutibles y no sometidos a contradicción, a los que se apela para cerrar la posibilidad de su crítica).

Según Trilla, el adoctrinamiento es una forma de beligerancia global, porque lo que se pretende inculcar no es una opinión, un juicio de valor o una postura puntual sobre un objeto delimitado, sino algo más abarcativo: una concepción ideológica o filosófica, una cosmovisión. “El objeto del adoctrinamiento no es una idea, sino una ideología; no es una valor, sino un sistema de valores; no una conducta, sino un patrón de comportamiento” (1992: 124).

La descalificación del adoctrinamiento como práctica educativa se desprende de los rasgos que caracterizan su naturaleza heterónoma. Por definición, el adoctrinamiento es anti-educativo porque, como dice Bailey, tiende a fijar creencias y las hace inexpugnables a un futuro razonamiento. La indoctrinación es un método dogmático de enseñanza, en la que un cuerpo fijo de creencias es introyectado desde fuera en el alumno de una manera que impide la exploración crítica del campo en el que están basadas las creencias. Las razones y argumentos que se utilizan en el proceso de adoctrinamiento, sólo cumplen la función de legitimar una doctrina, y nunca la de establecer un juicio racional y autónomo o una crítica gnoseológica.

El adoctrinamiento es contrario a la educación entendida como aprendizaje-comprensión de la totalidad de lo real, ya que parcializa el contenido aprendido y lo acota a las ideas favorables que pretende propagar. Es excluyente de las ideas opuestas, y bloquea el acceso al conocimiento de toda aquella zona de la realidad que se contrapone a su doctrina.

Por último y fundamental, la ilegitimidad básica del adoctrinamiento estriba en que es tendencioso, por lo que no respeta la autonomía de conciencia y la integridad de la personalidad del alumno. “El adoctrinamiento es una forma de violencia. Es violencia ejercida contra el alma del alumno”.

La neutralidad pasiva o por evitación ¹³

La noción de neutralidad admite diversas interpretaciones y asume modalidades de diverso alcance y significación, por lo que debe dilucidarse argumentativamente si pueden postularse como apropiadas unas formas y como indeseables otras, desde el campo pedagógico.

¹³ Este punto ya se trató más extensamente en el capítulo III de este trabajo. Aquí, realizamos una consideración sumaria del mismo para dar coherencia al tratamiento de este asunto.

Unas refieren a la neutralidad como forma de pensar o sentir, como una forma personal de no tener posición o de no asumir partido ante las circunstancias y dilemas que nos plantea la realidad de nuestro tiempo histórico, lo que como actitud general en un educador no sería defendible. Del mismo modo, la neutralidad como finalidad educativa, esto es, como ideal formativo que promueve formar personas neutrales, es un contrasentido y una manera de vaciar de significado el acto educador. Por extensión, se da un tipo de neutralidad pasiva, que implica por parte de la institución docente o del agente educador una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas que son excluidas del aula, y en virtud de la cual se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia. Se trata en este caso de una neutralidad pasiva que actúa por “omisión” o por “evitación”.

Esta concepción de la neutralidad es la que, desde una malentendida posición de laicidad, en ocasiones ha prevalecido en la educación pública de nuestros países. Esta posición considera que en sus ámbitos institucionales y en sus aulas, sólo deben tener cabida aquellas cuestiones capaces de elevarse a la categoría de lo común en el espacio público, por lo que no habilita procesos de análisis de la diversidad de voces de lo social. Ubicado en una tendencia crecientemente homogeneizadora, niega todas las versiones particularistas que son la materia prima del pluralismo, las que son relegadas al ámbito de lo privado. De este modo, la escuela se pretende absolutamente impermeable a todo tipo de influencias exógenas. Como dice Mercedes Oraisón, “la educación era sinónimo de escolarización, ningún saber legítimo podía encontrarse fuera de los muros de esta institución”.

Como precisamente el ámbito de los valores es un campo controversial y comprometido, ha existido cierta propensión a su exclusión como objetivo explícito de la educación institucionalizada. El peligro de esta prescindencia está en que la escuela debilita su función formativa y se limite, al abandonar en otras instancias este papel, a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes. La escuela no es ajena a las cuestiones socialmente relevantes. La educación de los alumnos no puede hacerse desde el aislamiento artificioso de la realidad. La enseñanza es siempre, aunque no sólo, producto de su medio y de su mentalidad.

La prescindencia de valores, el silencio sobre temas esenciales a la espiritualidad del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos, la evitación de enseñar ciertos temas no es, como equivocadamente pretenden algunos, una expresión de laicidad sino una negación de ella. Porque no hay construcción autónoma de la persona cuando se le ha sustraído por el silencio, experiencias humanas decisivas en el plano de los valores. ¿Cómo puede alguien elegir entre tal o cual valor o entre tal o cual fundamento axiológico, si éstos no le han sido descubiertos? La libertad personal, la autonomía moral, se van realizando cada día sobre la base de las experiencias, descubrimientos, reflexiones, vivencias; pero ¿cómo optar entre lo que no se nos ha revelado, cómo elegir respecto a temas o asuntos que no han tenido oportunidad de trabajarse en nuestras aulas, frente al silencio vacío? El peligro es que este enfoque termine instalando un vacío moral en la institución encargada de la formación de las nuevas generaciones.

Se puede faltar a la laicidad por acción cuando se adoctrinan o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella por omisión, cuando se sustrae a los alumnos el conocimiento y las vivencias de dimensiones trascendentes de la vida. Esta concepción ha sido objetada también desde un enfoque que aprecia la función educadora como preparatoria de las nuevas generaciones para asumir una ciudadanía activa.

Puede haber, claro está, situaciones en el aula en que el tipo de neutralidad pasiva se justifique:

a) Cuando la capacidad cognoscitiva del alumno no le permite comprender la controversia ni otorgar sentido y significatividad a los valores en conflicto. De no actuar conforme a este criterio de neutralidad, se caería en una postura de manipulación o adoctrinamiento.

b) Cuando el tema en controversia posee fuerte relevancia y actualidad pública o respecto al cual existe implicación personal de los alumnos con la situación, la que concita un juego de pasiones y refiere a un elemento militante que no permite un enfoque sereno, imparcial y científico. Cuando esto acontece, la neutralidad pasiva es recomendable para evitar que la política militante perturbe el clima de las aulas.

Sin embargo, debe precaverse sobre que esta opción sólo se justifica por excepción, en situaciones o momentos muy determinados. No sería aconsejable un uso indiscriminado de esta prescindencia ante toda cuestión que implique controversia, porque ésta puede ser incorporada en las aulas expurgada de sus aspectos más pasionales y enconados, y tratada con imparcialidad crítica.

Su presentación y tratamiento puede venir exigida por una estrategia pedagógica prudencial, que reclame objetividad, racionalidad, razonabilidad, respeto y tolerancia a los actores, como condiciones primarias y reglas de juego de los intercambios sobre el tema.

V.3. EL PLURALISMO PROCEDIMENTAL COMO PEDAGOGÍA DE LA LAICIDAD ¹⁴

Las cuestiones humanas controvertidas involucran conflictos entre valores y/o posturas que están referidas a marcos axiológicos plurales. Pueden definirse empíricamente como cuestiones que, de hecho, crean división entre personas y grupos que encarnan

¹⁴ELLIOTT, John: "La investigación-acción en educación". Ed. Morata. Madrid 1990. Idem, "Los valores del profesor neutral" (en BRIDGES, D. – SCRIMSHAW, P: "Valores, Autoridad y educación". Ed. Anaya. Madrid 1979; BAILEY, Charles: "Neutralidad y racionalidad en la enseñanza" (en BRIDGES-SCRIMSHAW, Ob.cit.) STENHOUSE, L: "Investigación y desarrollo del currículum" (Morata, Madrid 1987); STENHOUSE, L.: "Controversial Value Issues in the Classroom" (en Values and the Curriculum National Education Associaton Centre for Instruction, Washington D.C., 1970; Idem "The Idea Of Neutrality" (en The Times Educational Supplement, feb: 1971); STRIKE, K.: "Liberalidad, neutralidad y la Universidad moderna" (en "Ética y Política Educativa", Narcea, Madrid 1981); HERSH, R. – REIMENR, J. – PAOLITTO, D.: "El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg", Narcea, Madrid 1984); ROMANA, T. – TRILLA, J.: "Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela" (en Aula de Innovación Educativa, Barcelona 1993, N° 16-17); TRILLA, Jaume: "El Profesor y los valores controvertidos", cit.; HAMLYN,

diversas concepciones de vida y sociedad. El educador tiene así una doble tarea. Por una parte, cumplir con la función formativa de promover en los educandos unos valores universales en torno a la vida digna y unas disposiciones consideradas valiosas, a los que no puede renunciar si no quiere volver inocua la función de la escuela, y sin los cuales los educandos no estarían en condiciones de constituirse como sujetos morales, ni la sociedad sentar las bases de una integración acorde con una convivencia democrática. Se trata de un legado de certezas básicas, de unos principios y pautas de convivencia que se han construido como válidos universalmente, y que se someterán a la reflexión y recreación crítica en cada grupo de alumnos. Por otra, en el ámbito de la diversidad valorativa de la sociedad, el educador debe respetar las diversas concepciones de vida buena de las familias y de los miembros de la comunidad (que es una forma, también, de sustentar el pluralismo ideológico de la sociedad). De ahí puede postularse que, ante las cuestiones controvertidas, el educador debe actuar conforme a un criterio de pluralismo activo o procedimental, esto es, mediante una estrategia pedagógica de laicidad.

El pluralismo procedimental del educador debe generar las condiciones de aprendizaje apropiadas para permitir al educando conocer y comprender el conflicto, para apreciar críticamente los diversos enfoques que lo sustentan y propiciar la construcción de una opción autónoma, de un juicio propio, en torno a los valores implicados y a la situación controvertida. Un principio básico de una educación democrática es el de forjar capacidades para participar efectivamente en el proceso democrático, lo que incluye no restringir en la labor educadora la deliberación racional sobre las diversas concepciones comprensivas de vida y de sociedad. Promover la deliberación democrática sin imponer una concepción unilateral, es un modo sustantivo de afirmar las sociedades abiertas y plurales.

Ante las cuestiones que involucran controversias de valores, la posición primordial del docente es presentarlas tal como son, o sea, como cuestiones socialmente en disputa, en las que no existe un consenso generalizado ni criterios universalizables que habiliten a establecer la preferencia de una opción determinada sobre cualquier otra. Este es un principio de objetividad e imparcialidad básico en la presentación de la información. Omitir a sabiendas este carácter es una manera de escamotear la realidad y, por ende, una forma ilegítima de asumir postura en una cuestión. El análisis de estas situaciones complejas involucra una forma de conocimiento especulativo, que conlleva un carácter necesariamente indeterminado en cuanto a los resultados a que arribarán los estudiantes. Lo importante aquí no es, precisamente, el juicio personal que finalmente éstos asuman en una cuestión. Lo trascendente es que ese juicio sea autónomo y sustentable argumentativamente. Esto remite a la construcción de las propias matrices de valoración que cada alumno debe ir forjando en un proceso paulatino de aprendizaje, cuya práctica debe venir informada por la obtención de ese propósito.

D.W.: La objetividad (en DEARDEN-HIRST-PETERS: Educación y Desarrollo de la Razón – Madrid 1972). BOLIVAR, Antonio: Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Ed. Escuela Española. Madrid 1992. Cap. V.

La educación es un proceso por el cual los educandos potencian, mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento, su desarrollo intelectual, para construir su comprensión personal de las situaciones de vida. Las prácticas de aprendizaje adquieren valor educativo cuando alcanzan el nivel de procesos orientados a facilitar el acceso al conjunto de estructuras de conocimiento y sistemas de pensamiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura. Avanzar en el proceso de comprensión requiere elaborar la distinción de Kemmis entre comprensión reconstructiva simple y global. La primera requiere la capacidad de entender la información y los conceptos e ideas implicados en ella. Mientras que la comprensión reconstructiva global requiere situar la información en el marco de conceptualizaciones y procedimientos claves, que estructuran el pensamiento de un ámbito disciplinar específico. Ello supone la capacidad de elaborar nuevas visiones sobre la información dada, e interpretaciones originales que transformen la riqueza del significado anterior. Llegar a este punto supone organizar unas condiciones del trabajo escolar que promuevan el intercambio entre los alumnos, el profesor y la realidad, provocando el flujo de ideas, el contraste de perspectivas, nuevas búsquedas y evidencias, análisis evaluativos y formulación de nuevas estrategias e interpretaciones. Ahora bien, si partimos de la evidencia de que los conceptos y principios que configuran los esquemas de pensamiento, especialmente en ciencias humanas, son siempre problemáticos y controvertibles desde que están abiertos a múltiples interpretaciones y continuas rectificaciones, el proceso didáctico que se emplee para su desarrollo no puede fundarse en la inculcación, sino en un proceso de aprendizaje que remite a elaboraciones personales de los propios educandos. Como dice Angel Pérez Gómez, “los sistemas de pensamiento público no se copian miméticamente en cada mente individual, sino que su aprehensión provoca siempre construcciones particulares más o menos elaboradas, lógicas y fecundas. De ahí que el proceso didáctico de inducción conduce necesariamente a la ruptura de la homogeneidad y al desarrollo de la diversidad y divergencia en virtud del proceso singular de construcción del conocimiento que cada individuo, cada grupo y cada comunidad ponen en juego, sobre la base siempre provisional de las adquisiciones anteriores”(Elliott, 1990: 14).

La posición de pluralismo procedimental que postulamos como estrategia pedagógica de la laicidad, significa que el docente evitará en el aula que sus opiniones y creencias personales en cuestiones controversiales, condicionen o determinen las creencias de sus alumnos. La función social y profesional del educador no es transmitir sus opciones personales o inculcar sus creencias, sino apuntalar el proceso de construcción racional y autónoma de opciones y opiniones por los mismos alumnos.

Desde que la sociedad confía a las instituciones de enseñanza y, específicamente, a los docentes como grupo profesional, la educación de las jóvenes generaciones, su acción debe desenvolverse dentro de un marco irrebable, innegociable, que es el del espíritu de la vida democrática. Este sistema de vida plasmado en una organización política requiere de unos fines de la educación, tanto pública como privada, que promueva el desarrollo de personalidades autónomas y críticas, capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas. En tal sistema de vida, el adoctrinamiento o la inculcación de concepciones ideológicas que conspire contra tal desarrollo socava los fundamentos de

la democracia, lo que no puede admitirse porque ello destruiría las propias bases culturales que sustentan el sistema de vida y la consiguiente organización política.

No hay misión más alta para la educación que lograr que los alumnos piensen con libertad. El propósito es, a partir de los aportes y conocimientos disponibles en la sociedad y en las fuentes de la cultura, desarrollar en cada sujeto la capacidad de un pensamiento propio.

1. Concepto de Pluralismo Procedimental

Es este un “principio de procedimiento” que aporta un criterio básico para orientar la actuación del docente en el trabajo áulico. El pluralismo al que referimos –que algunos autores presentan como una forma de neutralidad activa- no es una forma de ser o de pensar del docente, “Es una forma de actuar, una técnica, un procedimiento que adopta el profesor con el objeto de facilitar que el educando desarrolle su capacidad dialógica y de juicio moral y que pueda hacer sus opciones axiológicas con la máxima autonomía”. (Trilla, Jaume. 1992: 130)

El concepto de pluralismo procedimental, que se orienta por una suerte de neutralidad activa en el procedimiento de enseñanza y aprendizaje, no debe confundirse con algo bien diferente que es la neutralidad como finalidad. Aquel es exigible como estrategia metodológica en el proceso de estimular el desarrollo de sujetos intelectual y moralmente autónomos. A esto va unido el propósito de proporcionar a los alumnos los elementos de reflexión y de crítica, para que lleguen a efectuar opciones ilustradas en sus juicios morales y para la orientación de su conducta. Pretender, en cambio, hacer del alumno un individuo neutral es un contrasentido educativo, es exponerlo a ser incapaz de distinguir, colocarlo al borde de la nada axiológica, donde “todo vale” o donde “nada vale” o donde “todo es indiferente” o “todo me da lo mismo”. Actitud ésta que no trabaja a favor de constituir un agente moral bien constituido ni, menos aún, a favor de la vida democrática, que requiere de esa columna de valores irrenunciables que le proporcionan sus signos de identidad, y de unos ciudadanos competentes para asumir responsablemente compromisos por el bien común.

La intervención del docente operará principalmente en los aspectos metodológicos del proceso de aprendizaje, cuando se estudian y analizan temas socialmente controvertidos.¹⁵ Interviene activamente sobre la forma, sobre el acceso a la información pertinente, sobre la dinámica del análisis y del diálogo. Es decir, tareas que favorecen un proceso cognoscitivo y de construcción valorativa en los alumnos, mediante el desarrollo de un pensamiento reflexivo, del razonamiento moral y de la autonomía. El profesor debe asumir responsabilidad en proporcionar modelos imparciales de razonamiento en los temas a estudio y deliberación. Para el caso que el docente ingrese en el contenido, o sea en la cuestión de fondo en estudio, omite hacer juicios de valor sobre las opciones enfrentadas y se orienta por una

¹⁵ Algunos de estos principios de procedimiento de que se vale el docente, serían: planteamiento de preguntas, estrategias y métodos de investigación, búsqueda de información, utilización de fuentes diversas de primera mano, planteamiento de hipótesis, debates en clase, emisión y escucha de opiniones, reflexión sobre experiencias, búsquedas abiertas.

suerte de imparcialidad narrativa y selectiva, asegurándose de poner a disposición de los alumnos, con la mayor amplitud, las fuentes más representativas y relevantes (siempre en su mejor versión) que fundamentan las diversas opciones en el tema. La selección del material de apoyo que ilustra el debate debe mantener el equilibrio y la imparcialidad, cuidando de no inclinar a priori hacia ninguna de las posturas involucradas en la cuestión. Presenta a éstas con la máxima objetividad posible en su relato, esto es, exponiéndolas tal cual fueron formuladas por sus partidarios, evitando evaluar unas por encima de otras.¹⁶

Además de aportar con la mayor objetividad las pruebas aducidas por las diversas posiciones en una controversia, debe proporcionar una forma racional de examinar críticamente (como práctica gnoseológica) a través del análisis y la deliberación, las versiones de los litigantes en apoyo de sus respectivos puntos de vista. La información sobre las posiciones no son tanto el objetivo del proceso formativo sino fundamentalmente el material para la reflexión y el análisis, así como la base para que los alumnos comprendan el sentido y naturaleza de la contienda de opiniones.¹⁷

“Si separamos, a efectos analíticos, forma de contenido en educación, el profesor sería –desde esta postura- neutral en el contenido, interviniendo activamente en la forma de conducir las tareas y el diálogo” (Bolívar, A. 1992:195)

Como se aprecia, se trata de una praxis pedagógica orientada a favorecer en el alumno la formación del propio juicio y la capacidad de análisis, y no a inculcar doctrinas o promover el particular punto de vista del docente. “La posición asumida, alega Stenhouse, es la de que, dada una disputa en la sociedad acerca de la verdad de una materia, el profesor, en una escuela estatal obligatoria, puede desear enseñar la disputa, más que la verdad tal como él la conoce”. (1987: 138)

2. En cuestiones controvertidas el educador no puede asumir el rol de experto

En cuestiones controvertidas, el docente debe precaverse de la inclinación a asumir el rol de experto sobre la cuestión de fondo. Esta actitud prudencial evita sesgar la dilucidación de las cuestiones controvertidas, en función de su autoridad y de la depen-

¹⁶ Hablamos aquí de una objetividad narrativa, en el sentido de cómo presentar cada opción, y no de objetividad en el sentido gnoseológico de valoración de la adecuación de cada opción a la realidad a la que pretende referirse, esto es, al ajuste a los hechos que el enunciado pretende expresar.

¹⁷ Miquel Martínez, basándose en requisitos deontológicos de los profesionales de la comunicación, plantea que en las cuestiones controvertidas el profesorado debe actuar guiado por los criterios de: **precisión** (informando con esmero y procurando la exactitud de los hechos); **imparcialidad** (analizar y exponer diferentes puntos de vista para favorecer un proceso de aproximación autónoma y singular a la verdad de forma completa y plural); **responsabilidad** (reconocimiento de errores cometidos en el ejercicio de la función, por falta de precisión e imparcialidad, para facilitar actuaciones honestas); **modestia** (para ser gestor del conocimiento, facilitador de informaciones y valoraciones de plurales puntos de vista, y no fiscal de las manifestaciones autónomas de los alumnos). En relación a su función pedagógica, el profesorado deberá actuar guiado por criterios de: **veracidad** (no ejercer influencia impropia sobre el alumno); **pertinencia curricular y autenticidad** (cuidando de no ejercer una autoridad indiscutible y de imposición sobre el alumnado). En “El Contrato Moral del Profesorado”. (1998: 123-124)

dencia psicológica de los alumnos (“respeto unilateral”, en términos de Piaget) porque ello puede conectarse con un efecto de manipulación o alimentar la pasividad y construcción acrítica de las opiniones y conceptos por parte de aquellos, inclinados a aceptar la opinión del profesor como la verdad que emana de un principio de autoridad. (Véase el desarrollo de este tema en el punto V.5 de este capítulo)

El cuidado de estas cuestiones deriva de advertir que los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria están expuestos, en este tramo de su desarrollo, a una mayor recepción de influencia heterónoma en la estructuración de sus creencias. El teórico de la democracia Robert Dahl (1997: 151) llamó la atención sobre la importancia que los científicos sociales conceden a la temprana socialización. Sostuvo que toda formación moral y religiosa se funda sobre la presunción de que “la mayor parte de las personas adquieren sus creencias en una época en que son especialmente receptoras. Típicamente, el ser humano es altamente receptivo sólo y durante las dos primeras décadas de su vida. Al final de este período sus opiniones empiezan a fijarse o cristalizarse”.

Asumir el papel de “experto” excluye la posibilidad de una deliberación donde cada alumno extrae sus propias conclusiones, porque en algún momento del proceso la intervención de “la autoridad” del docente, que es “el que sabe”, da una posición que no está abierta a discusión, que concluye el debate. Ello afecta el valor educativo del proceso incluso porque, aun sin pretenderlo, sanciona positiva o negativamente al alumno y no solo las opiniones sustentadas por éste. La relación educador-educando en la institución escolar es, ciertamente, asimétrica. (Véase al respecto el punto V.5.)

La idea que la sustenta es que el docente es un adulto, que posee cultura más elevada y mayor experiencia. De ahí algunos deducen que el “papel esencial del Profesor es ser superior al alumno” y que está llamado a cumplir ese papel superior o de experto, para beneficio de las adquisiciones de los alumnos. Pero precisamente en aquellos asuntos socialmente controvertidos, donde la opinión está dividida; donde no es posible discernir objetivamente dónde está la verdad, y la naturaleza del tema o de la materia entrecruza versiones ideológicas, filosóficas o axiológicas diversas que tornan poco probable alcanzar acuerdos; donde no es posible apelar a fundamentos científicos o hacer verificaciones empíricas; en estas cuestiones opinables es donde no es legítimo que alguien pueda presentarse con la autoridad de experto, para establecer una solución unilateral a la controversia. Nadie aceptaría de buena gana que el docente se presentara como voz autorizada para revelar a sus alumnos cuál es la verdad en estos asuntos opinables. Incluso, porque convocados los supuestos expertos en cada campo, lo que seguramente se verificaría es una pluralidad excluyente de dictámenes y una disparidad de posiciones, que terminan por relativizar la situación misma de experto y de autoridad en tal materia.

El sentido común y la propia sociedad establecen una franca separación entre materias que se someten al dictamen de un especialista, y aquellas otras donde todos los ciudadanos estamos en condiciones equiparables para emitir una opinión o resolver un curso de acción. A la hora de consultar por una dolencia física, nos entregamos a la mirada experta de un médico; cuando se trata de la construcción de un puente y debemos establecer la resistencia de los materiales, nos guiamos por los cálculos y la experticia de un ingeniero; pero cuando se trata de elegir gobierno, la iglesia o el partido político

de nuestra preferencia, no dejamos en manos de ningún experto o especialista esa decisión. En este caso, la autoridad de cada ciudadano es igual a la de cualquier otro y la resolución se hace apelando al escrutinio de los votos o de las almas. Del mismo modo la decisión sobre si hemos de creer o no en Dios o sobre si practicaremos un aborto, no la entregamos a ningún experto. Podremos consultarlos, asesorarnos con ellos sobre sus implicancias éticas, pero la razón última de esas decisiones pertenece a cada uno enteramente.

En este sentido, nuestras sociedades modernas han superado la visión platónica de la política como una técnica, un arte o una destreza de similar categoría a la especialización común de la vida social. (da Silveira 2000:79-80) El problema del gobierno no se reduce a convocar a un artesano hábil en las destrezas del poder, ni se justifica buscar ese “timonel” entre los pocos que conocen sus misterios, en lugar de la multitud que los ignora. Lo que escapa al entendimiento de esta visión es que el ejercicio del poder es iluminado por la elección de los fines, y esta no es una decisión de experto sino una decisión de la ciudadanía en las cosas que le son comunes. El conocimiento para ello es ampliamente compartido. No puede haber mejores jueces “porque el recto ejercicio del poder no es otra cosa que la dirección de la ciudad de acuerdo con la conciencia cívica o con el espíritu público de los ciudadanos.”¹⁸

El docente tiene la particularidad de participar de las dos posiciones en la cuestión. Por su formación profesional, es experto en determinado tipo de conocimiento y especialista en determinados procedimientos para enseñarlos. No sólo puede sino que debe presentarse como experto en ese campo, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y obtener los mejores resultados en el desarrollo de éstos. Pero respecto a la dilucidación de asuntos sujetos a controversia, su “autoridad” no será necesariamente superior a la de cualquier otro ciudadano ni de los padres, o por lo menos no derivará específicamente ni será consustancial a su rol profesional.

Habrá muchos casos en que el profesor haya hecho lecturas más profundas y reflexionado lo suficiente como para alcanzar una opinión madurada sobre las cuestiones opinables. Ello lo coloca en una situación ampliamente superior con respecto a sus alumnos, pero en cuestiones controvertidas que implican valores e ideologías, no puede aducir legitimidad social para presentarse como experto o autoridad en tales materias, lo que no es justificable desde el punto de vista epistemológico ni éticamente.¹⁹ Por el contrario, extender a estos ámbitos la autoridad del profesor es abusar de la naturaleza asimétrica de su rol profesional. Es, a sabiendas que en esas cuestiones no hay verdaderos expertos, aprovechar su autoridad en la relación pedagógica para trasladar a los alumnos una interpretación personal que niega la ética básica de su rol educador. Si éste pone en juego sus particulares juicios en situaciones sometidas a controversia, existe el peligro de que, basado en la desigual relación de poder respecto a sus alumnos, ejerza una influencia en éstos que supondría el riesgo de asumir el rango de imposición, aún

¹⁸ Walzer, Michael. “Las esferas de la justicia” 1997: 295 ss.

¹⁹ Stenhouse afirmaba “que los padres y las comunidades tenían derecho a que los valores por ellos abrazados no fueran socavados por los profesores que defendiesen posturas axiológicamente diferentes” (Cit. Elliott, 1990: 285)

cuando ello no fuera conciente ni buscado. Por el contrario, el pluralismo y la neutralidad activa del educador en este tipo de asuntos, es un procedimiento puesto al servicio de conseguir en los alumnos el objetivo de la comprensión.

También, señala Elliott, “es difícil ver cómo un profesor podría estar en posición de afirmar autorizadamente la superioridad de sus opiniones. Ello implicaría que, puesto que ejerce la autoridad en beneficio de la sociedad, los miembros de su sociedad apoyarían su posición. Pero los asuntos de valor evidentemente polémicos por definición dividen a la sociedad, incluida la profesión de la enseñanza”. Por ello deberá evitarse que los estudiantes puedan ser inducidos a apreciar los juicios unilateralmente, como una cuestión de acuerdo o desacuerdo con el profesor, en lugar de examinar críticamente el problema.

Para evitar una adhesión pasiva a sus opiniones, el educador debe velar porque los juicios y valoraciones sobre los alumnos sean emitidos basándose siempre en términos de conocimiento adquirido, de competencia intelectual o calificación demostrada y nunca en términos de opiniones mantenidas por éstos. En otras palabras, el profesor debe saber distinguir la calidad de los argumentos y adquisiciones en una materia, del acuerdo o desacuerdo con las conclusiones obtenidas por el estudiante. Ello requiere un docente cuyos niveles de juicio sean razonablemente objetivos, desprendidos de predisposiciones y prejuicios. Claro que, aquí, el profesor debe tener muy en cuenta el aprendizaje de los alumnos, hacia los que ha de sentirse responsable. No debe, en este sentido, perder de vista que consciente o inconscientemente el docente ejerce un rol paradigmático, por lo que la manera en que asume su tarea profesional es captada por el alumno y constituye para él un elemento referencial.

3. La intervención docente y el equilibrio entre consenso y disenso

La intervención del profesor debe procurar proteger la diversidad de opiniones en el aula y, muy especialmente, las minoritarias, sin presionar la obtención del consenso. Stenhouse expresa que “una democracia valora el diálogo entre opiniones informadas más que el consenso”. Tras la búsqueda del acuerdo se corre el riesgo de no prestar atención a que los actos de comunicación implican, como condición “sine qua non”, reconocer al otro y a su derecho a expresar opiniones diferentes, lo que nos expondría a debilitar las oportunidades para la diversidad, que es un elemento clave de los fenómenos morales implicados en los conflictos de valores. Un desacuerdo es, además, una oportunidad de aprendizaje y de revisión de nuestra propia perspectiva. Como sostiene Guillermo Hoyos, los disensos nos indican aquellas situaciones que requieren de nuevo tratamiento, porque señalan posiciones respetables de quienes estiman que deben decir “no” en circunstancias en las que cierto unanimismo puede ser inclusive perjudicial para la sociedad. (En OEI. 1999: 35)

El docente debe mantener una investigación abierta, mediante la introducción de miradas y enfoques no considerados y un criterio equitativo entre los diversos puntos de vista, y otorgar la extensión temporal necesaria al asunto en estudio, para habilitar que los alumnos decanten criterios y maduren sus juicios. Como dice Bridges: “En un grupo interesado en lograr el consenso y evitar el conflicto de opiniones, existe una presión para silenciar el desacuerdo y mutilar las divergencias. Las presiones de grupo actúan opresivamente para moldear las opiniones individuales y lograr su absorción en

el consenso. Este tipo de discusión para obtener la conformidad del grupo tiende a excluir aportaciones que podrían ser auténticas, correctas, enriquecedoras”. (Bridges, David: 1979)

Muguerza ha llamado la atención sobre “la tentación de desconsiderar la importancia del conflicto por sobrevalorar la del consenso”. Lo correcto sería encontrar la justa proporción entre consenso y disenso, un equilibrio prudencial entre ambos que impida que se excluyan mutuamente. Desatender el disenso puede inducir a la anulación de las minorías, de la diferencia, debilitando el ámbito de la tolerancia; mientras que desconsiderar el consenso puede anular la búsqueda de entendimientos, despremiar el fondo común, y obstruir la emergencia de proyectos compartidos, todo lo cual puede resultar en una inclinación hacia el escepticismo, el subjetivismo y el relativismo.²⁰

4. Pluralismo procedimental y metaideología democrática

Como sostiene Trilla: “Asumir una postura de neutralidad (procedimental) no se refiere al hecho de tener o no preferencias personales respecto a una cuestión, sino al hecho de manifestarlas o no y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa.” Nos estamos refiriendo, entonces, a un procedimiento, a una estrategia de enseñanza y aprendizaje y no a un atributo o a concepciones de la persona. No es contradictoria la decisión del educador, de sostener en un contexto educativo un pluralismo procedimental con la intención de no influir sobre los posicionamientos de los educandos en materias controvertidas, aun cuando personalmente haya hecho opciones de valor determinadas.²¹

No se debe confundir ese pluralismo basado en un compromiso con ciertos procedimientos de educación y con los valores democráticos que son el sustrato de esta opción, con la pretensión de que existe una forma de enseñar que no se basa en una posición de valor. No debe confundirse neutralidad como procedimiento o como estrategia de enseñanza, con neutralidad como finalidad. El objetivo no es la neutralidad

²⁰ “La relación entre consenso y disenso debe ser pensada y desarrollada social y políticamente con especial cuidado. Absolutizar el consenso es privar a la moralidad de su dinámica, caer en nuevas formas de dogmatismo y autoritarismo. Absolutizar el sentido del disenso es darle la razón al escepticismo radical y al anarquismo ciego. La relación y la complementariedad de las dos posiciones pone en movimiento la argumentación moral. Todo consenso debe dejar lugares de disenso, todo disenso debe significar la posibilidad de buscar nuevos caminos para aquellos acuerdos que se consideran necesarios” (Guillermo Hoyos Vázquez: en OEI, Educación, valores y democracia. 1999: 34-35)

²¹ L. Stenhouse (“*Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project*”) “Las concepciones morales, políticas o religiosas que se tengan son, particularmente al menos, independientes de la decisión procedimental que se asuma en torno a la neutralidad y la beligerancia. Hay que aclarar este punto, puesto que es corriente asimilar la defensa de la neutralidad con posturas relativistas, escépticas, etc. y, por ello, la defensa de la beligerancia a posicionamientos próximos a la creencia en valores absolutos”. No obstante como dice Trilla, cuando el docente adopta la neutralidad procedimental los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que quizá al Profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán, ciertas tendenciosidades” (en OEI, 1999: 208 y 222)

misma; no se tiene bajo ningún concepto la pretensión de formar individuos neutrales. El fin que se persigue es el respeto en el alumno, de su conciencia, singularidad y autonomía moral. Como dice Elliott, “la idea de neutralidad de procedimiento como respuesta a este problema, es una posición de valor basada en la importancia de ciertos valores”. No hay en esta postura una neutralidad sustancial, en cuanto implica un compromiso por el desarrollo de ciertos valores básicos.

Ciertas posturas críticas a este tipo de pluralismo procedimental argumentan que la postura de neutralidad activa en que se decanta, supone en sí una ideología. Ciertamente, hay en este posicionamiento ciertos valores implícitos, lo que R.S. Peters denominó unos “principios de segundo orden”. Trilla ha defendido la legitimidad de esta metaideología del pluralismo procedimental, que tiene componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando).

Generalmente, los críticos de esta postura incurren en una confusión de planos conceptuales. Desde que por definición educar es formar la personalidad, este proceso está necesariamente impregnado de valores y es imposible su cumplimiento desde un vacío axiológico y, por extensión, ideológico. De ello se deduce, erróneamente, la imposibilidad de la neutralidad en los procedimientos. Sin embargo, un análisis más atento a esta circunstancia permite hacer las siguientes distinciones: Asumiendo que la educación no puede prescindir de valores en el proceso de formación de la personalidad, de ello no se deduce que su cumplimiento legitime la opción por una dirección axiológica unilateral, respecto a una situación de valores en conflicto. Perfectamente, el educador, en este caso, en lugar de apoyar una posición determinada, de decantarse por una concepción ideológica o axiológica particular, puede facilitar el conocimiento de las diversas opciones y alentar en los educandos el diálogo y la reflexión para la búsqueda y construcción autónoma de una opción ética personal.

La educación así entendida no está exenta de valores, no es un proceso axiológicamente vacío, no postula la asepsia. Por el contrario, alienta a los alumnos a asumir racional y activamente valores; pero no elige por ellos. Desde su actitud procedimental y pluralista, el educador impulsa en el educando una búsqueda autónoma y crítica entre una y otras posiciones axiológicas. Como se ve, no se trata de negar que en todo proceso de educación se manejan valores, pero se postula que conforme a una ética docente, el agente no debe prejuzgar qué valores deben ponerse en ejecución en una situación socialmente controvertida, para poder considerar su actuar como educar.

Desde una perspectiva lógica, es factible la incomprensión sobre este tipo de pluralismo, que se decanta como una suerte de neutralidad estratégica o método procedimental, pero fundado en una opción ideológicamente no neutral. Ello deriva de una cierta confusión en la apreciación del concepto de neutralidad por su uso en dos niveles diferenciados: la metaideología del pluralismo, que se decanta en una neutralidad activa como procedimiento pedagógico. En este último caso se trata de una neutralidad en el procedimiento de enseñanza, pero comprometido con los valores subyacentes en la opción por un pluralismo democrático. Si esos valores están referidos al compromiso con la democracia, con el diálogo y la confianza en las posi-

bilidades del razonamiento autónomo de los alumnos, no es neutral en absoluto en la promoción de los valores implicados, que propende a encarnar mediante su enseñanza; pero sí lo es respecto a otros conceptos, interpretaciones y valoraciones en controversia, que no niegan los conceptos fundamentales de la metaideología. Interesa recordar aquí la defensa de Elliott acerca de los valores de la democracia, presupuestos en los criterios de racionalidad presentes en el pluralismo procedimental. Este, “expresa el compromiso de un profesor de no usar su autoridad para promover juicios que sobrepasen los criterios imparciales de racionalidad. Dentro del campo de juicios de valor controvertidos tal compromiso es un compromiso con la democracia como forma de vida válida. Pues en tal forma de vida está implícita la creencia de que los asuntos prácticos deberán resolverse a través de la razón y no de la coacción y la fuerza y de que cuando las diferencias se fundamentan en razones pertinentes deberá existir el derecho a discrepar. Los valores presupuestos por el razonamiento práctico son los fundamentos de la democracia, esto es, la libertad, la justicia, la consideración por los intereses de los demás. (...) Por tanto, un profesor comprometido con los principios de racionalidad y de los valores democráticos no podrá, sin contradecirse a sí mismo, intentar servirse de su autoridad para promover su interés cuando otros podrían hacer lo mismo con idéntica corrección. El profesor está obligado a respetar los derechos de sus colegas, de los padres y de los alumnos a discrepar respecto a él. El cumplimiento de tal obligación en relación con los derechos de otros se expresa en el uso de la idea de neutralidad como criterio de enseñanza en áreas públicamente discutidas”. (1979: 127)

El pluralismo procedimental supone un agente educador comprometido que, disponiendo del poder-saber de influir sobre sus alumnos, sin embargo en situación de clase y en una dirección consecuente con su enfoque ético de la docencia, se abstiene deliberadamente, como cuestión de conciencia, de influenciar a los alumnos, porque hace una opción ética a favor de respetar en éstos, los procesos autónomos de construcción de conceptos y creencias.

La defensa del pluralismo como principio de procedimiento, no elimina la presencia de los valores de la educación –lo que sería un contrasentido– sino que, dada una controversia de valores, lo que promueve es la necesidad de no imponer a los alumnos una postura en la cuestión. “Está claro que la neutralidad del profesor no implica una completa pasividad en su actuación en la clase. Se abstiene de todo tipo de influencia que distorsione la comprensión de los temas. La neutralidad implica un elemento de deliberada pasividad, pero sólo hacia ciertos aspectos de la situación; en otros aspectos el profesor será extremadamente activo. En otras palabras, se abstiene de expresar su inclinación personal en su papel de enseñante para dejar claro su compromiso respecto a los valores educativos”. (Elliott. 1979: 130)

Por lo tanto el pluralismo procedimental es una opción responsable y consciente del agente educador, a favor de una visión de sociedad abierta y pluralista, que reconoce la existencia de múltiples doctrinas comprensivas del bien, igualmente razonables y legítimas (en el sentido de John Rawls) y crea las condiciones para una opción autónoma de los educandos en torno a ellas. Es un principio de procedimiento comprometido con los valores fundamentales de una tradición de pensamiento moral y político,

fundado en la democracia y la libertad. En esto, claramente, no es neutral. (Barcena 1997:54-56)

El pluralismo procedimental responde a una determinada forma política: la democracia, y ante ella la educación democrática no puede ser neutral. En una proyección social más amplia, podemos decir que el sistema constitucional público educativo no asume una “neutralidad de principios” en el ámbito de los valores pero sí, como concepción del bien público y como forma de maximizar la libertad de los individuos en la búsqueda de concepciones diversas del bien, es congruente con una postura de pluralismo entre los diferentes proyectos vitales razonables en competencia, garantizando que cada una de esas concepciones no interfiera los derechos iguales de otros miembros de la comunidad y que las prácticas respeten las reglas de juego del sistema.

Para concluir, podemos decir con Guttman: (1993) un estado democrático defiende un cierto grado de autoridad profesional sobre la educación en pro de la deliberación racional entre modos de vida diferentes. El compromiso democrático con la enseñanza de la deliberación racional descansa sobre un rechazo del punto de vista de que ningún modo de vida es mejor que cualquiera de los otros. Uno de los propósitos de la enseñanza de la deliberación racional –en oposición al escepticismo con respecto a los valores últimos, o la deferencia hacia la autoridad- es fomentar en los futuros ciudadanos la capacidad de defender sus compromisos personales y públicos, y de revisar los que son indefendibles. Si bien un estado democrático reconoce a los adultos el derecho a vivir sus vidas, tanto sujetas como no sujetas a examen, no respalda una educación que es neutral entre esas dos opciones ni afirma que esos dos modos de vida son igualmente buenos. La educación democrática no puede ser neutral entre esas dos opciones.

5. Los criterios de valor (fines) que se realizan en la práctica del pluralismo procedimental

El pluralismo procedimental como estrategia pedagógica no es sólo un medio instrumental, un mero método contingente para cualquier fin. Es, por el contrario, una manera de asumir en el proceso educativo unos fines valiosos que lo constituyan y justifiquen éticamente.

Richard Peters, en “Ethics and Education” (1966), acuñó la fórmula de “principios de procedimiento” para referir a criterios de valor implícitos en las prácticas educativas. Estos principios prácticos regulan las maneras de actuar y de proceder, de forma tal que en los propios métodos han de realizarse las finalidades que se pretende alcanzar. Añadía que, cuando hablamos de propósitos educativos, nos estamos refiriendo a valores que no pueden alcanzarse como resultados extrínsecos a los procesos, sino según principios de procedimientos que aportan los criterios para definir un proceso educativo valioso. Esto es, que los valores contenidos en los medios les atribuyen o niegan carácter educativo. Como dice Angel Pérez Gómez, “la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar los intercambios entre los alumnos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa” (En Elliott 1990).

Son, como se aprecia, criterios muy diferentes de los criterios instrumentales de efectividad y eficacia propios de una perspectiva positivista. Contra esta perspectiva, que sostiene que pueden dividirse las cuestiones instrumentales o relativas a los medios

de las cuestiones de valor o concernientes a fines, adherimos a la posición que sostiene que las decisiones referidas a los medios educativos vienen, siempre, cargadas de juicio de valor. Lo que significa que serían inadmisibles aquellos métodos cuyos valores implícitos en sus prácticas no sean congruentes con las finalidades educativas declaradas.

Como exponen Carr y Kemmis (1988:93), “...las metas de la educación no son el producto final del cual los procesos educativos constituirían unos medios instrumentales. Son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera “medios” que estén utilizando. De tal manera que hablar de pensamiento “creador”, de la “conciencia crítica”, o de la “autonomía racional” como fines de la educación, no es descubrir un valioso estado final al que se llegaría sirviendo de medios instrumentales la enseñanza y el aprendizaje, sino que es hablar de una clase de valores... a los que se apela para justificar el valor educativo de los medios que se emplean, cualesquiera que sean. En este sentido los “fines” educativos son constitutivos de los medios en tanto que educativos”.

Las cuestiones de valor no sólo pueden estar referidas a los fines. Ello no da cuenta de la peculiar relación que existe entre los fines de la educación y los medios empleados para alcanzarlos. De donde, no admitir determinados medios no depende sólo de una consideración de eficacia de los mismos, sino fundamentalmente de su pertinencia, bajo cuya faz podemos considerarlos inaceptables porque no son conformes a los valores implícitos en la finalidad. A esa peculiar clase de relaciones la denomina H. Sockett “relaciones lógicamente constitutivas”, dentro de las que los medios son parte del fin, y donde los valores del producto ya se encuentran presentes, embrionariamente, en los procesos de aprendizaje. Así pues, como afirma Elliott (1990), “no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni tampoco los fines justifican los medios. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa”.

Bárcena, Gil y Jover (1999: 33) expresan en una síntesis clarificadora: “De lo que se trata es de observar que la educación no es una actividad en la que empleamos medios con un único valor instrumental con respecto a fines considerados valiosos, sino que tales medios han de hacer ya presentes en sí mismo el fin, el cual más que en un sentido terminal –como lugar al que se llega- tiene que entenderse en un sentido participativo –lugar que ya se hace presente en lo que se realiza-”.

Los “principios de procedimiento” de Peters, que son presuposiciones de actividades valiosas, pueden, entonces, considerarse en gran medida parte del contenido. Por lo que una parte esencial de la educación moral es que éstas asuman como propios tales principios, es decir como contenidos que implícitamente están presentes es las prácticas de aprendizaje. Esperamos que estas consideraciones iluminen la trascendencia que reviste la estrategia pedagógica de la laicidad que presentamos como pluralismo procedimental, en cuestiones socialmente controvertidas. Si la finalidad es la construcción autónoma de la personalidad moral, entonces los medios de aprendizaje no son solo medios –en términos de instrumentos- y para ser pertinentes han de hacer ya presentes los criterios de valiosidad del propósito educativo.

V.4. DINÁMICA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE DIALÓGICO, REFLEXIÓN SOCIOMORAL Y COMPRENSIÓN CRÍTICA²²

“Dialogar es ejercer de persona”

El diálogo es simultáneamente un procedimiento y un valor en sí mismo. Su propósito formativo fundamental es hacer de la reflexión y de la discusión una oportunidad para el aprendizaje. El diálogo debe ser diferenciado de la mera conversación de la vida cotidiana, porque el diálogo requiere ineludiblemente el ejercicio de un pensamiento reflexivo y estructurado. No se aprende, a diferencia de la conversación, espontáneamente. Requiere de una propuesta deliberada, de ejercitación y sistematicidad, que demandan condiciones de aprendizaje como la que ofrece la educación formal.

La importancia educadora del diálogo resulta primariamente de su finalidad cognitiva, que es desarrollar la comprensión y el pensamiento intelectual. Aquí la disciplina del diálogo y del debate busca la comprensión en lugar del consenso. Las metas se centran en torno al proceso de aprendizaje, más que con respecto al producto. La comprensión, como no puede alcanzarse completamente, siempre admite su ampliación y la reconstrucción individual y colectiva del conocimiento. Es esta una empresa imprevisible por su propio carácter creador y, por ende, sus resultados no pueden establecerse a priori rigurosamente, por estar abiertos al juego de la interacción, donde lo más rico resulta del proceso cooperativo de deliberación práctica (reflexión y diálogo) que permite progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica. (Elliott, 1983)

Dos enfoques pedagógicos básicos que se plantean, un enfoque teleológico y un enfoque procedimental, refieren al logro de tres tipos de metas: **cognoscitivas** (que los alumnos adquieran conocimiento, entendimiento y comprensión del problema a través de los intercambios y la recepción de los enfoques y argumentos de los otros); **valorativas** (facilitar que los alumnos examinen la dimensión ética del tema, razonen sobre las cuestiones implicadas y construyan su propios juicios y valoraciones); **actitudinales y comportamentales** (promover un compromiso consecuente con la postura axiológica, un ajuste entre el discurso moral y la conducta pertinente.)

El enfoque pedagógico refiere a que el diálogo racional, la deliberación democrática, es de por sí educadora. Favorece un desarrollo mayor de los alumnos, por un aprendizaje a través del grupo, de sus intercambios, y en un clima de convivencia y tolerancia activa. Una educación para el diálogo es, en este sentido, una educación para la autonomía, que sólo puede ser ejercida responsablemente desde el enriquecimiento que los demás aportan a la parcial manera de ver el mundo de cada sujeto. Es ser conscientes de que del intercambio sobre las diferentes formas de ver la realidad, podemos nutrirnos todos y hacer más rica nuestra conciencia y, por lo tanto, más ricas nuestras libertades de elección y decisión. Por eso el diálogo requiere de mentalidades abiertas, con disposición a superar las propias formas de pensar, pero a su vez recíprocamente, puede contribuir a la conformación de “modelos mentales flexibles”, que permitan a las personas nutrirse de un conocimiento más profundo para reorientar sus proyectos de

²² Este tema fue elaborado conjuntamente por Daniel J. Corbo y por Anna M. Cossio.

vida. Como dice Asensio (2004:46), el diálogo “es un intento consciente de promover la profundidad y sentido de las relaciones humanas”.

El diálogo tiene valor cognitivo porque permite descubrir verdades morales y nuevos valores, mediante una búsqueda común, el intercambio de razones, la exploración compartida de un problema. Este valor cognitivo se aprecia, también, porque el diálogo permite la práctica de un método activo de descubrimiento e interpretación, que posibilitará su aplicación a otros contextos y situaciones. (Navarro, Ginés 1997:120)

El uso del lenguaje oral en intercomunicación con otros es un instrumento de codificación del pensamiento, que nos permite organizarlo y nos ayuda a la conceptualización. El ejercicio de esta función tiene indudable repercusión sobre el desarrollo cognitivo, puesto que hace progresar las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son, la abstracción, la capacidad de análisis y de síntesis, y de representación de situaciones y personas.

El ejercicio de capacidades dialógicas promueve y desarrolla capacidades de pensar, fomenta el espíritu crítico, potencia la capacidad de preguntarse y preguntar. Como dice Savater (1997:134), “la educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente”. Apoyándose en Bruner, enumera como efectos principales de este tipo de enseñanza, hacer que los estudiantes “terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana...y de la vida social”.

La fuerza de la razón reside en su argumentación dialógica, o sea, tiene un significado que trasciende su connotación puramente lógica e instrumental, es intrínsecamente dialéctica, es producto de una relación, supone al otro y a su inteligencia. En la argumentación puede darse una oposición entre una forma monológica y otra dialógica. La argumentación monológica se realiza dentro de una visión o enfoque instituido como único o hegemónico y consiste, en general, en el reconocimiento mecánico de formas de argumentación clasificadas como correctas o incorrectas y que suponen un enfoque restringido de instrucción, que instaura una falsa dicotomía entre lo que presenta como pensamiento verdadero y lo opuesto al imaginario instituido como único, reducido a ser sólo su ausencia. La argumentación dialógica, en cambio, trascendiendo la información, se extiende a la comprensión, que supone una construcción intersubjetiva de significados. “La base de esta construcción es la posibilidad de un diálogo entre perspectivas diversas y no la de un diálogo sólo aparente realizado dentro de una perspectiva única. Su enseñanza considera los conocimientos y estrategias previas de los estudiantes y los hábitos de argumentación sociales y escolares presentes en los mismos. Estos presentan, precisamente, una heterogeneidad que si pretendemos una formación significativa, podemos considerar como punto de partida”. El universo del discurso de la argumentación dialógica trasciende el de una lógica determinada, al de las lógicas posibles. “Esta extensión es posible porque su código no se encuentra articulado por un cuerpo de creencias o supuestos determinados, sino por un juego abierto a perspectivas y reglas diferentes”. (Erramouspe 2004)

El diálogo nos daría también, la posibilidad de situarnos en diferentes “metaniveles” en relación a nuestras ideas y sentimientos, de forma de valorarlos críticamente y tener

la capacidad para modificar nuestros comportamientos y creencias. Esa capacidad de reflexión es lo que Asensio (2004:191-192) considera un metanivel que permite “un pensamiento del pensamiento, capaz de retroactuar sobre el pensamiento”. Es lo que Edgar Morin (2003) denominó el “bucle reflexivo que engendra la conciencia”... “Este metanivel que establece a la vez, unión y distanciamiento de sí a sí, de sí con las ideas y pensamientos, instaura una condición primera del examen crítico sobre toda idea, todo pensamiento, empezando sobre el suyo propio”.

Toda comunicación que entablamos con los otros se encuentra empapada de interacciones afectivas, por lo que el diálogo no se reduce a un ejercicio racional, sino que engloba la personalidad en su totalidad. Esto se traduce en formas de lenguaje no verbal, en expresiones corporales y gestuales que expresan cosas que están más allá de las palabras. Por lo tanto, el diálogo es un buen procedimiento de enseñanza para desarrollar una educación emocional, donde se aprende a hacer inferencias empáticas en las relaciones interpersonales, y a tener conciencia de nuestros estados emocionales y los de los demás, reconociendo la forma en que esos estados condicionan los puentes de comunicación, las formas de escucha y la valoración de los mensajes.

El diálogo tiene valor pedagógico: presenta un modelo (que es esencialmente de resolución de conflictos en la convivencia) aprendido especialmente en la práctica, que es transferible como método a múltiples ámbitos de la vida. En los procesos educativos se instituyen prácticas deliberativas como actividades del pensamiento donde, como señala Puig Rovira, la argumentación permite expresar las razones de los interlocutores y, de esta forma, llegar a dilucidar situaciones controvertidas. El diálogo es, también, una de las prácticas que mejor orienta el camino para la resolución de conflictos, que afectan las normas de convivencia, erigiéndose como un efectivo aprendizaje para la vida.

Pero por encima de consideraciones procedimentales o pragmáticas, hay algo más humano y radical en el diálogo, que es su valor en sí mismo, como “algo enraizado en la naturaleza misma del hombre en tanto estructura abierta, no aislada, encerrado en sí mismo. Así dialogar es ejercer de persona y la educación para el diálogo es preparación para la autorrealización personal” (Ortega-Minguez-Gil, 1997: 28).

Supone como primer elemento, la presencia del otro, la apertura al otro. Pero para que exista ese carácter dialógico de la persona se necesita más que esto, se hace necesaria –como expresó Martín Buber– la “reciprocidad”, lo intersubjetivo que se constituye entre el yo y el tú. El diálogo exige intercambio, mutuo reconocimiento y confianza recíproca. El hombre, en esta perspectiva, es un sistema abierto que se expresa en su carácter dialógico-relacional, donde el intercambio y la interacción son esenciales para nutrir una concepción dinámica y abierta de la persona. Educar para el diálogo es, entonces, una construcción intersubjetiva, que se realiza como una construcción compartida del saber. Su valor educativo resulta de la promoción de actitudes de respeto, tolerancia activa y democracia.

Actitudes pro-activas para el diálogo: las instituciones educativas deben diseñar y desarrollar prácticas escolares de deliberación, donde existan habilidades y actitudes propias del principio dialógico, como: actitudes positivas y constructivas para llegar a un entendimiento, voluntad para el intercambio de opiniones y razones; escucha y con-

sideración de las razones y perspectivas de los otros. Entre las actitudes que se deben trabajar en las instancias argumentativas y los criterios que deben orientarlas, se podrían destacar los siguientes. (Véase Ginés Navarro, 1997: 24,25,120)

1. El reconocimiento del “otro” como interlocutor válido, lo que implica reconocerlo como sujeto de derecho, en iguales condiciones para expresar sus opiniones y representar sus intereses. Esto es, reconocer al otro como sujeto activo de diálogo con participación plena. La única limitación sería aquí la exigencia de respeto y lealtad a las reglas del diálogo. Un primer momento de todo proceso comunicativo –el momento hermenéutico– consiste en la comprensión de sentido de los actos implicados en él (expresiones lingüísticas, situaciones de conflicto, etc) y en el reconocimiento de los otros y de su derecho a expresar opiniones o tener perspectivas diferentes. Esta diferenciación de perspectivas es básica porque en la comprensión se basa la tolerancia y el pluralismo razonable. Como dice Hoyos (1998: 23), “Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectiva de las opiniones personales y de cada punto de vista. Es un momento de apertura de la comunicación a otras culturas, formas de vida y puntos de vista para apropiarse del contexto propio en el cual cobra sentido cada perspectiva y cada opinión. No olvidemos que toda moral tiene que comenzar por la comprensión del otro. Naturalmente que reconocer al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él. Quienes así lo temen prefieren, de entrada, ignorar al otro, ahorrarse el esfuerzo de comprender su punto de vista, porque se sienten tan inseguros del propio que más bien evitan la confrontación”.

El concepto de interlocutor válido no se puede restringir al contexto escolar; es necesario proyectarlo al ámbito de la ciudadanía democrática, donde se corresponde con la noción de sujeto de derecho a nivel del orden jurídico-institucional. Como sujetos dotados de competencia comunicativa, los ciudadanos están habilitados para participar en un diálogo sobre las normas que los afectan. Por ello, propender desde los centros educativos al diálogo y la participación, es una forma de construir ciudadanía.

2. Aceptación de que no se posee el monopolio de la razón o de la verdad. Esto como punto de partida y disposición de espíritu para abrirse a un auténtico diálogo. Parte de la apertura a considerar que los otros también pueden tener razón o, por lo menos parte de ella, y que pueden aportar afirmativamente a enriquecerla; o al menos, que los “otros” también tienen razones que, aunque en definitiva no se compartan, son razonables y legítimas. Paradójicamente, el acto comunicativo presupone que los estudiantes entre sí, y estos con sus profesores, no son iguales, porque si lo fuesen unos se convertirían en el otro. Como señala Paulo Freire (1993), “el diálogo gana en significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro”.

3. Desarrollar la capacidad de escuchar. “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de “humanista”. Para ello no basta saber expresarse con claridad y precisión...y someterse a las mismas exigencias de inteligibilidad que se piden a los otros, sino que también hay que desarrollar la facultad de escuchar lo que se propone en el palenque discursivo. No se trata de patentar una comunidad de autistas celosamente clausurados en sus “respetables” opiniones propias, sino de propiciar la disposición a participar

lealmente en coloquios razonables y a buscar en común una verdad que no tenga dueño y que procure no hacer esclavos” (Savater, 1997: 137-138).

4. Interés por encontrar las soluciones correctas, mediante el entendimiento con el o los interlocutores. Ello requiere en todos los participantes del acto dialogante, capacidad crítica y disposición para realizar una valoración honesta de la fuerza de las razones y argumentos esgrimidos en el debate por cada parte o perspectiva.

5. Aceptación de criterios universales o universalizables. Si bien en el plano meramente subjetivo es admisible una mirada interesada o una perspectiva subjetiva, en los ámbitos de búsqueda de entendimientos entre interlocutores en el espacio público, una solución admisible para todos nunca puede ser, para ser realmente una solución, una respuesta a intereses puramente particulares. Las soluciones que se proponen deben ser analizadas conforme a criterios universalistas (justicia, imparcialidad, equidad).

6. Esfuerzo en la búsqueda de consenso o acuerdos básicos. El diálogo presupone la apertura y el esfuerzo en la búsqueda de acuerdos entre los interlocutores, mediante una negociación que no sea puramente estratégica. Comunicarse y participar activamente en la búsqueda cooperativa de la verdad, mediante un diálogo que permita el entendimiento (el acuerdo por el convencimiento mutuo). La solución acordada debe representar a la totalidad de los afectados por ella y no a la simple mayoría, si procura atender a los intereses y derechos de todos. Sin olvidar la complejidad de las situaciones y la diversidad de puntos de vista, la argumentación supone (en la elaboración de razones y motivos, que le sirven de base) el impulso a buscar acuerdos básicos que representen las expectativas de las diversas perspectivas implicadas. Como dice Habermas, sólo tendrían validez normativa aquellas soluciones que todos los participantes del proceso discursivo hayan aprobado. “A la manera de las ciencias empíricas (dice Ginés Navarro, 1997:120) si una norma es aceptada, (si obtiene el consenso racionalmente motivado) es válida y, al contrario, si algún grupo afectado por las consecuencias de la norma expresa su disconformidad, entonces podríamos afirmar que la norma no es válida y la rechazaremos. Aceptación y rechazo son procedimientos equivalentes a la contrastación”.

7. Libertad de expresar opiniones y legitimidad del disenso. El diálogo presupone la libertad para expresar opiniones, no sólo en teoría, sino también en la práctica. El profesor tiene un papel fundamental para neutralizar las presiones internas del grupo al consenso, y los discursos o actitudes inhibitorios sobre algunos individuos, estimulando a éstos, mediante un ambiente abierto, comprensivo y tolerante, a expresar en la práctica sus ideas, de manera abierta y libremente.

El diálogo bajo estas condiciones sería el puente entre nuestras experiencias personales y los principios morales, racionalmente fundados a partir de una “acción comunicativa” que reconstruya el proceso de universalización. Puig Rovira (2003:188), basándose en Habermas (2000), expresa que una situación ideal de diálogo se da cuando “todos los implicados pueden participar en el intercambio de razones desde una posición de igualdad y donde se adopten soluciones basadas en las mejores razones reconocidas sin coacción”

A nivel educativo, es manifiesta la importancia de desarrollar las capacidades de argumentación, de diálogo y de comprensión crítica. El énfasis en el nivel hermenéutico

o comprensivo, para alcanzar luego acuerdos, permite evitar la búsqueda de salidas hacia factores de autoritarismo, dogmatismo, manipulación; lo que parece vital para el logro de una ética cívica, plural y democrática. Defender y respetar la autonomía supone resistir toda forma de presión colectiva.

Organización externa e interna del diálogo

Las acciones comunicativas y los actos de habla enmarcados normalmente en un contexto de acción, requieren criterios reguladores de las funciones e intenciones de los individuos y grupos participantes, para garantizar la obtención de sus objetivos y para neutralizar la acción de factores de distorsión de la comunicación. Puede postularse una organización “externa” y también una organización “interna” del diálogo, que hace a las condiciones de validez del acto comunicativo. (Ginés Navarro, 1997: 135-140)

Organización externa del diálogo

a) En relación a los participantes: definición de su universo, determinación del orden y frecuencia de las intervenciones, roles en la organización del debate.

b) En relación al contenido: tipos de temas objeto de discusión, temas objetables y sus razones, orden de los contenidos, relaciones entre los temas tratados, etc.

Organización interna del proceso o condiciones de validez del acto comunicativo. Es recomendable capacitar en estas habilidades a los alumnos, para que puedan detectar por ellos mismos una violación de esta organización interna o pretensiones de validez. “Los actos comunicativos tienen un marco normativo del que no podemos prescindir. Es decir, tenemos que respetar unas reglas mínimas del diálogo: ningún hablante puede contradecirse, no se puede utilizar las mismas expresiones con significados distintos. No podemos engañar al otro”. (G.P.P. Ética y educación en valores. CISS-praxis, 2001.)

a) *Inteligibilidad.* Cuando una expresión es acorde a las reglas del lenguaje, se expresa correctamente en cuanto a sintaxis y formación de las oraciones. En los procesos de comunicación es imprescindible entenderse, de modo que para los otros sea inteligible lo que se dice.

b) *Verdad.* Se refiere a cuando el enunciado de alguna cosa o hecho, expresa efectivamente hechos o experiencias que ocurren en la realidad. El enunciado es verdadero o falso. Esta relación entre enunciado y realidad no se debe confundir con la mentira, que es una cuestión de veracidad, de las intenciones del sujeto.

c) *Rectitud.* (corrección normativa) Coincidencia o discrepancia de lo que se dice con los valores o normas compartidas socialmente, que se tienen por referencia. Los interlocutores deben respetar las normas externas del discurso, no violar las normas mínimas de la comunicación.

d) *Veracidad.* Esto es, si el que dice algo tiene la intención de mentir, engañar o introducir confusión en el tratamiento del tema, de oscurecer u ocultar de alguna forma su pensamiento. En un plano pragmático, fingir sentimientos, comportamientos o intenciones.

Estrategias de obstaculización deliberada del diálogo

Conviene aquí recordar que en la dinámica de las relaciones humanas, el poder y su uso estratégico se manifiesta como uno de sus elementos constitutivos, y que se ejerce, de una u otra forma, en diversos niveles, de manera que se van configurando

entre los sujetos distintas posibilidades de actuación según los escenarios en que se sitúen y las reglas de juego que definan sus relaciones.

“Entre los miembros de los más diversos colectivos humanos se dan asimetrías en el espacio conversacional de manera que no todos los interlocutores se encuentran en igualdad de condiciones al momento de entablar un diálogo que conlleve a desencadenar cambios, aceptar o rechazar propuestas u organizar la convivencia” (Asensio, 2004:179).

Hay un elemento metacognitivo que revela jerarquías entre los diferentes individuos. La autoridad, el poder, ya sea para decidir o para accionar, es algo que surge espontáneamente y de manera dinámica en los grupos humanos.

El juego del poder como algo que ejercemos-padecemos todos, revela que esto es un elemento constitutivo de la convivencia ejercida en todos los niveles de una forma u otra.

El lenguaje utilizado por las personas en sus interacciones con los demás, marca asimetrías de poder (pensemos por ejemplo en el tratamiento que se les pide a los jóvenes hacia los adultos). Esa carga relacional que el lenguaje lleva consigo es un aspecto que siempre se debe tener en cuenta en el diálogo.

La actividad dialógica necesita de condiciones donde las relaciones de poder estén atenuadas lo más posible, ya que requiere un clima de mutua confianza y aceptación del otro como un igual, para tratar de no inhibir a los participantes y que de esa forma todos sean capaces de expresar libremente sus ideas. De no ser así, los acuerdos obtenidos no se logran por consenso sino que reflejan la debilidad que tuvieron unos para expresarse y el poder de los otros para dominar la situación.

Bateson distingue, en los intercambios comunicativos, dos tipos de relaciones: simétricas y complementarias. En las simétricas, no aparecen entre los participantes diferentes niveles de jerarquía; en cambio, en las complementarias están presentes esas diferencias. Ambas formas de interacción se presentan con un carácter dinámico y pueden variar de un tipo en otro en función de las personas involucradas y del contexto en que se realiza el intercambio.

Tampoco debe perderse de vista que las posibilidades del diálogo pueden verse disminuidas cuando esperamos que los otros actúen de una manera “lógica”, coherente y previsible, según nuestra manera de razonar, confiando en que se siguen los “patrones propios del razonar humano”. Esto se fundamenta en ciertas conductas racionales que derivan de un sistema de creencias compartido por la mayoría. La racionalidad de nuestras acciones depende de la correspondencia entre las opiniones de cada cual con las del seno de la comunidad en que habitamos (Asensio, 2004:212).

En el desarrollo de un proceso de diálogo pueden existir participantes que actúen de una manera más o menos deliberada para obstaculizar o impedir una comunicación genuina, a veces con la intención de frustrar los logros o las expectativas puestas en el proceso comunicacional o en la búsqueda de consensos. Se trata de formas estratégicas “obstructivas o destructivas” del diálogo, que el docente debe controlar activamente, haciendo ver a los participantes que violan la posibilidad misma del diálogo. Estas formas pueden ser de distintas características y disruptivas de la comunicación en diversos grados. Entre las más frecuentes mencionaremos: (Véase, Ginés Navarro, 1997:141-142)

- Interrumpir el diálogo que se viene desarrollando.

- Quitar de hecho la palabra a quien está haciendo uso de ella.
- No respetar el turno en el uso de la palabra.
- Cambiar intencionalmente de tema o desviar el tema para no discutir algo que no queremos, o tratar de evitar que se avance en el tratamiento de un asunto en discusión.
- Ignorar a interlocutores o a preguntas directas y pertinentes.
- Hacer comentarios personales o adjetivar sobre las intenciones de los participantes, asumir formas o estilos de comunicación descalificantes de las personas u opiniones de otros hablantes.
- Responder en lugar de otro cuando éste es interpelado.
- Decir lo contrario o algo diferente a lo que se ha dicho, sin querer reconocerlo, o asignarles intencionalmente a otras opiniones tomas de posturas contradictorias con las efectivamente realizadas, para desviar y confundir la discusión.
- Estrategias de autonegación, consistentes en hacer concesiones a un oponente para después criticarlas, negando haberlas aceptado con anterioridad.
- Dentro del mismo contexto argumentativo, utilizar razones y justificaciones que se contradigan entre sí y se debiliten mutuamente como argumentos.

Actos regulativos de la situación comunicativa comportada por el uso interactivo del lenguaje

El uso interactivo del lenguaje en una situación de aula y en un marco de diálogo consistente con una construcción compartida del saber, supone la adquisición de habilidades para un ejercicio de la lógica del discurso teórico y del discurso práctico. (Ginés Navarro, 1997:26-27)

Las operaciones concretas que se manifiestan en la práctica como inscriptas en la lógica del discurso teórico, son del tipo:

- promover la distinción entre una opinión simple y una comprensión crítica;
- proporcionar criterios para determinar qué elementos están fundamentados racionalmente;
- distinguir entre distintas funciones y usos del lenguaje (imperativo, valorativo, directivo, etc.);
- justificar las pretensiones de validez de los actos comunicativos;
- desarrollar, como metodología, el examen y la revisión de los supuestos morales;
- caracterizar las condiciones en las que la argumentación conduce a un consenso racionalmente motivado;

A la lógica de la argumentación práctica se le deben reconocer también pretensiones de racionalidad, de verdad y certeza. Las siguientes actividades caracterizan dicha lógica:

- reconocer el trasfondo normativo y de valores presentes en cualquier argumentación moral;
- neutralizar presiones externas y aceptar sólo la fuerza de buenos argumentos;
- indicar criterios normativos que aporten procedimientos para la clarificación de errores y malentendidos;
- examinar los intereses susceptibles de ser generalizados;
- considerar efectos y consecuencias que podrían derivarse de la aplicación de principios y valores normativos.

Modelos de aprendizaje del diálogo

Lo más importante es el modelo que orienta el quehacer del docente para el logro de un aprendizaje significativo. Para ello se deberá partir:

a) De lo que saben los alumnos, de sus ***ideas previas***, que deben ser relacionadas con los cambios que en ellas se producen.

b) Un ***cambio de actitud en el docente***, para:

- aprender a escuchar a los alumnos;
- tomar el error como fuente de información y punto de partida de nuevos aprendizajes;
- generar conflictos cognitivos en los alumnos que los impulse a transformar sus esquemas de conocimiento.

c) ***Condiciones de clase*** para favorecer un aprendizaje significativo, para ello:

- crear un ambiente en que cada alumno pueda ser activo mentalmente y donde se posibiliten múltiples interacciones entre los alumnos y de éstos con el educador;

- generar un ambiente distendido, donde sea posible una diversidad de actividades y experiencias, en unos tiempos flexibles que faciliten la adquisición de hábitos de autonomía, se valore la tolerancia y la escucha activa, se cultiven actitudes solidarias y empáticas;

- promover actividades que respondan a intereses divergentes, al respeto de la variedad, y no se pretenda la uniformidad;

- detener la clase para reflexionar sobre lo que se está haciendo y cuál es el objetivo con que se lo hace, para que los alumnos tomen conciencia de los hechos y analicen su propio pensamiento y actividad. Esta toma de distancia y de objetivación de la situación misma de aprendizaje, es esencial para vislumbrar su posible generalización o aplicación, como procedimiento, a otras situaciones o circunstancias.

La ***reconstrucción de la experiencia vivida*** es sustancial como factor de aprendizaje, con el objetivo de expresar el propio conocimiento, transformarlo y tomar conciencia de que esta transformación es un camino sorprendente e inacabado de la propia experiencia de desarrollo personal. El cumplimiento de este proceso requiere de unos requisitos que tienen que ver con la construcción compartida del conocimiento, y demanda a los alumnos, como interlocutores de sus compañeros y como comunidad de clase que aprende colectiva y compartidamente: la implicación afectiva y cognitiva, el respeto y la valoración de las aportaciones de los demás y la experiencia compartida de aprendizaje del grupo (Pomar, 2001: 47-48).

La importancia de la conciencia del propio saber

El proceso de aprendizaje posee un carácter constructivo y, por ende, se debe considerar que los alumnos van edificando sus esquemas de pensamiento y acción sobre las base de los esquemas anteriormente elaborados. Ello requiere que el conocimiento nuevo se incorpore y coordine con los que forman parte del esquema anterior, para permitir nuevas representaciones de la experiencia. Del mismo modo, para progresar en esa construcción del pensamiento, es fundamental desarrollar las competencias para poner en cuestión las propias elaboraciones anteriores, para revisar y reelaborar sus principios de comprensión y acción. El intercambio de experiencias, perspectivas y conocimientos previos de los alumnos, es un modo de producir una apertura de los propios esquemas de pensamiento a otras versiones comprensivas y a otros modos de acción.

El aula como punto de encuentro

El diálogo es un instrumento pedagógico que permite poner de manifiesto y constatar las divergencias y coincidencias entre diferentes interpretaciones y acciones de los alumnos como actores del mismo. A través de él, los alumnos toman conciencia y se dan cuenta de la diversidad de conocimientos sobre una cuestión que los participantes aportan al grupo, así como la pluralidad de experiencias y de situaciones significativas – vivencias íntimas, personales- que producen conocimiento (la lectura de un libro, una conversación familiar, un viaje, una muerte en la familia, una discusión con un amigo, etc.) El diálogo en el aula es, al mismo tiempo, una oportunidad para la diversidad, para conocer otra forma de pensar y de actuar, para acercarse a otras circunstancias de vida, en un aprendizaje que pone en duda sus “saberes” previos, pero también es un punto de encuentro y de intercambio, un espacio para compartir. “La expresión de esta doble heterogeneidad facilita el ser más conciente de lo que cada uno sabe y de cómo lo ha construido, así como mantener una actitud respetuosa con lo que los demás expresan”. (Pomar, 2001: 63)

Estrategias de mediación docente

Una mediación importante que puede cumplir el docente en esta acción dialogante, es la de gestionar con flexibilidad los tiempos, quitar presión sobre los intercambios, para permitir la participación de todos los alumnos que quieran comunicar alguna cosa sobre el asunto abierto, y que posibilite escuchar con atención los que otros responden.

Otro papel estratégico del docente radica en la demanda a los alumnos de una mayor profundidad, consistencia y asertividad en sus intervenciones, impulsando un desarrollo de la capacidad de argumentar y de justificar las posturas o cursos de acción que se defienden.

También resulta significativa en la actuación docente la administración de los silencios, como forma de permitir a los alumnos una mayor elaboración de lo que dicen, sin la inmediatez de un ritmo acelerado de interacciones. Como dice Pomar (2001:65), “Hay que considerar el silencio de la maestra -y también el de los alumnos- como parte del diálogo, del intercambio en el que son necesarios momentos para escuchar y reflexionar sobre lo que los otros interlocutores dicen, con una atención que permita ampliar la conciencia, el propio pensamiento”.

No debería el educador, tampoco, perder de vista que tratándose de un proceso de aprendizaje, la finalidad no es tanto que los alumnos expresen ideas acertadas sobre la cuestión en debate, como que realicen un proceso de enriquecimiento de sus esquemas de pensamiento y de acción, a partir de la posición inicial en que se encontraban, y que sean concientes de que están procesando individualmente y como grupo esa evolución positiva. Lo más importante es que todos los actores comprendan que la ignorancia y el error no son estados definitivos, sino que forman parte del proceso de aprendizaje. El logro de ese enriquecimiento sólo es asequible desde una “*construcción compartida del saber*” (Pomar: 171)

El diálogo y la gestión de la convivencia en el aula es un procedimiento pedagógico que habilita a docente y alumnos a aproximar de manera progresiva sus significados y esquemas de acción, los que a su vez son transformados, en un proceso de construcción conjunta.

El diálogo es, entonces, una herramienta de expresión y de transformación de la cultura en el aula, porque coloca en un plano significativo el saber práctico que se desarrolla en las situaciones cotidianas, las que sirven de base al saber profesional del educador. El abordaje de las situaciones cotidianas en el aula a través del diálogo, permite llevar los principios de procedimiento a la práctica.

Sostener la significación de una cultura dialogante en el aula, supone la referencia a unos valores y concepciones sobre *el carácter social de la actividad educativa*. En este sentido, la escuela debe verse como una red de conversaciones, susceptible de ser enriquecida por un uso más pro-activo y cooperativo del lenguaje comunicativo.

La construcción de un pensamiento autónomo y de unos criterios de valor propios no es algo que pueda concebirse desde una perspectiva solipsista, sino por el contrario, es más bien el resultado de una capacidad de trabajar con los demás, de estar abierto a las aportaciones de los otros, de una cierta capacidad para analizar las situaciones y la información pertinente desde distintos ángulos y comprender que, aún más importante que la pretensión de elaborar respuestas definitivas, es desarrollar la capacidad de interrogar e interrogarse, de dar cuenta y justificar ante los demás las opciones que tomamos o las opiniones que sustentamos, y la disposición a revisar y a revisarnos en nuestras posiciones.

Los “saberes” deben ser concebidos como aproximaciones provisionales, elaborados socialmente y sujetos, por tanto, a condiciones históricas, a valores e intereses que les sirven de referencia. Así, es necesario que sus significados permanezcan abiertos al análisis crítico, a una discusión que valide las mejores evidencias y argumentos. En este contexto, el diálogo es una herramienta pedagógica que resitúa el papel de la razón y de la comprensión. El carácter abierto y progresivo asignado al conocimiento articula con una concepción también progresiva de su construcción, tanto en lo cognitivo como en el desarrollo del juicio moral.

Sostiene Pomar (2001:173-174), que “el deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y participativa sustenta el uso del diálogo como estrategia fundamental de trabajo en el aula. Un diálogo en el que todo el mundo pueda expresar sus ideas con la intención de enriquecerlas. Es decir, no se trata simplemente de respetar el derecho a expresar los puntos de vista propios, sino también el derecho a mejorarlos con las aportaciones de los demás; desde la búsqueda de su validez, en función de los argumentos y evidencias más convincentes, y en el marco de unas condiciones que hagan posible que el diálogo sea un instrumento para avanzar en la comprensión de uno mismo y del mundo que lo rodea”.

La práctica docente entendida como una conversación continua

En este enfoque se sustenta el propósito de convertir el grupo de clase en una comunidad democrática de aprendizaje. Pero esto, reconozcámoslo, no es fácil de lograr, y requiere lucidez y compromiso por parte del docente, en su papel de guía y en el ejercicio de una vigilia atenta y cuidadosa del trabajo de aula como una empresa de aprendizaje compartida.

Autonomía moral y razón pública

Si la postulación de Habermas sobre la acción comunicativa es correcta, los procesos de deliberación racional son intrínsecamente sociales. Subyace en esta propuesta, al

igual que en las filosofías de Arendt o Gadamer, una apelación a la idea de espacio intersubjetivo desde el que los ciudadanos generan un sentido de comunidad. Así, el diálogo no es meramente un intercambio entre individuos en un ámbito privado, sino un proceso comunicativo que tiene implicancias para la construcción de una razón pública en un sistema democrático.

El argumento de que la razón humana necesita comunicarse con los demás, y por lo tanto, ser pública en bien de su propia integridad, nos lo recuerda Hannah Arendt contra las posiciones misóginas de la razón y la libertad. Con razón, Kant, que tenía una preocupación fundamental por la autonomía moral, sostenía sin embargo que “el poder externo que priva al hombre de la libertad para comunicar sus pensamientos en público lo priva a su vez de su libertad para pensar”. La única garantía para un pensamiento correcto está “en que pensamos, por así decirlo, en comunidad con otros a los que comunicamos nuestro pensamiento, así como ellos nos comunican los suyos” (Arendt, H. 1996: 246-247).

La protección de la divergencia y de la discusión pública, donde se escuchan cuidadosamente una serie de opiniones y fundamentos, y se usan preguntas para permitir una amplificación de las razones implicadas, es una estrategia en la búsqueda de la verdad o de la decisión correcta, en el sentido defendido clásicamente por J. Stuart Mill (en el capítulo segundo “De la libertad de pensamiento y de discusión” de su influyente libro “Sobre la libertad”, 1970), pero también, una oportunidad para experimentar la alteridad y ubicarse en las razones y perspectivas de los otros y de las otras tradiciones de pensamiento. Es el aprendizaje en un diálogo entre opiniones informadas, una investigación abierta pero que se somete a un examen racional. Mill, en su “Autobiography”, nos recuerda que el debate exige hablar con dos voces distintas y supone en los otros reconocer la voz que se emplea en cada ocasión y entender la relación existente entre lo que dice con una y con otra voz. Se refería a que en un debate es tan importante para los participantes la lealtad al propio punto de vista, como la lealtad a los propósitos y reglas del debate (MacIntyre, 1996).

Esta sería, en término de Giddens (2000:121-122), una suerte de “democracia dialogante”. No debería confundirse, sin embargo, con una situación de habla ideal (como “una discusión libre de todo dominio”) objetada por varios críticos como una postura utópica que no encuentra asidero en la realidad social. Giddens no acuerda con Habermas en la hipótesis de que dicha democratización está más o menos implícita en el propio acto de habla o diálogo. Por el contrario, el potencial de la democracia dialogante – como democratización de la democracia- “está en la difusión de la capacidad social de reflexión como requisito de las actividades cotidianas y la persistencia de formas más amplias de organización colectiva”. Segundo, la democracia dialogante no está necesariamente orientada a lograr un consenso; supone sólo que el diálogo en un espacio público ofrece un medio de vivir junto al otro en una relación de tolerancia mutua, y en ese sentido se encuentra frente a los fundamentalismos de todo tipo; de ahí, su importancia dentro de un orden social de reflexividad desarrollada. Esto no significa que los conflictos y las divisiones no se puedan superar mediante el diálogo, pero este debe interpretarse fundamentalmente, “como la capacidad de crear confianza activa mediante la apreciación de la integridad del otro”.

V.5. LA AUTORIDAD-PODER DEL DOCENTE Y LA ASIMETRÍA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

“Los docentes no somos ni huellas ni espejos. No se trata que los demás, los alumnos, sigan nuestros pasos, porque así llegarán a la verdad, y menos que se vean reflejados en nuestra superficie, porque así se comprenderán a sí mismos. Somos simples señales, de que no hay huellas dejadas por la realidad marcando un único camino, y de que hay muchos espejismos, que nos ilusionan con poder aposentarnos y dejar de caminar”.

Carlos Cullen
(Crítica de las razones de educar)

La cuestión que se plantea en este ensayo está en la base de la tensión entre discursos educacionales en competencia, que expresan intereses y desacuerdos morales. Aquí aludimos a la tensión entre: a) la postura de unos educadores que creen que deben poner en claro a sus alumnos y promover ante ellos sus compromisos político-ideológicos; y la postura b) de aquellos educadores para los que las formas pedagógicas deben ser congruentes con el imperativo democrático de favorecer en los alumnos la capacidad de construir autónomamente sus criterios de valoración y, por ende, para favorecer este propósito prescinden de explicitar en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje sus tomas de postura personal en temas sometidos a controversia.

1. La instrumentalización del espacio educativo

La primera postura puede ser bien representada por la concepción pedagógica de Paulo Freire, la que además de un extendido predicamento entre nuestros educadores exhibe, como lo muestra la cita que sigue, un tratamiento del tema trabajado con sutileza y teóricamente refinado. El pedagogo brasileño, desde un enfoque dialéctico, sostiene que la educación posee una naturaleza política, de lo que se deduce que los maestros deben asumir una postura y hacerla manifiesta a los estudiantes. Pero al mismo tiempo, postula que los educadores deben reconocer que el hecho de su compromiso político no les da derecho a imponer a sus estudiantes una posición en particular. Admite, entonces, que debe problematizarse la cuestión que involucra la producción de postura político radical y la práctica pedagógica que debe acompañarla.

Paulo Freire expresa: *“Debido a que la educación es asunto de política, jamás es neutral. Cuando tratamos de ser neutrales, como Pilatos, damos apoyo a la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos. Ello no significa que tengamos el derecho de imponerles a los estudiantes aquello por lo que políticamente hemos optado. Pero sí tenemos el deber de no ocultar cuál ha sido nuestra opción. Los estudiantes tienen derecho a saber cuál es nuestro sueño político. Y entonces están en libertad de aceptarlo, rechazarlo o modificarlo. Nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferen-*

cias, más no que las adopten de manera no crítica.” (“Reading the world and reading the word” cit. en Giroux, 1998: 114-115)

1- Esa opción política, que para Paulo Freire, el educador debe explicitar a sus alumnos, no es cualquier opción sin contenido ni dirección determinada. Debe ser necesariamente una opción liberadora, que sólo puede ser tal por la transformación revolucionaria de la sociedad de clases: *“No hay humanización -dice- sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases dentro de la cual no cabe la humanización”*.

El discurso de Freire, elaborado como una cadena de pares dicotómicos, instala un espacio cerrado, se resuelve en un discurso polarizante con su momento negativo y su momento positivo dados a priori (*conciencia ingenua-conciencia crítica; educación domesticadora-educación liberadora; docente/sujeto-alumno/objeto; opresor-oprimido*). Se instala de este modo un máximo de separación, porque la única relación entre los elementos de la equivalencia es de oposición, ser el uno el reverso negativo del otro, como si hubiera dos sociedades y no una, donde el espacio discursivo queda dividido estructuralmente en dos campos. La realidad interpretada como una lucha de contrarios, como opción entre pares de opuestos, es un esquema propio de los discursos de ruptura, que cierra el universo de la interpretación y lo torna dogmatizante porque la realidad de “uno” de los polos es la negación mecánica del “otro”.²³

La visión del sistema educativo como aparato ideológico “domesticador” que resulta de este esquema (*“Desde el momento en que el orden social está consagrado – dice Freire- la educación sistemática debe, necesariamente, convertirse en un poderoso instrumento de control social”*) y la asimilación de la relación pedagógica a la de la dialéctica hegeliana “amo-esclavo” (“Pedagogía del Oprimido”) supone, para esta conceptualización, la existencia de un aparato ideológico integrado que, a través del Estado, ejercería un control orgánico de la sociedad, y tendría la capacidad de imponer la totalidad de los valores y reproducirlos a través del sistema educativo (UNESCO 1976: 93-105). El papel de la escuela sería el de promover la internalización de la dominación en los educandos, para adaptarlos al sistema social.

Para Freire, el verdadero deseo de las elites que están en el poder es adaptar a los educandos al sistema social, en cuyo seno ellas son, precisamente, las elites. Así presentan sus ideas, valores y estilos de vida particulares, como si fueran los de todos los miembros de la sociedad.

A este discurso se le ha objetado el no reconocer a la educación como proceso diferenciado, con las especificidades propias de sus funciones de acumulación de conocimiento científico y cultural y de desarrollo del aparato cognoscitivo, a través de instancias de aprendizaje. Luego, esa indiferenciación de la educación determina que sea asimilada a otros procesos sociales de dominación.²⁴

²³ Para un análisis detallado de los recortes políticos que entrañan los discursos basados en cadenas de equivalencias, véase Laclau-Mouffe (2004: 170)

²⁴ Contrariamente a esta versión unilateral, H. Hannoun (1997) apunta que *“la escuela no trasmite exclusivamente la cultura dominante, sino más bien el conjunto de culturas en conflicto en el grupo del que nace; por lo que el mensaje de la educación siempre incluye su*

La literatura pedagógica, al tiempo que destaca los méritos de la metodología alfabetizadora de Paulo Freire, señala que su concepción cae en un reduccionismo teórico. El pedagogo brasileño parece no advertir que las prácticas sociales están estructuradas en el interior de campos específicos y que cada campo tiene su estructura, sus lógicas, tradiciones, instituciones, reglas de juego y relaciones de fuerza. De donde resulta que no sólo los condicionamientos provenientes de este nivel son más inmediatos y específicos que las estructuras del sistema social, sino que, más importante aún, mediatizan los condicionamientos de aquel nivel más general.

En cambio, cuando se asume el condicionamiento del poder social como mecánico e incontrastable, la interpretación decanta en que, dado como supuesto la acción cultural “domesticadora”, la única alternativa es la concientización política. Se le imputa a Freire operar de este modo una instrumentalización del proceso educativo, haciéndolo servir a fines ajenos a su naturaleza intrínseca y a sus propósitos específicamente formativos. “*La educación liberadora*” convierte a la educación “*en un medio para alcanzar las metas de la política*”. (Véase, entre otros a: García Hoz (1985 y 1974); Moreno-Poblador-Del Rio (1980: 522 y ss.); Rama (1984); Crittenden (1980: 1-18). Por el contrario, como dice Angel Pérez Gómez, (1990: 11) “*el carácter ético de la educación reside en la propia actividad educativa, la que a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos*”.

No es nuestro propósito analizar aquí integralmente la concepción educadora de Paulo Freire, lo que sería impropio por sus múltiples y complejas dimensiones. Nos interesa sí señalar, a partir de lo expuesto, que parece claro que esa explicitación que se requiere del docente sobre sus opciones políticas, no consiste meramente en dar testimonio de sus compromisos, ni en hacer transparente sus posiciones, para alertar a los educandos sobre posibles sesgos de parcialidad en la que pudiera incurrir el educador, ni siquiera ofrecer entre otras interpretaciones la que sustenta el educador, dando sus razones.

Se trata, en última instancia, de una acción cultural que los educadores deben realizar con “*los oprimidos*”, quienes mediante un proceso de concientización irán develando su situación y se irán comprometiendo en una acción transformadora de “*la opresión*”. (Freire 1975: Capítulo I)

Esa acción cultural del docente se quiere justificar por apelación a unas categorías genéricas dadas a priori (enmarcadas en la dialéctica opresores-oprimidos) que no aparecen inscriptas en estructuras históricas que definan su especificidad. Lo social (existencia) es reducido a su “esencia”, de modo que las estructuras trascienden y determinan las voluntades de los sujetos que son despojados de su autonomía y de su papel constructor de lo social. La acción pedagógica es así referida y subordinada a unos

reverso o alguna de sus alternativas”. En la modernidad, la complejidad de saberes y creencias sociales tiende, generalmente, a convertir a los centros de enseñanza en ámbitos contestatarios a lo vigente y al poder instituido. De modo que la visión de Freire no da cuenta de ese doble proceso de reproducción-renovación y de socialización-recreación, que siempre realiza el sistema educativo.

propósitos extrínsecos que niegan su finalidad y sentido propio, para su conversión en praxis política.

2- Para Freire (1999: 75), el carácter teleológico de la praxis pedagógica hace imposible su neutralidad: “*nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral*”.

La educación inevitablemente debe elegir entre “*dos solas*” posiciones. Estará “*al servicio bien de la “domesticación” de los hombres, bien de su liberación*” (UNESCO: 104-105); será reproductora de la ideología dominante o desenmascaradora de ésta. (Freire 1999: 95)

Sostener una postura neutral es adoptar una posición “*ingenua*” o “*astuta*”. Es optar a favor de la domesticación porque “*el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra*”. (Freire 1999: 94)

Por ello, la práctica del profesor requiere de éste una definición, una toma de posición, le exige escoger, porque “*lavarse las manos frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él*”. (Freire 1999: 94-98-107) De ahí que el educador brasileño sostenga: “*Mi presencia de profesor, no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones*”... “*No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos, sin revelar... mi manera de ser, de pensar políticamente*”. (Freire 1999: 94-92-98-129)

Esta omnipresencia de lo político, que Adela Cortina denominó “*imperialismo político*” porque pretende legitimar su ascendencia en todos los resquicios de la sociedad y en todos los ámbitos de actuación de los individuos, no es conciliable con los supuestos de la democracia. Esta postula la noción de “*separación de las esferas*” (Michael Walzer, 2001: 93 ss.), de dominios específicos protegidos de interferencias, como garantía de la autonomía y de la construcción de la identidad de los individuos a partir de múltiples influencias. El pluralismo tiene aquí una de sus principales fuentes.

El tratamiento que Freire hace de la neutralidad educativa, supone englobarla en un tipo único y descalificar genéricamente todas sus formas, sin discriminar las diversas categorías que admite este concepto, cada uno investido de significados e implicancias bien distintas.

Ciertamente, hay formas de neutralidad que son objetables en el sentido expuesto por Freire: la neutralidad de los indiferentes, como postura o modo de estar en el mundo; la neutralidad como finalidad formativa, que sería un contrasentido en su pretensión de obtener educandos neutros; la neutralidad pasiva u omisiva que recorta y sustrae una parte significativa de la realidad al tratamiento en el aula; la actitud aséptica del educador ante la presencia de contravalores, que operan descaeciendo principios universales y derechos fundamentales.

Estas formas determinadas de neutralidad pueden caer bajo el tratamiento que hace de ellas Paulo Freire, como concepciones “*ingenuas*”, “*astutas*” o “*tramposas*”. La contribución crítica del educador brasileño es advertir sobre ciertas concepciones y

prácticas de neutralidad que enmascaran una ideología, en el sentido –marxista– de ocultamiento de la realidad.

Sin embargo, como dice Jaume Trilla, la crítica de Paulo Freire no alcanza ni desacredita otras formas de proceder neutralmente por parte del educador, como es el caso de los “*principios de procedimiento*” (Stenhouse, Peters, Elliott). “*Hay maneras de asumir la neutralidad que no son susceptibles de ser desacreditadas ni por ingenuas, ni por astutas o ilegítimamente interesadas*”...; el neutralismo legítimo no oculta la opción consciente de valor que está presente en el propio procedimiento –se trata de una metaideología que tiene componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando); - pero pretende actuar neutralmente en relación a determinados contenidos controvertidos (Trilla 1992: 33-34 y 1989: 243-254). En este caso, la opción de valor de esta pedagogía procedimental es a favor de respetar la conciencia autónoma de los alumnos.

Este tipo de neutralidad procedimental, en lo que se refiere a los valores implícitos en él, es políticamente comprometido. Pero ese compromiso es con los valores universales y consensuados de una sociedad democrática y plural, y no con respecto a visiones comprensivas en competencia, que están referidas a marcos axiológicos e ideológicos particulares. Esta postura pone en cuestión la legitimidad ética y pedagógica de un accionar del educador orientado a influir sobre los alumnos desde sus personales opciones ideológicas, en temas sometidos a disputa en la sociedad, como lo propugna la concepción de Paulo Freire.

La neutralidad procedimental como estrategia pedagógica parte del supuesto de que la tarea socialmente asignada al maestro y su función profesional –como sostiene Trilla– no es inculcar a los educandos sus creencias personales. Parafraseando a Max Weber, podríamos decir que “*no existe ningún nombramiento docente para desempeñar la profecía personal*”.

3- Paulo Freire, al establecer que el docente debe hacer explícitas sus opciones previene que, sin embargo, no puede imponer su “*lectura del mundo*” a los educandos porque esa acción impositiva “*se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno*”. No respetar la lectura del mundo del educando es elitista y antidemocrático –dice Freire–, porque sin escuchar no habla con él, deposita en él sus comunicados. Pero si el profesor debe saber escuchar al educando en sus interpretaciones de la realidad, no significa que deba conformarse con ellas. “*Respetar la lectura del mundo del educando es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo por otra más crítica. Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida*”. Ello es importante para la comprensión del papel de la curiosidad en la producción del conocimiento, que es histórico y se da en la historia y, por ende, se perfecciona y cambia cualitativamente. El sentido, entonces, de respetar la lectura del mundo del educando, es “*para superarla*”.

En este aspecto, la posición de Freire se desmarca de las actitudes mesiánicas y autocráticas de ciertos educadores críticos, pero no parece lograr desembarazarse de cierta “*astucia*” aplicada a la relación pedagógica. Coherente con su teoría de la “*ac-*

ción dialógica” que no puede asumir una estrategia de conquista, afirma que el Profesor no debe imponer su lectura del mundo a los educandos, porque entonces, sin escuchar, no habla con él y esto se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Pero ese saber respetar las lecturas del mundo del educando, se realiza desde los siguientes parámetros: a) “*no significa conformarse con ellas*”; b) significa sólo “*tomarla como punto de partida*”; c) su sentido es “*para superarla*”; d) esa superación debe intentarse “*con el educando y no sobre él*”; e) esa superación consistiría en pasar de una manera *ingenua* a otra *crítica* de entender el mundo.

Esta interpretación, donde el final del proceso pedagógico es dado de antemano, parece colocar del lado del maestro la condición de sujeto y de agente promotor de esa lectura del mundo más crítica, del mismo modo que la lógica del discurso de la educación liberadora provee, a priori, el contenido ideológico de su interpretación. En otras palabras, el contenido sustantivo de la interpretación no es develada por los actores en el análisis crítico de una situación fáctica específica, porque la “*lectura del mundo*” que postula como “*desideratum*” del acto educador, viene sobredeterminada ideológicamente.²⁵

Quizás lo que resulta de mayor trascendencia en esta concepción de Paulo Freire, orientada a justificar y legitimar la transmisión a los alumnos de las opciones político-ideológicas del educador, es lo que precisamente vela, lo que no explicita ni es objeto de su análisis, esto es, las condiciones en que tiene lugar ese proceso dentro de la relación pedagógica (docente-alumno); la incidencia asimétrica de autoridad, poder y saber que define su naturaleza y su rol funcional, y las implicancias que de ello se derivan en términos de la desigual situación en que están colocados sus actores para realizar esa “*lectura del mundo*” que preconiza.

Este último aspecto es ilustrativo respecto al hecho de que esa explicitación del docente de sus propias convicciones y creencias es presentada en clase, en el mejor de los casos, como presupuesto de un pluralismo de versiones en competencia, tal como lo ilustra la siguiente cita, pero que no dice para el caso de los alumnos, que éstos no están en paridad de situación para competir en la lectura de la realidad con sus profesores.

“*Muchos creen legítimo e incluso moralmente obligatorio explicitar en clase sus propias convicciones, es decir adoptar abiertamente un comportamiento militante que haga caso omiso de las prohibiciones tradicionales, especialmente de orden político o sexual. Dado que, pese a sus aseveraciones, la escuela no es neutra, más vale abandonar toda máscara y admitir que cada uno difunda sin reparo sus sentimientos, en lugar de dejar a una única tendencia, que seguirá siendo reaccionaria, el monopolio de la expresión.*” (Avanzini 1982: 360)

²⁵ Freire (1999: 117-118). En una forma un tanto contradictoria con todo lo anterior, Freire dice que la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, tiene la función de trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y los hechos. Debe incitar la curiosidad del educando, para que vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no solo el de receptor de la que el profesor le transfiera. En esto estamos en un completo acuerdo con el pedagogo brasileño.

2. La autoridad-poder del docente y la asimetría de la relación pedagógica

La tesitura expuesta en la cita anterior soslaya la concepción de autoridad que subyace a esta asimetría vincular, vela el hecho de que la relación pedagógica entre docente y alumno es, siempre asimétrica (aunque en grados variables), en términos de acumulación de decisión y, por ende, de poder. La forma de ejercer esa asimetría vincular y la concepción de autoridad que la subyace, están estrechamente interrelacionadas y configuran la modalidad del proceso educativo. Modalidad que puede ser de ayuda y promoción del educando, o por el contrario, de posesión y empequeñecimiento de éste, en la “pretensión de hacer de él otro yo”. (Jover,1998: 150)

La educación se ubica entre el dominio técnico de las cosas y la espontánea comunicación de las existencias. Como muestra K. Jaspers en “Psicología de las concepciones del mundo”, la comunicación existencial, la mera conversación, supone que los miembros de la relación están situados en el mismo nivel y que el intercambio carece de toda finalidad pre-establecida. En cambio, la relación educativa es una relación desigual. De esta asimetría dice Jaspers: “Como educador yo soy el superior, tengo poder, no estoy de igual a igual”. Educar supone, dice, objetivar al otro, hacerlo “objeto” de una intencionalidad educadora, es un “querer mejorar al otro”, que tiene en su forzosidad una intencionalidad, en el sentido de una acción que persigue un propósito, que apunta a un fin. Es esta intencionalidad que preside la relación educativa, la que impide entenderla como una pura comunicación intersubjetiva, como un puro diálogo personal. Como dice Gonzalo Jover (1998:153), “En la intención con la que actúa el educador, el otro queda objetivado. Pero, al mismo tiempo, y aquí radica su complejidad, en tanto que acción educativa debe buscar y afirmar en él su carácter de sujeto, su singularidad. Este reconocimiento de la peculiaridad del sujeto de educación, por el cual la relación educativa tampoco se identifica con la comunicación empírica u objetiva -en la que el otro no es sujeto peculiar y único, sino algo sustituible- impone un importante límite a la acción educadora... El olvidarse del carácter “subjetivo” (de sujeto) e “histórico” (nunca acabado o fijado) del “objeto” de educación impide el éxito de la acción educativa, bien porque anula la peculiaridad, lo más personal del educando y, por tanto todo resultado formativo, bien porque provoca su rebeldía”.

Si la relación de formación no es una relación de igualdad, y si significa, siempre, una relación vinculante entre dos polos, un polo predominante y un polo dependiente; esa asimetría -de saber, de autoridad, de poder y psicológica- deslegitima tanto ética como pedagógicamente la actitud “beligerante” del docente que toma postura en campos sometidos a controversia, porque ello podría transformar las relaciones asimétricas en relaciones dominantes. Lejos de ser una posición de laicidad en el dominio pedagógico, esta postura es su radical negación. Veamos por qué.

1.- Primero, es evidente que el docente posee, por su rol institucional y social, un poder incontestable sobre los alumnos. El docente define lo que el alumno debe estudiar, cuándo y en qué condiciones se realizan pruebas de evaluación y en qué consistirán éstas. Es quien, con grados apreciables de discrecionalidad, califica y emite juicios sobre sus educandos, que impactan sus vidas y oportunidades. Tiene la potestad para retirarlos de clase y para disciplinar el régimen del aula. Todo esto le da una posición que los alumnos no pueden dejar de sentir como factor superior de poder, vinculado en

última instancia siempre a premios o castigos potenciales. Ese poder tiñe ineludiblemente la relación docente-alumno, de modo que cuando el primero defiende posturas propias no puede dejar de incidir sobre el grupo. Se requiere carácter, conocimientos y fortaleza psicológica para oponerse a la postura que defiende el maestro o profesor, sobre el horizonte de que es él quien luego califica y aprueba o no a sus alumnos.

Fernando Onetto, refiriéndose a la tradición comunicativa del sistema educativo ha dicho que predomina una comunicación que refleja su organización verticalista. Es una comunicación siempre asimétrica, donde los mensajes están connotados por la relación de autoridad. Es una comunicación circular y radial: los mensajes parten de un único centro, circulan y vuelven a él.

Tampoco debe olvidarse que en la comunicación no sólo importa el significado de los mensajes, ni sólo los contextos; también es importante “el lugar de locución”, desde donde se habla. El lugar de locución no es parte del contenido explícito del mensaje, de lo dicho. Pero desde donde se habla, también es un contenido, es un mensaje no dicho pero que impacta intensamente en el interlocutor, sobre el cual toma preeminencia, incluso respecto de lo dicho en el mensaje. Siempre existe el riesgo de que el docente se poseione en un lugar de locución, que se apodere del territorio de la verdad en exclusiva, un lugar de evaluación de los programas vitales de los otros, los alumnos y alumnas (Onetto, 2004: 53-54, 119-120).

El discurso del profesor asienta su significación en la misma situación donde tiene lugar la comunicación pedagógica, con su espacio social, su contexto institucional, su ritual y todo el sistema de condicionamientos explícitos e implícitos que involucra la actividad legitimada socialmente de inculcación de una cultura, que se realiza a través de la relación pedagógica. El profesor encuentra en las especificidades del espacio de la institución escolar, las condiciones materiales y simbólicas que le permiten colocarse en situación de superioridad sobre los alumnos y hacerse respetar desde un estatus que lo eleva por encima de ellos, y desde donde exhibe su oratoria y su saber magistral, que son sancionados por el lugar funcional que le presta la institución. Bourdieu y Passeron refieren al lugar determinante que posee la función del lenguaje profesoral, que “*puede dejar de ser instrumento de comunicación para convertirse en un instrumento mágico, con la función principal de atestiguar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado*” (1970: 134-146). Es decir que las prácticas y las ideologías que se inculcan, se hallan “*objetivamente inscritas en la estructura de la relación de comunicación pedagógica y en las condiciones sociales e institucionales de su ejercicio*” y operan a través del reconocimiento de la autoridad del docente.

Como dice Henry Giroux (1998:107), “*Tratada como simples convenciones, y no como prácticas sociales que tienen lugar dentro de relaciones asimétricas de poder, la noción de conversación queda imbuida con una falsa igualdad que se desliza por encima del problema de cómo los intereses específicos y las relaciones de poder estructuran realmente las condiciones materiales e ideológicas en las cuales realmente se estructuran las conversaciones.*”

En el mismo sentido expresan Bourdieu y Passeron: (1970: 134-146) “*Al designar y consagrar a cada agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que se trasmite y, por tanto, autorizado a imponer su recepción y al controlar su*

*inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere a la reflexión profesoral una **autoridad estatutaria** ...Reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación sería prescindir de las características específicas que debe a la autoridad de la institución pedagógica: el solo hecho de transmitir una mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social –tanto más explícita y codificada cuanto más institucionalizada sea esta relación– acerca de lo que merece ser transmitido, del código de transmisión del mensaje, de los que tienen el derecho de transmitirlo o, más concretamente, de imponer su recepción, de los que son dignos de recibirlo y, por lo mismo, obligados a ello, y, por último, del modo de imposición y de inculcación del mensaje que confiere legitimidad y sentido completo a la información transmitida.”*

Bajo estas condiciones de poder, la autonomía de los alumnos no puede dejar de resentirse de algún modo, en mayor o menor grado. Por supuesto que ello dependerá de la edad de los alumnos, de modo que a menor edad de éstos seguramente esa incidencia será mayor, reduciéndose a medida que se avanza en las edades, pero sin desaparecer totalmente. Otro factor que mitiga esa influencia deriva, en el nivel de la enseñanza media y superior, de la exposición de los alumnos a un número amplio de docentes (que salvo si fueron reclutados en una misma concepción de pensamiento, lo que no es probable) siempre colocan en presencia, un abanico diverso de interpretaciones que abren perspectivas de amplitud al pensamiento.

2.- Ahora bien; puede diferenciarse este factor de poder de otro que podríamos llamar autoridad propiamente dicha. Esta no deja de ser parte de aquel, pero más que fundarse en factores externos, socio-institucionales y de rol, la autoridad se basa en las propiedades internas, personales y profesionales del educador. En este caso la autoridad del docente se asienta en la capacidad de empatía, en las condiciones intelectuales reconocidas, en rasgos modélicos y en cierto carisma que despliega en la comunicación con los niños o adolescentes. El educador deriva su autoridad del reconocimiento que logra generar en sus alumnos, de algún grado de adhesión íntima, de aceptación espontánea de virtudes y capacidades que adornan su persona. Dice con razón Reina Reyes: *“En la educación del niño se enfrentan una personalidad madura y una personalidad en inicial proceso de formación y la primera ejerce necesariamente autoridad sobre la otra”*. (1969: 97)

La ascendencia del docente es un elemento nada despreciable en la tarea formativa, en el despliegue de una capacidad para interesar y entusiasmar, para estimular y aun orientar a los alumnos en su proceso de optimización personal y desenvolvimiento intelectual. Pero estos factores en primera instancia favorables para despertar vocaciones y provocar incitaciones intelectuales, se tornan su opuesto cuando en temas sujetos a controversia y teñidos de definiciones ideológicas en diversos campos, el docente asume postura militante y presenta su posición como la verdadera, justa o éticamente superior.

Se comprenderá fácilmente que esa autoridad que le es reconocida y esa personalidad con la que espontáneamente se identifican los alumnos, producen necesariamente una distorsión de la cuestión puesta en debate; que difícilmente pueda ser considerada bajo condiciones de imparcialidad argumentativa cuando actúa ese sentido de empatía

y de adhesión que los alumnos tienen por el docente, y que no deja de transferirse a las posturas y visiones que este defiende y encarna. Dice Bolívar (1992): *“para el alumno, condicionado a unir autoridad del profesor y posesión de la verdad, no le es posible separar —especialmente en las primeras edades, en que el grado de dependencia axiológica es mayor— lo que es una opinión personal del profesor y el papel de autoridad del profesor”*. Elliott agrega al respecto: *“Acostumbrado a ser visto por los alumnos como el que sabe (el docente) puede engañarse fácilmente creyendo que los alumnos no le están dando autoridad de verdad a sus opiniones, cuando inconscientemente sí lo están haciendo”* (en Bolívar, 1992: 199)

En los escolares, es común que la relación con su maestra vaya incluso más allá; que adquiera por la fuerza de los vínculos afectivos y la inmadurez psicológica del escolar el carácter de admisión pasiva de verdad, que se enuncia muchas veces por los niños en forma de sentencia: ¡lo dijo la maestra! Esa aseveración se torna incontrastable, porque para el niño la opinión de su maestra está impregnada de un sentido afectivo y de autoridad.²⁶

Emana de una figura idealizada, cuyas opiniones y actitudes tienen una amplia resonancia y receptividad en sus alumnos. La relación pedagógica entre el maestro y el niño no es de reciprocidad. Está basada en un respeto unilateral que es factor inicial de heteronomía.

Pero no deja de actuar fuertemente también en los adolescentes, que en el proceso de definición de su identidad, se alejan y confrontan con las figuras paternas pero que buscan un sustituto modélico para identificarse, que muchas veces es el adulto profesor que los deslumbra con su actitud “comprometida” y contestataria.²⁷

²⁶ Dice R. Reyes: *“La autoridad del maestro sobre el niño es primordialmente de índole afectiva y surge funcionalmente de la acción educativa”*. (1969: 98)

²⁷ La notable pensadora Hannah Arendt en su ensayo “La crisis en la Educación”, nos advierte sobre los riesgos de estas actitudes docentes que tienden a anular lo nuevo y revolucionario que trae cada niño: *“Nuestra esperanza (para preservar el mundo) siempre pende de lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque sólo podemos basar nuestra esperanza en esto, destruiremos todo si tratamos de controlar lo nuevo de tal forma que nosotros, los viejos, podamos dictar la forma que habrá de adoptar”* (1996: 204).

En la misma sintonía, el filósofo Fernando Savater, expresa: *“También es sano que el profesor no se adelante a los adolescentes en celo subversivo, enseñándoles la refutación de cosas que aún no ha mostrado bajo su aspecto positivo. Hay profesores tan inconformistas que no se conforman con ser sólo profesores y quieren también ocupar el papel de jóvenes rebeldes, en lugar de dejarles por lo menos esa iniciativa a sus alumnos.”*(...)

“Creo que el profesor no puede cortocircuitar el ánimo rebelde del joven con la exhibición desahogada del propio. No hay peor desgracia para los alumnos que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o puede razonar frente a otro público mejor preparado. En vez de explicar el pasado al que pertenece, se desliga de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica que deberían ejercer los neófitos, a los que se enseña a rechazar lo que aún no han tenido oportunidad de entender. Se fomenta así el peor conservadurismo docente, el de la secta que sigue con dócil sublevación al gurú iconoclasta en lugar de esperar a rebelarse a partir de su propia joven madurez bien informada contra lo que llegarán por sí mismos a considerar detestable: así se convierte el inconformismo en una variedad de la obediencia” (1997: 138-151).

Al respecto, Reina Reyes (1969: 51) dice: “*La psicología descubre la antelación del desarrollo afectivo del niño con respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo que conduce al juicio crítico. Este hecho hace posible que durante la niñez se provoquen en el niño ciertas apreciaciones valorativas que limiten la libre y posterior elección de valores en los dominios de la religión, el arte, la filosofía o la política. No ocurre lo mismo, o por lo menos, no es igual el riesgo, en edades posteriores a la adolescencia, cuando la persona puede oponer resistencias a los juicios de valor que recibe.*”

3.- En este apartado abordaremos la cuestión de autoridad desde una perspectiva teórica, a través de la polémica que sobre el tema desarrollaron los destacados pensadores Hans-Georg Gadamer y Jürgen Habermas.

Desde la “Ilustración”, se ha postulado que la verdad de una proposición no puede derivarse de la fe en la posesión de características especiales por parte de su autor. Lo juzgado debe ser considerado de manera independiente de la persona del autor y de nuestras preconcepciones acerca de él. “La autoridad” asignada a una persona y la atribución de un especial valor a lo que ella dice, nada aporta a la verdad de lo dicho; la verdad debe ser examinada recurriendo solamente a los argumentos y razones que pretenden justificarla. La tendencia de la “Ilustración” es no dejar valer ninguna autoridad y decidirlo todo desde “*la cátedra de la razón*”. Realiza ésta una “*oposición excluyente de autoridad y razón*” (Gadamer 1999: 339; también Schwartz 1999: 106). El influyente pensador alemán Gadamer acuerda que cuando la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, se convierte en una fuente de prejuicios ilegítimos. Pero esto no excluye que la autoridad pueda ser, también, una fuente de verdad, distanciándose así de la repulsa que hace la Ilustración (y el romanticismo) de toda autoridad y de su inadvertencia sobre el papel que ésta puede jugar en el proceso de comprensión.

En Gadamer hay una relación ambivalente entre autoridad y razón. En sus investigaciones hermenéuticas, este pensador nos muestra un sentido diverso al anterior, revalorizando el lugar de la autoridad, no en el sentido de obtener la obediencia de un tercero, sino en entender por qué asigna uno autoridad a otra persona. Para este enfoque la autoridad no tiene su fundamento en la abdicación de la razón ni tiene que ver con la obediencia, sino más bien con el conocimiento. Se sustenta en la naturaleza ascendente del vínculo. Es, como dice Gadamer (1999: 347 ss.), “*un acto de reconocimiento y conocimiento*” de que “*el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva*”. Por esta razón su juicio toma precedencia, esto es, tiene primacía sobre el juicio propio (también, Schwartz, 1999). Cuando aceptamos, como resultado de un acto de razón, la superioridad del conocimiento de otra persona o le atribuimos una perspectiva más acertada, pensamos que lo que dice “*es*” o “*puede ser*” verdad.²⁸

²⁸ Esto, claro está, tiene sus riesgos: “*Si bien aquellos que habiendo otorgado autoridad a alguien esperan que lo que ella dice sea cierto, ello no anula la posibilidad de que pueda infundir conocimientos falsos, incluso deliberadamente, para mantener su control sobre otras personas que le prestan reconocimiento y adhesión.*”

Aquí Gadamer apunta a una noción central en el proceso ascendiente del aprendizaje, que refiere a que la autoridad del maestro es fuente de verdad en tanto provee a los educandos de un conocimiento que se anticipa y, a la vez prepara, nuestro posterior acceso a él. Si restringiéramos lo verdadero solo a aquello verificable por nosotros mismos, no alcanzaríamos a saber absolutamente nada, ya que careceríamos de la capacidad inicial de aprender.

En un sentido convergente, el pensador comunitarista MacIntyre (1992: 97) sostiene que “La autoridad de un maestro dentro de un arte se refiere a algo más y a algo distinto que a la ejemplificación de los mejores criterios hasta ese momento. Se refiere también, y de manera más importante, a saber avanzar y, en especial, cómo dirigir a otros para avanzar, utilizando lo que puede aprenderse de la tradición proporcionada por el pasado para encaminarse al telos de la obra completamente perfeccionada. Sabiendo cómo unir el pasado y el futuro es como los que tienen autoridad son capaces de apoyarse en la tradición, de interpretarla y reinterpretarla, de tal modo que el dirigirse hacia el telos de ese arte particular se hace manifiesto de maneras nuevas y característicamente inesperadas. Y es por la capacidad de enseñar a otros este tipo de saber, que el poder del maestro dentro de la comunidad de un arte se legitima como autoridad racional”. Sin embargo, como apunta Schwartz, la idea de que el reconocimiento presupone un cierto conocimiento puede objetarse, en el sentido de que “el conocimiento que uno tiene, previo a la asignación de autoridad, debe en sí mismo incluir la autoridad de alguien como uno de los elementos que desempeñaron un papel para arribar a él”. (1999: 109)

Jürgen Habermas, en “La lógica de las ciencias sociales”, dedica un ensayo al análisis crítico de la concepción de autoridad expuesto por Gadamer en “Verdad y Método”. Reconoce que opera aquí lo que Parsons denominó “*influencia*”, como una forma simbólica de comunicación que gobierna las interacciones, en virtud de una convicción razonada o de la pura sugestión retórica. Así, personas o instituciones pueden disponer de un prestigio que les permite ejercer con sus manifestaciones, influencia sobre la opinión o convicciones de otros, sin necesidad de demostrar en detalle su competencia o de dar explicaciones. Como dice Habermas, la “*influencia*” se nutre del recurso del entendimiento, “*pero se basa en una especie de anticipo*”, es decir, en la confianza que se pone en posibilidades de convicción en circunstancias no comprobadas. Por ello la apelación a la reflexión nos emancipa del recurso a ideas inculcadas (1998: 443). En este sentido el pensador citado sostiene que autoridad y conocimiento apuntan en direcciones divergentes. “*Mi capacidad de razonar y descubrir las normas que rigen mi proceso de acceso al saber, me tornan gradualmente más libre y menos dependiente de un dogma que es paulatinamente suplantado por la razón propia*”. (1998: 443)

Si bien reconoce que los prejuicios tienen un papel necesario en las etapas tempranas para el acceso al conocimiento, se trata de una fase transitoria que se supera progresivamente mediante la apelación a la reflexión, que disuelve la estructura de prejuicios. En cambio, para Gadamer la autoridad es constitutiva del conocimiento, el motor de la reflexión; mediante ésta no disolvemos los prejuicios por el hecho de hacerlos concientes, lo que logramos es impedir que se congelen sustituyéndolos por preconceptos más avanzados.

Es muy difícil encontrar en este diálogo una perspectiva integradora, porque ambos pensadores parten de enfoques que abordan la cuestión en planos no convergentes. Sin embargo, uno y otro concuerdan -lo que es relevante para nuestro análisis- en que la autoridad ejerce siempre, de algún modo y en alguna medida, un poder coercitivo o de dominio. Para Habermas la autoridad está siempre, en última instancia -incluso en el ejemplo del profesor- vinculada con obediencia, y obediencia con dominación. No sería posible distinguir el substrato de la autoridad de su manifestación en términos de coerción (Schwartz 1999: 114). A su vez, Gadamer está *“de acuerdo con que la autoridad ejerce un poder dogmático en innumerables formas de dominio, desde el ordenamiento de la educación pasando por las ordenanzas del ejército...de la administración...del poder político o de las autoridades religiosas”*. Pero es el reconocimiento el elemento básico para entender las relaciones con la autoridad. Por eso más que poder dogmático se trata de *“reconocimiento dogmático”*. Se pregunta *“¿qué otra cosa puede ser el reconocimiento dogmático sino el resultado de atribuir a la autoridad un conocimiento superior y la creencia consiguiente de que ella tiene razón?...La autoridad domina porque es reconocida “libremente”. La obediencia que se le tributa no es ciega”*. (Gadamer 2000: 236)

4. Por último, y en conexión con lo anterior, nos referiremos a la asimetría epistémica. Refiere ésta a un plano más intelectual, en el que tampoco puede desconocerse que el docente, por definición (aunque también en grado variable), es el *“que sabe”* en aquello que debe enseñar, que posee lecturas amplias que los alumnos no han podido realizar, que conoce en profundidad una cuestión y ha tenido la posibilidad de madurar sus ideas sobre los temas del programa que enseña. Para los niveles de educación básica (enseñanza primaria y media) puede postularse que, por regla general, los docentes poseen conocimientos técnicos y experiencias de vida mayores que sus alumnos y se han entrenado en una capacidad de comunicación que éstos no poseen. Todo ello establece una franca asimetría cognitiva, informativa y comunicacional entre docente y alumno.

Bolívar llama la atención sobre el hecho de que los niños tienden a personalizar las ideas y contenidos, y nos recuerda que los dos tipos de autoridad distinguidos por Bochenski (la autoridad del que sabe -*autoridad epistemológica*- y la autoridad del que manda -*autoridad deontológica*) son en las primeras edades identificadas, de modo que para el alumno *“el que manda es el que sabe”*. Siendo así, el docente no puede, en la práctica, desligar su función de enseñante de los contenidos y valores que imparte, porque el alumno verá las actitudes y valores como deducidos del *“saber”* del maestro. Condicionado a unir autoridad del profesor y posesión de la verdad, al alumno no le es posible distinguir entre una opinión personal del docente y el papel de autoridad del docente. (1992: 192-199)

La acción pedagógica se caracteriza, por otra parte, por el hecho de transmitir no sólo el contenido de una cuestión, sino también la afirmación de valor del mismo. La mejor manera de conseguir esto es aportar a la cosa comunicada el prestigio que supone para la comunicación, la manera o el modo insustituible de comunicarla, con la calidad de su estilo personal por parte del autor.

En consecuencia, es indudable que, aunque el docente al sustentar sus posiciones, pueda pretender dejar en libertad a los educandos para expresar las suyas en un tema controvertido, ese intercambio en ningún caso se produce en un grado razonable de equidad y nivelación. Así, “*el saber*” del docente, imprescindible para el proceso de adquisición de conocimientos y para el desarrollo intelectual de los alumnos, se vuelve ilegítimo cuando, en una cuestión teñida de referentes ideológicos, aquel pretende defender y promover sus posturas personales. Porque ese intercambio no se da entre iguales, entre quienes tienen saberes equivalentes. De modo que esta actuación docente, al pretender la admisión de una sugestión emanada de la cátedra, tiende a anular las posturas contrastables y a desarmar las condiciones para el desenvolvimiento de grados crecientes de autonomía y de pensamiento propios en los alumnos.²⁹

5. Como sostiene Reina Reyes, la defensa de la laicidad en el dominio pedagógico debe hacerse en relación con los métodos educativos, esto es, debe centrarse en la forma en que el educador ejerce su autoridad sobre el niño o el adolescente para educarlo.

“Son los medios educativos los que determinan la diferencia entre una educación dogmática y una educación laica y no la posición ideológica o filosófica del educador, sin negar que cuando esa ubicación es conocida por los discípulos ejerce influencia sobre ellos”. (Reyes 1969: 101)

En definitiva, en la relación pedagógica lo que cuenta como factor educador no son las posturas o creencias del docente, ni su ubicación personal en los dominios de una particular orientación ideológica, filosófica o religiosa. No está en función docente para “*pasar un aviso*” de su compromiso personal en campos abiertos a la divergencia de opciones. Lo que define el acto educador es la forma en que el docente ejerce su autoridad. Si su acción utiliza medios para tutelar y dirigir las respuestas de sus alumnos, si busca suscitar fervores y adhesiones a su causa o si, por el contrario, su acción pedagógica estimula en los educandos la capacidad de elaborar sus propios juicios y si fortalece el desarrollo de su pensamiento autónomo.

En mucho, la posición que asume el educador viene dada por la “*clase de alma*” que éste tenga, al decir de Vaz Ferreira (1963: 66). En “*Fermentario*” este pensador dice que hay dos clases de almas: “*Almas liberales y almas tutoriales: almas cuyo ideal*

²⁹ En *Microfísica del Poder*, Michel Foucault (1992: 167) sostiene que “*Hay que admitir que el poder produce saber; que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación del poder sin construcción correlativa del campo del saber, ni de saber que no suponga y no constituya, al mismo tiempo, unas relaciones de poder*”. En esta perspectiva (microfísica) el poder no se concibe como una propiedad, sino como una estrategia, unas técnicas, una disposición que penetran la red de relaciones humanas, en el espesor de la sociedad y no se limitan en la relaciones entre el Estado con los ciudadanos o con las fronteras de las clases. “*Entre cada punto del cuerpo social... entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe pasan relaciones de poder*”, que no son la proyección pura y simple del poder de Estado, son más bien el suelo concreto sobre el que ese poder se incardina, “*las condiciones de posibilidad de su funcionamiento*”. Para Foucault, ese poder del Estado requiere que haya del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas, que tienen su configuración propia y su relativa autonomía.

instintivo es la libertad (entendemos propia y ajena) y almas que tienen un ideal de tutela, y por consiguiente de autoridad: que por una parte necesitan o desean tutela, y por otra parte desean imponerla (con fines por lo demás muy a menudo bien intencionados)”.

3. La libertad de cátedra y sus limitaciones

Los debates relativos a la legitimidad ética y pedagógica de exponer en el aula las posturas ideológicas que asume el docente, transitan el tema de la libertad de cátedra y la interpretación de sus alcances. Su análisis permitiría dilucidar si este principio sirve de amparo a aquella actitud docente, o si ella no puede enervar otros principios y derechos de mayor jerarquía, que definen unos límites que deben prevalecer para proteger derechos de interés superior.

La libertad de cátedra abarca tres aspectos, sin perjuicio de que en cada uno de ellos este derecho ofrezca variantes, en cuanto a su amplitud o restricción (limitaciones), en función de niveles de desarrollo de los alumnos y tipos de instituciones educativas:

1º) La libertad de cátedra es entendida como la facultad del docente de exponer sus conocimientos y opiniones, sin tener que atenerse a una doctrina oficial o ajustarse a un mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada. En este caso se trata de una **libertad negativa**, que se opone a que por trabas, restricciones o mandatos externos, su pensamiento sea compelido a transmitir una serie de valores, doctrinas o conceptos determinados por una autoridad, corporación, o por terceros, ajenos al docente mismo.

Su contenido mínimo, como libertad negativa, sería el derecho de salvaguarda de la libertad de conciencia del docente. La libertad de cátedra implica *“la exención de una doctrina impuesta, ya sea por el Estado o por una institución privada”*. (Lozano: 1995)

2º) La libertad de cátedra consiste, también, en una determinación amplia por el docente del método de enseñanza a utilizar en su acción educadora. En este sentido el docente tiene una cierta discrecionalidad de opción en la forma de trabajar los contenidos científicos de las disciplinas de estudio, de la pedagogía que utiliza para su enseñanza y, en particular, del estilo personal en su actividad de docencia. A la autoridad institucional no le está vedado promulgar orientaciones pedagógicas, pero estas deben tener suficiente amplitud como para no llegar a anular la libertad pedagógica del educador.

3º) La libertad de cátedra supone el derecho del educador a la expresión de sus ideas y convicciones científicas, en el ejercicio de sus actividades docentes y en relación a la materia o disciplina objeto de enseñanza. La libertad de cátedra en esta acepción no puede ser absoluta ni irrestricta. Su ejercicio está limitado por las interacciones del docente con los educandos y, por ende, por la concurrencia con otros derechos y libertades, así como por la especificidad de su función profesional conforme a la normativa que la establece y regula.

Dice Miquel Martínez (1998: 120): *“La libertad que el profesional de la educación puede ejercer en el cumplimiento de su cometido, a pesar de la existencia de*

criterios profesionales propios dentro del marco de los principios pedagógicos reconocidos y de los contenidos aceptados de la docencia que le es propia, supone, además, garantizar los derechos de los alumnos y alumnas, de sus padres y madres, y otras exigencias derivadas del derecho vigente”.

La libertad de cátedra sólo existe en relación a las personas que ejercen su profesión en la docencia. Es un derecho especial vinculado al particular oficio del educador y del académico. Como libertad específica de los docentes, es distinguible de los restantes derechos universales de libertad que son atributos de cualquier persona o ciudadano.

Por consiguiente, la libertad de cátedra sólo es comprensible dentro del cuadro de actividades del docente que representa el conjunto de acciones requeridas por el cumplimiento de su función. No opera fuera de su campo específico y sólo existe dentro de la función educadora encargada y regulada por la normativa que le es aplicable. En cuanto es un derecho circunscrito al ejercicio de la docencia, no puede entenderse como libertad para expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza. La libertad de cátedra no le otorga al docente una “patente de corso” para decir lo que le plazca. Existe exclusivamente en relación a la materia objeto de enseñanza, por lo que, como dice Antonio Embid Irujo, *“la libertad de Cátedra no protegería la emisión de opiniones que no guardaran relación con la materia impartida y fueran, únicamente, expresión de opciones ideológicas cualesquiera pronunciadas con ánimo proselitista o denigratorio”*. (1983: 291)

Este principio limitativo de la libertad de cátedra está regulado expresamente por el artículo 1º (segundo párrafo) de la Ley de Educación N° 15.739, orgánica de la Administración Nacional de Educación Pública, que prescribe: *“Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes”*.

Otra obligación para los docentes de las instituciones de enseñanza del Estado es la establecida en el artículo 58º de la Constitución, por mandato de remisión del artículo 204 inciso 2º: *“los funcionarios están al servicio de la Nación y no de una fracción política. En los lugares y horas de trabajo queda prohibida toda actividad ajena a la función, reputándose ilícita la dirigida al proselitismo de cualquier especie”*.

Si bien el docente es el sujeto activo de la libertad de cátedra, no puede perderse de vista que éste y la enseñanza en general, tienen un carácter instrumental puesto al servicio de la formación de los educandos y del desarrollo de su personalidad. Los principios de la moral intersubjetiva valoran las acciones de los individuos de acuerdo a sus efectos sobre los intereses, derechos y bienestar de los otros individuos. Como dice Carlos S. Nino (1997: 76), cuando el valor de autonomía se refiere al tipo de principios morales de carácter intersubjetivo, éste tiene el poder de limitarse a sí mismo. En este caso es necesario restringir la autonomía de algunos para preservar la autonomía de otros.

La libertad del docente está determinada por su finalidad específica y por los sujetos en relación implicados en la actividad de enseñanza, y ello está presente en las mismas normas configuradoras de la libertad. Por lo que, en el ejercicio de su función, el educador está sometido a las exigencias del principio de laicidad, que

impide la emisión de doctrinas que puedan violentar la libertad de conciencia de los alumnos.

La ley de educación N° 15.739, en este sentido, establece como cometido de la enseñanza: “*Afirmar en forma integral los **principios de laicidad**, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza*” (artículo 6° inciso 2°), lo que remite a lo prescripto en el artículo 1° de la misma que reza: “*La enseñanza-aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de cultura*”. El principio de laicidad consagrado por las normas legales y estatutarias es, por tanto, una de las limitaciones a la libertad de cátedra del docente.

La libertad de cátedra se ve “*limitada por la libertad del enseñado, a través del principio de neutralidad ideológica de la enseñanza que garantice la protección de la libertad de conciencia como principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro*”. (Martínez 1998: 121)

Aparece así, siempre en tensión, el juego de dos derechos: el derecho a educar del docente y el derecho a la educación del alumno, que tan luminosamente tratara la educadora Reina Reyes. Y en esa relación en tensión, siempre debe prevalecer el derecho a la educación del alumno, para garantizar el desarrollo autónomo de su personalidad, porque el derecho a educar es instrumental a esta finalidad y no puede sobreponerse a ella. Ello, además, porque el libre desarrollo de la personalidad es fundamento del orden jurídico y del sistema institucional democrático. Los derechos y libertades son, siempre, derechos y libertades relacionales. No son, por tanto, irrestrictas. Su ejercicio legítimo tiene por límite el derecho de los otros a no ser afectados en sus derechos y libertades. El educador no puede olvidar que su razón de ser es el desarrollo del propio educando. Este es el principio y fin del proceso educativo.

La ley de educación N° 15.739, en su artículo 2°, establece el deber del docente de respetar la independencia de la conciencia del alumno, para lo cual le da el mandato de que cumpla su función docente desarrollando la materia de estudio en forma **integral** (o sea, presentando con amplitud los hechos y las interpretaciones); **imparcial** (esto es, sin deformar ni tomar partido por ninguna interpretación en particular); y **crítica** (es decir, mediante el análisis de las razones y argumentos implicados y sin cerrar definitivamente el juicio respecto a las posiciones y tendencias en controversia). Dice el citado artículo legal, estableciendo una franca limitación a la discrecionalidad del docente: “*Se garantizará plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando. La función docente obliga a la exposición integral, imparcial y crítica de las diversas posiciones o tendencias que presente el estudio y la enseñanza de la asignatura respectiva*”.

Los elementos de edad y personalidad de los alumnos, en su desarrollo consiguiente, son determinantes del grado de amplitud o restricción de la libertad de cátedra. El contenido positivo de este derecho se restringe en relación directa con su aplicación a los niveles primarios y a las edades inferiores del sistema educativo, porque aquel debe hacerse jugar con la protección de la infancia y la adolescencia.

En los centros públicos podrían reconocerse dos versiones sobre la libertad de cátedra. Es lo que la doctrina francesa diferencia como “*neutralidad-abstención*” y

“neutralidad-confrontación” y la doctrina española como “*contenido negativo*” y “*contenido positivo*”.

En el caso de los profesores que actúan en los niveles educativos anteriores o previos al universitario, el criterio orientador sería el de un contenido negativo que evita dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada. A nivel universitario habría un amplio contenido positivo, donde los profesores están habilitados en su curso para evaluar críticamente doctrinas y opiniones, de acuerdo con los patrones de verdad adoptados por su disciplina académica, sin perjuicio de la objetividad en el estudio del saber científico, la tolerancia de ideas y dentro de los límites de las normas académicas de investigación, como obligaciones derivadas de su lugar social.

La educadora española Concepción Naval va más lejos. Como reacción a una suerte de esterilidad intelectual que se priva a sí misma de una investigación moral sustantiva, y siguiendo en esto los postulados de MacIntyre, entiende que somos herederos de tradiciones rivales e incommensurables, por lo que no hay forma de seleccionar a nivel universitario una lista de libros para leer ni proporcionar una determinada interpretación sobre los mismos, sin que ello implique una toma de postura partidista en el conflicto entre tradiciones. Aprecia a la Universidad como un lugar de desacuerdos que no son suprimibles. Sustentada esta premisa, postula como una responsabilidad de la Universidad introducir a los estudiantes en el conflicto. Dice MacIntyre (1992) “*En tal Universidad, cada uno de los que se dedican a enseñar y a investigar tendría que desempeñar un doble papel. Por una parte cada uno estaría participando en el conflicto como representante de un punto de vista particular, realizando dos tareas: hacer avanzar la investigación desde dentro de ese peculiar punto de vista y entrar en controversia con otros pareceres rivales. Cada uno desempeñaría el papel de alguien ocupado en ordenar los continuos conflictos y proporcionar medios institucionalizados para su expresión*”.

Sin embargo, este tipo de propuesta puede ser objetado en virtud de dos razones. Una, de índole pragmática, y otra, de carácter conceptual o de fondo. La primera, refiere a la dificultad de que un grupo de alumnos universitarios disponga en su Universidad, de un núcleo docente representativo de las tradiciones significativas de pensamiento rivales en los diversos campos académicos, como para cumplir los requerimientos de la propuesta. El riesgo es que los estudiantes en el proceso de su formación terminen expuestos a una sola escuela de pensamiento, a una visión unilateral. En el mejor de los casos, se apunta a calificar intelectualmente un pensar desde tradiciones morales dadas. Nos parece más fructífero el camino que indicara, entre nosotros, Vaz Ferreira, tendiente a superar “el dogmatismo de escuelas” y los “fanatismos doctrinarios”, así como, la cristalización del pensamiento que opera por sistemas ideológicos y se rige por escuelas de pensamiento. Frente a ello abogó por la defensa de la plasticidad de la vida que se enriquece por la adición de ideales, por un pensar por ideas a tener en cuenta y, más propiamente, por un pensar por problemas mismos. “Lo que hay que evitar –decía– es esa rigidez definitiva que pueden adquirir las convicciones. El hombre que, sobre estos problemas inciertos, dudosos, se han formado una convicción hasta el grado tal de que ya no puede pensar libre y sinceramente; el que ya no puede ni sabe cambiar ideas, sino sólo discutir (para imponer una convicción irreductible)...” Por

eso, la educación, tiene la elevada misión de “abrir los espíritus; ensancharlos, darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente...”

V.6. ¿ENSEÑAR LA VERDAD O EL AMOR A LA VERDAD? LA VERDAD ¿COMO POSESIÓN O COMO BÚSQUEDA?

“La pluralidad de visiones del mundo no debe verse como signo de dispersión de la verdad sino de la riqueza sinfónica de su manifestarse”.

D’Agostino: “La difícil tolerancia”.

Es un lugar común —en la pretensión de dar una definición normativa de la función docente— la afirmación de valor de que el educador tiene un compromiso irrevocable con la verdad, un deber imperativo de asumirse como protagonista de su defensa y de su propagación.

A partir de esta premisa, un sector corporativo del profesorado extrae como corolario que el educador no puede eludir en el aula fijar su posición respecto a las realidades de la vida, porque “la verdad no es divisible”. No existe una verdad restringida al conocimiento académico, una “verdad ahistórica para consumo escolar” y otra diversa para el hombre de la calle o para el ciudadano partícipe del espacio de lo público. No proporcionar al educando la verdad sobre la realidad es, en esencia, negación de la educación, porque ésta no puede no asumir la realidad y poner de manifiesto en cada circunstancia, para cada caso, su verdad.³⁰

³⁰ Por supuesto que las cuestiones a las que nos referimos aquí no son aquellas cuya verdad está bien establecida científicamente en un contexto o paradigma determinado, y que puede ser probada o demostrada empíricamente, independientemente de las subjetividades implicadas. Esta es una categoría de conocimiento transferible a los alumnos a través de la enseñanza. En cambio, tratamos aquí de aquellos asuntos humanos sobre los que, socialmente, distintos grupos y personas sostienen interpretaciones diversas en competencia. Son aquellas cuestiones que no tienen valor de verdad por sí mismas, sino porque alguien se la da, porque cree en ella. Estas no serían legítimamente transferibles en la enseñanza, por lo menos con ese carácter de verdad unilateral y universal. Es la diferencia entre la “verdad de saber” y la “verdad de creer” sobre las que habló alguna vez el maestro Julio Castro.

También debe ponerse en cuestión la separación entre hechos (realidades fácticas) y opiniones, entre información objetiva e interpretaciones sobre el valor o alcance de la misma. Por un lado, hay un vínculo que deriva de que las valoraciones y las interpretaciones son legítimas sólo si respetan las verdades factuales, y su validez depende de su grado de imparcialidad. (Hannah Arendt: “Entre el pasado y el futuro”, 1996, capítulo VII). Por otro, no puede sostenerse un corte absoluto, una dicotomía simplista entre lo fáctico y lo normativo, entre ciencia y valores, cuya interpenetración es evidente.

1.- Esta perspectiva que habla de “la verdad” a secas, pretende ser una interpretación apropiada del principio de laicidad. Pero no puede dejar de advertirse que algunas de sus premisas pueden entrañar un factor riesgoso para la conciencia autónoma de los educandos, en tanto muestra cierta proclividad –desde su paradigma de la certeza- a reflejar los supuestos de una cosmovisión monista y dogmatizante, que son fuentes de indoctrinación.

Aquellos que sustentan dicha postura, deberían advertir que los fundamentalistas y fanáticos también están, a su manera, persuadidos de poseer la verdad, toda la verdad de su parte.³¹

No piensan ni creen estar defendiendo y predicando mentiras a sabiendas, sosteniendo falsedades o, aun, embarcados en apreciaciones de dudosa o discutible veracidad. Precisamente, ha sido la posesión de una total certeza en su creencia, la certidumbre de contar de su parte con la absoluta verdad, el fundamento en todas las épocas, de la persecución a la doctrina o creencia diversa. La legitimidad de la lucha contra “el error”, para que resplandeciera “la verdad”, se sustentó, en este caso, en el supuesto de creerse portadores de “la verdad” y sentirse comprometidos con ella, supuesto donde no entraba la consideración de que ellos pudieran incurrir en error y que, de ser así, se requeriría una permanente vigilancia sobre sí mismos. En este sentido, el dogmático y el integrista tampoco son prescindentes de la realidad y del modo como ésta es representada ideológicamente como verdad.³²

Los monistas sociales que aprecian su concepto de verdad como valor incontrovertible, los hombres poseídos por una coherente y geométrica concepción omnicomprendiva, no dudan, no saben de matices, ni conocen las angustias y tensiones de los que exploran la realidad con mente abierta. Su convicción absoluta les infunde un fervor de apóstoles. La difusión de la verdad se torna misión redentora, a la que no pueden sustraerse.

Ante su convicción, la interpretación diversa de la realidad, la afirmación de una verdad disidente, emerge como un error, como una herejía, que se debe anatemizar y extirpar.

La libertad de conciencia y el pensamiento autónomo, así como la laicidad en educación, no son, en rigor, hijos de la certeza absoluta, sino más bien del reconocimiento de la esencial falibilidad del conocimiento humano.

A partir de la noción de falibilidad –de donde nace un primer sentido de tolerancia activa por la creencia diversa- y de su enlace con la idea de la verdad objetiva, es de donde puede emerger el prurito de no enseñar como definitivamente cierto o verdadero lo que quizás, a la postre, no lo sea tanto o lo sea sólo en parte. De respetar, consiguientemente, la diversidad de criterios –siempre que sean fundados y razonables- de interpretación sobre un asunto, y suspender prudentemente la expresión de un juicio definitivo. Hay en esto un claro entrelazamiento con el pluralismo, que reconoce que las experiencias humanas -que nunca son abstractas, sino encarnadas- acontecen siempre de un modo singular y, por ende, son abiertas y múltiples.

³¹ Ope Pasquet Iribarne: “De osos, luz de luna y laicidad”. (1986)

³² El “socialismo real”, hasta su implosión en 1989, fue un ejemplo histórico paradigmático de esta conversión ideológica de “la realidad” como “verdad”, como lo demostró Herbert Marcuse, en “El Marxismo soviético” (1969).

Cuando así se actúa, no se trata de ser prescindente, sino de ejercer la necesaria prudencia y ecuanimidad que corresponde a la delicada misión de educar, de reflejar integral y honestamente la pluralidad de ideas y de interpretaciones, preocupados, más que por dar una definición última e inmovible de la verdad, por el proceso de crecimiento de los alumnos en la capacidad de indagar, informarse, intercambiar y madurar sus propias ideas sobre asuntos complejos. Esto es, por iniciarlos en el camino de la búsqueda de la verdad por ellos mismos, de alimentarles el ansia y la voluntad de saber, que es el factor decisivo del crecimiento de los estudiantes, como intelectuales y como sujetos éticos, porque respecto de la verdad las criaturas humanas no somos simples espectadores, tenemos una relación viva con la verdad.

Esta acción educadora no promoverá la libre construcción de la conciencia de los alumnos, si a la hora de educar, el docente pretende inculcarles, so pretexto de no incurrir en prescindencia, “su verdad” unilateral, su interpretación sesgada de una realidad controvertible. Como dice Trilla, los que defienden este tipo de posturas “son precisamente aquellos que hace tiempo llegaron a su verdad y se instalaron cómodamente en ella para no seguir buscando, o bien otros que nunca se han molestado en buscarla porque la aceptaron de entrada en forma de dogmas y heteronomías varias”. (Trilla, 1992: 208)

2.- El paradigma fundacionalista de la modernidad, que buscaba certezas inmovibles y suponía que había una única descripción verdadera del mundo o de la realidad proporcionada por la ciencia positiva –desde Popper, Kuhn y Polanyi-, no puede ya sostenerse. Esta noción debe ser reemplazada por una aproximación a la verdad como tarea y como búsqueda, a la que se tiende desde una perspectiva intrínsecamente social, sometiendo el propio punto de vista al contraste empírico y a la interlocución entre iguales, en una comunidad de investigación que crece y progresa no sólo en base a los aciertos, sino aprendiendo de los errores y erigiéndose por encima de las teorías y experiencias fallidas. “Lo que conocemos es una parte, una faceta o un aspecto parcial de las cosas, aunque no sea su totalidad. El que sea una parte no significa que sea falso, sino que, aun siendo verdadero lo alcanzado, es insuficiente para explicarlo *todo*. Como la realidad es multilateral, como tiene una ilimitada multiplicidad de aspectos, la verdad no puede ser agotada por ningún conocimiento humano, sino que queda siempre abierta a nuevas formulaciones”³³

Nubiola defiende un pluralismo pragmatista, afirmando que la búsqueda de la verdad es enriquecedora, porque la verdad es perfeccionamiento. Y sostiene que “no hay un camino único, un acceso privilegiado a la verdad. La razón de cada uno es camino hacia la verdad, pero las razones de los demás sugieren y apuntan otros caminos que enriquecen y amplían nuestra comprensión. Por el contrario, -distingue- la posición relativista, que afirma que no hay verdad, sino sólo diálogo, que sólo hay diversidad de perspectivas radicalmente incommensurables, no sólo se autorrefuta en su propia formulación, sino que en último término sacrifica la noción de humanidad al negar la capacidad de perfeccionamiento real y de progreso humano”(…) “lo que distingue el relativismo del pluralismo es

³³ Jaime Nubiola: “La búsqueda de la verdad”, en revista “Humanidades” de la Universidad de Montevideo, 2001: p. 56

que éste último vive, precisamente, de la ilusión compartida por descubrir la escondida continuidad entre los saberes particulares”. (ob,cit. pp. 57-62).

En el mismo sentido, Juan Pablo II hablaba de “la unidad compleja de la verdad”. “La verdad es una —afirmaba— pero se presenta a nosotros de forma fragmentaria a través de los múltiples canales que nos conducen a su cercanía diferenciada”.³⁴

Como señala a su vez Nubiola, se debe evitar caer en la absolutización de la praxis humana, lo que equivaldría a afirmar con el pragmatismo vulgar, que “la verdad es meramente algo fabricado por los seres humanos, y en este sentido, sería algo arbitrario, relativo y al fin de cuentas, de escaso valor”. Afirma en cambio que “las verdades se descubren y se forjan en el seno de nuestras prácticas comunicativas; que la verdad se busca en comunidad, que no hay verdad fuera de la búsqueda, aunque no es la búsqueda la que causa la verdad” (2001:26)

La defensa de este pluralismo epistemológico, de las diversas maneras de pensar acerca de los problemas y de las cosas, nada tiene que ver ni aboga por el escepticismo relativista. La defensa del pluralismo no implica, ni renunciar a la verdad ni admitir un perspectivismo culturalista. Supone, junto a la admisión de que hay diversas maneras de pensar acerca de las cosas, sostener que entre ellas hay mejores y peores maneras y que somos capaces de reconocer la superioridad de unas sobre otras, mediante el diálogo racional y la contrastación con la experiencia. Incluso desde una perspectiva experiencial, no podemos sino admitir que somos capaces de reconocer la verdad dentro de nosotros mismos, de captar la correspondencia entre lo entendido y lo que es, y de proyectar nuestra vida conforme a la verdad alcanzada.

El pensamiento moderno ha valorado la parte de construcción social que hay en las verdades que asumimos, y su vinculación con diversas perspectivas en competencia producidas por la mente humana. Ahora bien, si las verdades no son absolutas ni definitivas, si son revisables y están sometidas al escrutinio crítico, no por ello dejan de ser verdades más sólidas, justificadas y dignas de estudio (aunque sean provisionales y provistas de diversos niveles de certeza según el campo a que se aplican) que otro conjunto de creencias que carecen de los fundamentos de razón de éstas. Quiere decir que debemos precavernos por igual, tanto de la tendencia a la absolutización de la verdad como a la caída en el relativismo extremo, hijos ambos de un concepto irracional de subjetividad posesiva.

Porque, como dice Savater, “no hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad. No puede enseñarse nada si, ni siquiera el maestro cree en la verdad de lo que enseña y en que verdaderamente importa saberlo (...) La verdad vuela entre las dudas como la paloma de Kant en el aire que le ofrece resistencia pero que a la vez la sostiene”. (1997: 135)

³⁴ “El hombre frente a la verdad”, L’Osservatore Romano, 21/12/86. .Por su parte, para Francisco D’Agostino “la pluralidad de visiones del mundo no debe verse como signo de dispersión de la verdad sino de la riqueza sinfónica de su manifestarse”. (“La difícil tolerancia”, en Revista Española de Pedagogía, 1995, p. 219)

Tampoco debe perderse de vista, como se analizó en un capítulo anterior, la importancia que reviste el docente como proveedor de verdades provisionales y tentativas – conforme a los niveles de maduración– para hacer crecer a los alumnos, que podrán modificar luego estas primeras certezas mediante su corrección por la incorporación de nuevos conocimientos y conceptos, así como por el refinamiento de los modos de pensar y percibir para comprender mejor.

3.- Los docentes que pretenden encarnar esa conceptualización primera de “la verdad” a secas, absolutizando su valor, parecen identificarse con un lenguaje que refiere a “la verdad como posesión” –con el riesgo que entrañan esos modos absolutos y tutoriales– que llevan implícitos la pretensión de imponerse en la conciencia de los hombres. Como dice Jaspers (1957), “el espíritu se traiciona a sí mismo cuando cree haber alcanzado la posesión definitiva de una verdad absoluta”. Por eso nos aconseja evitar la tendencia a aferrarnos a interpretaciones y pensamientos definitivamente establecidos –que por esa vía nos dejan inermes ante las ataduras dogmáticas de lo ya interpretado– y nos convoca a incitar a una razón “inquieta” que interpele toda posición lograda.

Frente al modo patrimonialista, que concibe la verdad “como posesión”, es posible postular otra formulación, la verdad “como búsqueda”, como tarea, como continua inquisición y apropiación crítica. A estas dos versiones se refiere Franco Crespi, diciendo: “Cuando la verdad se concibe como posesión, la responsabilidad hacia los demás se vuelve paternalista, pues quien cree poseer la verdad no sólo tiene que erigirse en juez, sino que también está convencido de saber lo que realmente le conviene al otro. En cambio cuando la verdad se concibe en ese sentido en que estamos implicados desde el principio, la responsabilidad hacia el otro se manifiesta como un respeto absoluto por su diferencia y una deuda infinita respecto a él”.³⁵

Este proceso de continua inquisición y apropiación crítica no puede ser realizado aisladamente, en el solipsismo de una mente y de una subjetividad. Como lo sustentó el último Wittgenstein, el origen de la verdad objetiva debe encontrarse en el camino de la comunicación interpersonal, porque sólo este tipo de comunicación (el acuerdo intersubjetivo) proporciona una pauta de objetividad, un criterio de base de la verdad, en el ámbito cognoscitivo. Para entendernos unos con otros, sostiene este pensador, necesitamos estructuras de conceptos y puntos de referencia, a los cuales se pueda ajustar lo que nos decimos unos a otros. En una página de notoriedad de sus “Investigaciones Filosóficas”, Wittgenstein afirma que “un estado interior necesita de un criterio exterior. Esto puede expresarse diciendo que no podemos tener un conocimiento de un estado interior sin un punto público de referencia en relación al cual el concepto puede explicarse”. Entender el criterio de un concepto es entender lo que constituye las condiciones en las cuales se aplica con propiedad el concepto, y estas condiciones deben ser públicas.³⁶

En este horizonte debe recordarse también la contribución realizada por la hermenéutica, situándose más allá de la subjetividad, en una conversación consigo mismo inseparable de una conversación con “el otro”. Para Gadamer, “únicamente el refuerzo

³⁵ citado en Bárcena, F: “El oficio de la ciudadanía”. Paidós, Barcelona 1997 p. 30

³⁶ Hamlyn, D. W. “La objetividad”, en Dearden, R.F. et al, “Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico”. Narcea, Madrid 1982: 234 ss.

del otro en contra de uno mismo”,... “el darle al otro validez frente a uno mismo” pero, “dársela uno”, es lo que ofrece la posibilidad de comprensión, porque me pone en el “esfuerzo del pensamiento que el otro hizo y me interrogo por sus razones; las compararé o no, pero paso por su misma experiencia.” Esto no significa sólo reconocer las limitaciones de la propia perspectiva, sino que exige también ir más allá de las propias posibilidades a través de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico”.³⁷

Jaime Nubiola también afirma que la objetividad de la verdad está intrínsecamente vinculada con el carácter público del pensamiento, con el carácter solidario, social, del lenguaje, y con el carácter racional de la realidad. “Los tres elementos –pensamiento, lenguaje y realidad- que intervienen en la discusión acerca de la verdad se confieren sentido recíprocamente en su interrelación, y esa constelación de sentido se establece mediante la comunicación interpersonal”. Reconocer esta dimensión comunitaria de la verdad acentúa tanto su carácter dialógico y público (la objetividad de la verdad trasciende las perspectivas subjetivistas y particularistas, por lo que es necesariamente ecuménica), como su carácter abierto en el tiempo y en la historia (nos demanda crecer en su comprensión y en la renovación de sus formas de expresión) (2001: 29 y 46).

Frente a las versiones ilusorias del racionalismo cartesiano y su pretensión de establecer la actividad racional como una búsqueda individual de fundamentos, sostenemos que el florecimiento de la razón y el descubrimiento de la verdad sólo acontecen en el marco de referencia de comunidades de investigación, insertos en una tradición de aprendizaje que proporciona criterios para evaluar los mismos, donde la búsqueda de la verdad es una tarea cooperativa, en una comunidad de diálogo que se desarrolla sometiendo al libre y mutuo escrutinio las evidencias y fundamentos en que se basan las nuevas proposiciones, pero más fundamentalmente, mediante la resolución razonable de problemas con los datos y teorías disponibles en cada momento. (Véase, J. Nubiola, 2001: 56-64)

La pretensión de verdad –como dice Jaspers– se va realizando en la comunicación, en una búsqueda con otros, preguntándose y examinándose. Porque reconocer que hay cuestiones en las que, por su naturaleza y complejidad, no se conoce una única y definitiva verdad, no puede significar que debemos renunciar a buscarla. El educador debe enseñar el deseo de averiguar la verdad, de “penetrar la razón de las cosas” –en términos de Charles Peirce- como animación de la existencia, tanto la personal de cada uno, como de la experiencia colectiva de la especie humana. La búsqueda de la verdad no debe agotarse en lo intelectualista, debe ser vital, aspirando a descubrir un horizonte de sentido para la propia vida y para la comunión con los otros. La investigación sobre la verdad debe trascender el cómo se comprende el mundo y se expresa la realidad, para recorrer las posibilidades que tiene la razón de descubrir la esencia de las cosas. La verdad es un cuerpo vivo, que crece y que está abierto al proceso de generación de nuevos saberes y conocimientos. En cada “genuino esfuerzo intelectual hay algún aspecto luminoso del que podemos aprender, de que la verdad humana es el esfuerzo acumulativo construido entre todos mediante una historia multisecular de intentos, errores, rectificaciones y aciertos” (Nubiola, 2001: 27).

³⁷ Hans – Georg Gadamer: “El giro hermenéutico”. Cátedra Madrid, pp 22-23.

El criterio que debería orientarnos es que, si bien no es posible aspirar a poseer la verdad como un conocimiento absoluto y definitivo, ello no nos exime de buscarla como ampliación de la comprensión de sentido. Esta es una forma más modesta y prudencial de comprensión de la verdad -entendida como tarea enraizada en las prácticas comunicativas de los seres humanos- pero compatible con una educación sin dogmas. Dewey ya establecía, en este sentido, que si uno se ocupa de la libertad, entonces la verdad se ocupará de sí misma. Esto es, que esa búsqueda de lo verdadero consiste en exponer el proceso a un encuentro abierto de opiniones libres.³⁸

Pierre Furter, en “Educación y vida”, señalaba que la autoridad de que es investido el educador por la sociedad deriva de que él mismo se somete a la autoridad de un valor, sobre todo al valor de la verdad. Su autoridad será justa y legítima sólo si sirve a ese valor, si muestra fidelidad al valor universal de la verdad. Advertía, entonces, sobre la deformación que se produce cuando el profesor pretende capitalizar para sí la autoridad del valor, haciendo de su enseñanza su medida absoluta, por la vía de identificar sus enseñanzas con el valor de la verdad. Se hace a sí mismo dueño e intérprete de la verdad, desde una concepción patrimonial o monopolizadora de la misma. Cualquiera sea su lugar funcional, docentes y alumnos deben someterse por igual a la autoridad del valor. Por ende, cuando el profesor recorre el proceso de identificación de su enseñanza (e implícitamente de él mismo como su portador) con el propio valor de la verdad, en esa auto-atribución, transforma su autoridad en autoritaria, porque monopoliza el valor de la verdad y no admite, consecuentemente, que otros tomen parte en su búsqueda común ni que haya posible verdad fuera de él.

En este punto vale la pena volver a uno de nuestros mayores pensadores. José Enrique Rodó, desde una perspectiva diacrónica de la existencia, nos incita a un perpetuo renacer, a un movimiento de renovación, a un vuelo de la libertad que cada generación y cada individuo debe cumplir en la corriente de la vida para alcanzar nueva verdad. En una sugestiva página de “Motivos de Proteo”, Rodó previene “Contra el absolutismo del dogma revelado de una vez para siempre, contra la fe que no admite vuelo ulterior al horizonte que desde el primer instante nos muestra”. En el cuadro culminante de “la despedida de Gorgias”, distingue entre “enseñar la verdad y enseñar el amor a la verdad” y alecciona sobre la delicada misión del docente. Desventurado –afirma– el maestro a quien repugna anunciar, como el Bautista, al que vendrá después de él, y no dice: “él (alumno) debe crecer; yo ser disminuido”.³⁹ Por eso funda dogmas inmutables

³⁸ Es célebre el pensamiento de Milton según el cual ser intolerante por el temor de que lo falso puede prevalecer sobre lo verdadero es un insulto a la verdad: “aún cuando todos los vientos doctrinales fueran dejados libres para que soplaran sobre la tierra, la verdad permanecería en el campo: autorizando y prohibiendo la insultamos, pues ponemos en duda su fuerza. Dejemos que luche contra lo falso. ¿Se ha sabido alguna vez que la verdad tuviera la peor parte en un encuentro libre y abierto?”

³⁹ La Dra. Mercedes Rovira nos llamó la atención sobre el mismo mensaje en los evangelios. Según San Mateo Jesucristo decía a sus apóstoles: “ustedes no deben pretender que la gente los llame maestros, porque todos ustedes son hermanos y tienen solamente un Maestro...El más grande entre ustedes debe servir a los demás. Porque el que a sí mismo se engrandece, será humillado; y el que se humilla, será engrandecido”. (San Mateo, 23)

aquel que viene a poner yugo y marca de fuego. De ahí que advierta a los jóvenes: “la doctrina del maestro no la améis sino mientras no se haya inventado para la verdad fanal más diáfano”. Previene: “Las ideas llegan a ser cárcel también, como la letra”... “pero hay algo que vuela más que las ideas y es el espíritu de vida que sopla en dirección a la verdad”. El pensador nos revela que su idea de la verdad radica en la experiencia vital, que en pensamiento es uno mismo con la corriente de la vida, que es una búsqueda permanente sin que se pueda agotar su tesoro. Al conocer la realidad no la agotamos, siempre queda más realidad por descubrir, siempre es posible ensanchar nuestro conocimiento en el futuro. Hace decir por ello al maestro en su parábola: “Yo os fui maestro de amor: yo he procurado daros el amor de la verdad; no la verdad, que es infinita. Seguid buscándola y renovándola vosotros, como el pescador que tiende uno y otro día su red, sin mira de agotar al mar su tesoro. Mi filosofía ha sido madre para vuestra conciencia, madre para vuestra razón. Ella no cierra el círculo de vuestro pensamiento”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. et al (2003) “Ética docente”. Ariel. Barcelona.
- Arendt, Hannah (1996) “Entre el pasado y el futuro”. Península. Barcelona.
- Asensio, José M. (2004) “una educación para el diálogo” Paidós, Barcelona.
- Avanzini, Guy (1982) “La pedagogía en el siglo XX”. Narcea. Madrid.
- Bárcena, Fernando (1997) “El oficio de la ciudadanía”, Paidós, Barcelona.
- Bárcena-Gil-Jover (1999) “La escuela de la ciudadanía”. Desclée, Barcelona.
- Bolívar, Antonio (1992) “Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma”. Escuela española. Madrid.
- Bourdieu, P.-Passeron, J.C. (1970) “La reproduction”. Minuit. París. (Laia, Barcelona).
- Buxarreis-Martínez-Puig-Trilla (1995) “La educación moral en primaria y secundaria”. Mec, Madrid.
- Carr, W.- Kemmis, S. (1988) “Teoría crítica de la enseñanza”. Barcelona
- Crittenden, P.J. (1980) “Neutrality in Education. Reflectiones on a Paulo Freire Thesis”. Educational Philosophy and Theory. Vol. XII.
- Cortina, Adela (1997) “Ética de la sociedad civil”. Anaya, Madrid.
- Cullen, Carlos (1997) “Crítica de las razones de educar”. Paidós. Buenos Aires.
- Dahl, Robert (1997) “La poliarquía”. Tecnos, Madrid.
- D’Agostino, Francesco (1995) “La difícil tolerancia”. Rev. Española de Pedagogía Nº 201.
- Da Silveira, Pablo (2000) “Política y tiempo”. Taurus, Buenos Aires.
- Dearden, R.F. et al (1982) “Educación y desarrollo de la razón. Formación de un sentido crítico”. Narcea, Madrid.
- Embid Irujo, Antonio (1983) “Las libertades en la enseñanza”. Tecnos. Madrid.
- Erramouspe, Pablo (2004) “Un cambio de mirada en la didáctica de la argumentación moral” en Schujman (Coord) Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada. Octaedro, Barcelona.

- Freire, Paulo (1972) “Pedagogía del oprimido”. Tierra Nueva. Montevideo.
- Freire, Paulo (1976) “Algunas ideas insólitas sobre la educación”, en UNESCO: “La educación en marcha”. Teide-Unesco. Barcelona-París.
- Freire, Pablo (1993) “Pedagogía de la esperanza” siglo XXI México.
- Freire, Paulo (1999) “Pedagogía de la autonomía”. Siglo XXI. México.
- Foucault, Michel (1992) “Microfísica del poder”. La Piqueta. Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (1999) “Verdad y método” I. Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (2000) “Verdad y método” II. Sígueme. Salamanca.
- García Hoz, Víctor (1974) “La educación liberadora de Paulo Freire”, en Educadores N° 77. Madrid.
- García Hoz, Víctor (1985) “Principios de pedagogía sistemática”. Rialp. Madrid.
- Giddens, Antonio (2000) “Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales” Cátedra.
- Giroux, Henry (1998) “La escuela y la lucha por la ciudadanía”. Siglo XXI. México.
- G.P.P.(2001) “Ética y educación en valores”. CISS-Praxis, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1988) “La lógica de las ciencias sociales”. Madrid.
- Habermas, Jürgen (1994) “Conciencia moral y acción comunicativa”. Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1998) “Facticidad y validez”. Trotta. Madrid.
- Habermas, Jürgen (2000) “Aclaraciones a la ética del discurso”. Trotta, Madrid.
- Hannoun, H (1997) “Comprender la educación”.
- Jaspers, Kart (1957) “La razón y sus enemigos en nuestro tiempo”. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Jover Olmeda, Gonzalo (1998) “Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación”; en VVAA “Filosofía de la educación hoy”. Dykinson. Madrid.
- Laclau, E.-Mouffe, Ch. (1985) “Hegemony and socialist strategy”. Londres. (versión española de F.C.E, 2004).
- Lozano, B. (1995) “La libertad de cátedra”. Madrid.
- MacIntyre, Alasdair (1992) Tres versiones rivales de la ética. Rialp. Madrid.
- MacIntyre, Alasdair (1996) “La idea de un público educado”. Rev. Propuesta Educativa, N° 15.
- Martínez, Miquel (1998) “El contrato moral del profesorado”. Desclée. Barcelona.
- Mill, John Stuart (1970) “Sobre la libertad” Alianza, Madrid.
- Moreno, J.M.-Poblador, A.-Del Río, D. (1980) “Historia de la educación”. Madrid.
- Morin, Edgar (2003) “El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana”
- Naval, Concepción (2000) Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación. Eunsa, Navarra.
- Navarro; Ginés (2000) “El diálogo. Procedimientos para la educación en valores” Desclée, Barcelona.
- Nino, Carlos S. (1997) “La constitución de la democracia deliberativa”. Gedisa.
- Nubiola, Jaime (2001) “La búsqueda de la verdad”, en Revista “Humanidades”. Universidad de Montevideo.
- O.E.I. (1999) “Educación, valores y democracia”. Madrid.

- Onetto, Fernando (2004) “Climas educativos y pronósticos de violencia”. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ortega,P-Minguez, R-Gil,R. (1997) “Valores y educación”. Ariel, Barcelona.
- Payá, Montserrat (2000) “Educación en valores para una sociedad abierta y plural”. Desclée, Barcelona.
- Pérez Gómez, Angel (1990) “Comprender y enseñar a comprender”, en Elliott, John: “La investigación-acción en educación”. Morata. Madrid.
- Pomar, Maribel (2001) “El diálogo y la construcción compartida del saber”. Octaedro, Barcelona.
- Rama, Germán (1984) “Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular”, en Parra-Rama-Tedesco: “La educación popular en América Latina”. Kapelusz. Buenos Aires.
- Reyes, Reina (1969) “El derecho a educar y el derecho a la educación”.Montevideo
- Rubio Cariacedo, José (1987) Moralidad y eticidad. Contextualización, responsabilidad y pluralismo”, en Zona Abierta N° 43/44, Madrid.
- Savater, Fernando (1997) “El valor de educar” .Ariel. Barcelona.
- Schwartz, Daniel (1999) “Gadamer y la idea de autoridad”, en “Prisma” N° 12. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- Trilla, Jaume (1989) “La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire”, en “Temps d’ Educació” N°1.Barcelona. edic. castellano: 243-254.
- Trilla, Jaume (1992) “El profesor y los valores controvertidos”. Paidós. Barcelona.
- Vaz Ferreira, Carlos (1963) “Fermentario”. Cámara de Representantes. Montevideo.
- Walzer, Michael (1997) “Las esferas de la justicia”, F.C.E., México.
- Walzer, Michael (2001) “El liberalismo y el arte de la separación: la justicia en las instituciones” en “Guerra, política y moral” Paidós. Barcelona.