

Análisis de las aportaciones teóricas de Freire, Durkheim y Giroux referentes al ámbito Educativo y su relación con la Educación Moral

Claudián Coral Juárez Solís

Maestra en Psicología Educativa perspectiva Psicogenética (IMCED)
Docente en Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Resumen

Este ensayo tiene como propósito hacer un análisis acerca de las aportaciones teóricas de Freire, Durkheim y Giroux; sobre todo aquellas centradas en el ámbito de la educación, y tratar a su vez una temática específica que alude al particular interés por tratarse de un elemento clave de las relaciones y acciones sociales, - *la moral*-; específicamente, se aspira discutir el tema de *razonamiento moral*. En éste análisis se pretende destacar el papel del profesor ante la educación en general y sobre todo, (al tratarse la moral de, la esencia, atributos, o características que rigen las relaciones sociales, en el sentido positivo de ellas), la forma en que ésta educación podría favorecer, la construcción del significado o perspectivas sociales centradas en principios éticos universales; o lo que es igual, principios sociales utópicos.

Abstract

This essay aims to analyze the theoretical contributions of Freire, Durkheim, and Giroux, especially those focused on education. It also deals with a specific topic that is of particular interest because it is a key element of social relations and actions: morality. Specifically, the essay discusses the topic of moral reasoning. This analysis aims to highlight the role of the teacher in education in general, and especially, (since morality

is the essence, attributes, or characteristics that govern social relations, in a positive sense), the way in which this education could favor the construction of meaning or social perspectives centered on universal ethical principles; or what is the same, utopian social principles.

Palabras Clave:

Educación, razonamiento moral, profesores, enseñanza, sociedad.

Introducción

Los sociólogos que constituyen el sustento o marco de referencia para el análisis del tema de éste ensayo, han sido elegidos por abordar entre sus teorías, elementos ampliamente dedicados al ámbito de la educación, así pues, Durkheim se ha destacado por su obra específica sobre *La educación moral*, que permite descubrir la primicia de su perspectiva al respecto. Paulo Freire, merece especial reconocimiento por sus obras dedicadas a la educación, sobre todo, su obra, *La educación como práctica de la libertad*, por la posibilidad de encontrar en ella los planteamientos que a modo de utopía social están relacionados con la toma de conciencia de las masas a través de la educación, que hace posible la existencia del autorreflexión, dichos planteamientos y sobre todo éste último, ampliamente relacionado con el uso del concepto *razonamiento moral*.

Henry Giroux (1997), resulta fundamental por sus aportaciones también en el ámbito de la educación y sobre todo, respecto al papel del profesor y su relación amplia, con la propuesta de intelectualidad y crítica, *Los profesores como intelectuales*, tanto en los elementos que respectan a la educación, como a la sociedad; lo que finalmente define las características que ha de poseer la educación y sus actores, para lograr desarrollar el razonamiento reflexivo, en éste caso en términos morales.

Es necesario iniciar con una discusión acerca del planteamiento teórico de Durkheim (2002) sobre la educación moral, lo que posibilita, además de contextualizar el tema, dilucidar su perspectiva social y las implicaciones que desde ese análisis pueden encontrarse, así mismo, se está ante la

posibilidad de reconocer la apuesta que Durkheim hace al respeto del ideal social, en términos morales, y lo que, a juicio particular, representa.

En un segundo momento se retoman las aportaciones de Paulo Freire (1997) sobre las ambiciones que, desde su planteamiento y perspectiva, habrán de dirigir a la educación, analizado esto a razón de que éste supuesto también incumbe el tema de la educación moral, que, en la búsqueda de las prácticas libertad, ésta específicamente presente.

En un tercer momento se presenta un análisis de las aportaciones teóricas de Henry Giroux (1997), ahora, respecto al papel del profesor como intelectual y la forma en que este atributo, lo dota a su vez de elementos indispensables para convertirse en igualmente educador moral, en el entendido de que ejerce un papel basado en elementos relacionados con la racionalidad, ideología, el capital cultural, las perspectivas sociales etc. Y las formas en las que, a partir de él, trascienden las experiencias que ofrece a sus estudiantes, hasta que cada uno de ellos consigue el desarrollo de un razonamiento moral particular.

El proceso de análisis de éste ensayo, pretende partir de la contextualización de la educación moral en sí misma, se analiza después el espacio que representa la escuela y el ideal universal educativo, que, a su vez, incluye a la moral, y termina con el papel de uno de los actores más importantes de dicha educación, el profesor, y su compromiso generalizado. Lo anterior se entiende como todo aquello que constituye a éste tema: *La escuela actual y el razonamiento moral*.

La Educación Moral según Durkheim, una Discusión Central

El interés e iniciativa principal de Durkheim (1992) sobre la moral, es la posibilidad de demostrar, que es posible desligarla de cualquier religión o teología, destaca que “desde hace siglos las ideas morales se han resguardado detrás de las ideas religiosas y durante mucho tiempo se han confundido moral y religión” (p. 275).

La lucha para el rescate de la moral laica se sustenta en una serie de argumentaciones que diferencian el poder moral en la esfera religiosa

como aquella que domina a los humanos desde afuera, mientras que en la moral laica es un poder interno representado por la sociedad a la cual se pertenece. Una sociedad es a sus miembros, lo que un Dios a sus fieles, la sociedad tiene la misma superioridad, que tal como la divinidad, sobre pasa al individuo. Entonces, el verdadero poder legislador de los humanos, el único, es la sociedad.

Así mismo, se define a la moral como un sistema de reglas, pero que se manifiestan como algo mucho más interno que en el caso de cualquier otro tipo de ellas, es decir, Durkheim señala que:

Para que un acto sea moral, para que un acto sea considerado como moral por la conciencia pública, no es suficiente que se conforme materialmente con la regla que lo prescribe, no es suficiente que se haya cumplido tal como fue ordenado. Es necesario que no haya temor a los castigos, ni deseos de recompensas. La conciencia moral siempre sería unánime en éste punto: no sería moral el acto si nosotros lo realizáramos para evitar las consecuencias punibles o para buscar resultados agradables. He aquí algo bien particular. Para que un acto sea moral, debe ser realizado de cierta manera. Para que la regla sea obedecida como es conveniente, como debe ser, es necesario que nos sometamos a ella, simplemente porque la regla lo ordena, y por respeto hacia ella, porque la consideramos respetable, cumplir con el deber, porque es el deber, por respeto al deber. (Durkheim, 1992, p. 271).

Para Durkheim (1992), “el papel de la moral es permitir a los hombres vivir juntos y no dejarlos morir... ella brota de la fuente misma de la vida y se convierte en un factor real de la vida de los hombres” (p. 280). Es importante destacar que, para él, la moral evoluciona en el espacio y en el tiempo. La moral, por tanto, está ligada, bajo esta perspectiva, a la organización social, esta última es la que la instituye, es dicha sociedad la que la enseña.

La sociedad permanece, su vida se cuenta por siglos, ésta sobre pasa al individuo, es también un poder moral, pues la colectividad es el sistema formado por todas las conciencias individuales en el presente y en el pasado, sobre pasa al individuo también desde el punto de vista de la

riqueza moral, hay en las conciencias individuales menos civilización, menos moralidad que en la totalidad, y ninguno de nosotros asimila su totalidad (Durkheim, 1992, p. 80).

De esta manera, la enseñanza moral consiste en hacer ver una realidad, hacerla tocar. Durkheim propone las formas de enseñanza del concepto de moral a los niños, íntimamente ligado al de sociedad. Sugiere que el maestro utilice las experiencias cotidianas del juego infantil y les muestre a los pequeños cómo en estos juegos se crean reglas que de alguna manera reproducen las normas de la sociedad mayor. Les invita además a usar la historia para mostrar que cada agrupación social del pasado, como las de la actualidad, tuvo su propio sistema normativo sin el cual sus integrantes no podrían vivir en armonía.

Las enseñanzas que se desprenden de la vida real pueden constituir la primera formación de la idea moral, se puede hacer ver al niño que él es diferente cuando está en grupo que cuando está solo, se debe, ante éste planteamiento, mantener intacta la noción de sociedad para que la enseñanza de la moral sea posible.

Ahora bien, luego de los planteamientos anteriores, es importante centrar el análisis, en primer lugar, en la comprensión sobre el inmenso trabajo que en relación al contexto y tiempo histórico, representó la labor teórica de Durkheim, comienza por descentrar a la moral como un elemento no solo con una condición laica, sino de origen puramente social, ante esto, Durkheim, tuvo la posibilidad de reconocer que existen en su tiempo dos perspectivas fundamentales que eran necesarias aclarar, la primera, relacionada con lo que se denominará atribución supersticiosa, fantástica o mágica de la moral, que en realidad constituía un factor externo a los individuos, por lo que Durkheim, además de negar la posibilidad de la existencia de los dioses sin la participación del ser humano, niega su autoridad como real.

La segunda perspectiva sobre la moral que existe en su planteamiento, y ante la que él apuesta, se entiende como una perspectiva que supera el fin instrumental y de intercambio del seguimiento de reglas, y que se basa en un estado que en términos de Kohlberg (1989) se define como

convencional, “relacionado con las expectativas interpersonales mutuas, relaciones y conformidad interpersonal, que se refiere a vivir de acuerdo con lo que los demás esperan, mostrar interés por los demás, el deseo de mantener las reglas de autoridad” (pp. 22-23) impuestas por la sociedad, porque apoyan a la típica buena conducta.

Acerca de los planteamientos centrales que advierten el pensamiento sobre la moral, de Durkheim, por tanto, puede decirse que concibe a la moral como internalizada por el individuo, pero no a partir de una toma de conciencia sobre lo que ella representa a nivel social, sino como elemento *sui generis* (o autónomo), que surge como él señala, *en el deber* y por el “deber mismo”. Lo que motiva a reflexionar sobre una serie de factores que tienen lugar a la connotación dada a la moral sin origen aparente, Durkheim expone que la sociedad es la razón de que nuestros actos sean morales, porque viene de adentro la necesidad de estar rodeados de los demás, de ser acogidos, respetados, queridos, tomados en cuenta. Lo que justifica dicha apreciación de su perspectiva moral y social.

Pero la postura normativa asumida por Durkheim, implica en cierta medida la heteronomía, misma que impide la posibilidad de conceder al individuo la posibilidad de construir por sí mismo su moralidad, porque al considerarse un acto moral, el cumplir el deber por el deber mismo, no queda mucho margen para comprender las razones o quizá principios que para dicho sujeto puede representar dicho deber. Por tanto, se está ante la ausencia de autonomía en la construcción moral.

Así pues, la perspectiva sobre la moral que se asume en este análisis, considera que si bien, y aquí se coincide con Durkheim, es la esencia de las relaciones sociales, atributo, o propiedad, que las rige siempre en el sentido positivo, porque es a partir de ella que los seres humanos consiguen vivir juntos, y no dañarse entre sí, es ella, esencia adherida a las relaciones sociales. Es también un elemento que quizá no tenga precisamente su origen en el deber mismo, sino el desarrollo del razonamiento que cada uno de los individuos tenga la posibilidad de alcanzar.

Se establecen coincidencias bajo éste supuesto, con Hersh, et. al (1988), sobre que la creencia de que la moralidad es simplemente resultado de

procesos inconscientes, o de un aprendizaje social temprano, supone una posición relativista: la moralidad es relativa a la educación social de la persona. El relativismo es cada vez más difícil de aceptar: ¿Estaban los criminales de guerra Nazis en lo cierto cuando mantenían que solo seguían órdenes de sus superiores y que, por lo tanto, estaban obrando de acuerdo con la moralidad de su sociedad? O cualquier serie de interrogantes que se relacionen con los parámetros generales que una sociedad establece para su funcionamiento, cuando quizá, no cumple con hacer posible la vida en común de una forma óptima, por lo que la esencia misma de la moral, estaría perdida.

Se considera que se debe asumirse la existencia de algunos principios morales cuya validez no esté limitada a una sociedad concreta, tales principios no se aprenden en la primera infancia, sino que son producto de un juicio racional, no es posible creer en una moral, sin que ella deba ser producto de la decisión razonada del sujeto, o como reflexión autónoma; o al menos esto debería sustentar sus bases para que existiese como regularidad social.

Existe la posibilidad de sustentar lo anterior, tras el entendido de que la sociedad influye e incluso determina la conciencia del sujeto, entonces se da por enterado que efectivamente el sujeto posee conciencia, luego, el humano es resultado de su sociedad porque como señala también al respecto Covarrubias (1995) le otorga referentes que dependerán del contexto social y así mismo, la gama existente de éstos; pero es importante saber que éstos referentes estarán siempre subordinados a la estructura de conciencia constituida, ésta le otorga un determinado sentido y lo traduce (por llamarlo de alguna manera), a su bloque de pensamiento, así se constituye una lógica de pensamiento. Dentro del individuo, existe una mutabilidad constante de constituciones y des constituciones, articulaciones y rearticulaciones.

Por tanto, las formas de conciencia que constituyen a cada individuo indican sus formas de pensar sobre la realidad social, de entenderla y sobre todo de razonar sobre ella. Entonces existen elementos que constituye a la sociedad por sí misma, y estos son “los individuos” y que la relación que se ofrece no solo deviene de la historia de la sociedad que existe anterior al individuo que nace en ella ya constituida y adopta sus

patrones, sino, que parece, que la relación es necesariamente bilateral, éste individuo y la conformación de sus bloques de conciencia inminentemente también provocan un impacto sobre el rumbo de la sociedad, y uno de los ejemplos que resultan interesantes son las acciones de liderazgo que ejerce un individuo que a diferencia de lo que Durkheim señala, no es sobre pasado por su sociedad, sino que su conciencia individual puede sobrepasar en éste caso a un grupo social, además de cualquier elemento que los pueda unir, existe una convencionalidad que es superada y que revela que quizá se puede estar por encima del planteamiento que dicta la “normalidad” social.

La sociedad no es una entidad de carácter natural, universal y absoluto; (que aludiría al concepto Marxista de “*reificación*” en éste caso) y que implica el convencimiento de las estructuras sociales están fuera de su control y son inalterables. Lo anterior parece ser la apreciación de Durkheim, sin embargo, las personas con sus posibilidades de razonar son las que constituyen unas y otras sociedades, sus tendencias, sus regularidades.

Hablar de razonamiento moral es hablar entonces, de toma de conciencia, de estructuras lógicas de pensamiento que se mantienen en continuo juego de producción entre lo individual - social, y que se refieren a las características en las que se fundamentan las relaciones y acciones sociales, las prácticas que tienen uno u otro sentido moral, se deberán por lo tanto al razonamiento que sobre la moralidad se tenga, así pueden distinguirse distintos tipos de perspectivas sociales que basados en Kohlberg (1984) orientan los razonamientos morales, por ejemplo, una moralidad heterónoma; otra individualista, con fines instrumentales e intercambio; otra, que se refiere a las expectativas mutuas, relaciones de conformidad interpersonal; otra del sistema social y conciencia; una más referida a la perspectiva moral relacionada con el contrato social y derechos individuales; y finalmente, una última perspectiva relacionada con principios éticos universales.

Las perspectivas morales, están presentes en cada uno de los miembros de la sociedad, cada uno asume de forma distinta el sentido de las prácticas que se llevan a cabo, como lo precisa Puig (2003), de esta

manera hay quienes podrían distinguir a la moral en términos de virtud, otros, en términos de un asunto de deliberación entre valores más óptimos, otros miembros de la sociedad podrían representar un sector que concibe a las prácticas morales como aquellas que se relacionan con la normatividad, mientras que quizá un último grupo perteneciente a ésta sociedad, pueda apostar más por el aspecto reflexivo de la moralidad, y haber construido sobre ella, elementos o principios producto de su propia posibilidad cognoscitiva.

La educación sobre la moral, tendría que estar centrada en el entendimiento de que los individuos tienen formas propias de construir sus bloques de conciencia, aunado a una serie de perspectivas sociales, y entonces evitar quizá tradicionalismo generado en el ámbito de la educación, que en el mayor de los casos ha sido centrado en la normatividad pura y el “debe ser”, y por el contrario apoyar la construcción moral desde la definición de procesos que persigan objetivos educativos y simultáneamente valores.

Se trata de trabajar sobre elementos que deben responder a cada una de las necesidades educativas, desde enseñar a leer hasta aprender a gestionar conflictos, reflexionar sobre la mejor forma de resolverlos, amplían y permiten el conocimiento de la existencia válida no solo de una perspectiva sobre la sociedad, sino de un bagaje que representa unas y otras formas de construcción social, la libertad y la autonomía, de decidir qué valor seguir, (siempre y cuando la orientación sea efectivamente seguirlos), sin estar subordinado a un sistema a razón de cualquier índole.

La educación moral, es una educación social, es una oportunidad para hacer del conocimiento de los individuos las razones por las que las sociedades se han constituido así, lo que las rige y a veces dirige, pero sobre todo el papel que le corresponde a cada uno de sus miembros, lo anterior constituiría específicamente lo que ha de entenderse como Moral, de éste elemento dependen las futuras formas de participación colectiva, el ejercicio y defensa de la justicia, y la democracia de las sociedades, es decir, su dirección, (en términos de coexistencia).

La Educación como Práctica de la Libertad de Paulo Freire

Aunque la teoría Freiriana, sobre la educación está centrada en el ideal de romper con las estructuras de dominación de la sociedad, y la domesticación o su manipulación, es fundamental la perspectiva que asume sobre la educación misma. Una vez que se ha entendido a la educación moral como una educación social y viceversa, y brevemente resolver bajo el contexto de la educación moral que la premisa fundamental se encuentra en la autoreflexión que lleva a la toma de conciencia y así, funcionar dentro del sistema social como actores y autores de éste y ya no como espectadores, que es una de las pretensiones fundamentales de Freire (1997).

Se cree que la conciencia moral, al ser al mismo tiempo, una perspectiva social, cuya utopía se define, en que el individuo consiga ser racional, que reconoce la naturaleza de la moralidad, consciente de valores y derechos, capaz de integrar perspectivas sociales diversas, y el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal; alberga por tanto la necesidad de que la educación, como aquella que señala Freire, procure la integración del individuo a su realidad racional, pierda el miedo a la libertad, pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez, de solidaridad.

Al fin, se habla del mismo aspecto, la sociedad con juicio crítico, reflexivo y autónomo, tanto para las relaciones entre unos y otros, y la consecuente dirección óptima que pueda llevar (moral); como para el resto de transformaciones de los sistemas sociales: económico, político, cultural, educativo, etc. (abolición de la opresión).

Al igual que Freire, es necesario ver al educando como un ser humano-sujeto y no como un ser humano-objeto, porque que la educación moral también debe ser una práctica de reflexión y acción que construye seres humanos que transforman al mundo, que no reproducen sistemas tradicionales de normatividad, sino que tienen presente por ejemplo, que quizá a veces la leyes no tienen un sentido de justicia, porque además pueden estar a cargo de autores sin un juicio democrático o humano; y entonces haría inminentemente necesario dejar de seguirlas a partir de

cuestionamientos previos sobre ellas, dejar de ver quizá a la normatividad presente, como una entidad omnipotente y ajena, y como aquella que posee la absoluta razón. Lo que se adhiere pues, a mirar a la educación como práctica de la libertad. Siempre que la educación tenga una aspiración de transformación social, imperiosamente tendrá un sentido moral. “Es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad a la que no teme, más bien, busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Weffort, 1969, p. 65).

Es necesario entender entonces que la educación tiene que atender a la construcción del razonamiento moral, al igual que debe conseguir para Freire, una práctica de reflexión y acción, la toma de conciencia de los derechos.

Lo antepuesto implicaría una concepción de la educación que termine con la escuela tradicionalista, en donde el educador deposita saberes en el recipiente inicialmente vacío del educando, como refiere la concepción bancaria de la educación; y en la cual, sobre todo, se disciplina, se impide hablar, se siguen prescripciones, se considera al educando como el que “no sabe”. El tradicionalismo generalmente tiene una estrecha relación con las prácticas autoritarias de las escuelas, es decir, para el caso del razonamiento moral, la educación tendría que proponer un desarrollo moralmente autónomo con oportunidades de participación en la toma de decisiones, porque como señala Piaget (1935) ¿cómo pueden aprender los estudiantes a ser autónomos si no se les permite hacer elecciones significativas sobre las reglas y prácticas que rigen una buena parte de su vida diaria? ¿Cómo se fomenta el juicio moral racional, si el director gobierna unilateralmente y es el único tribunal de apelaciones? ¿Cómo pueden descubrir los estudiantes el valor intrínseco de la conducta virtuosa, si la disciplina se basa en recompensas y castigos impuestos por los adultos? Lo que sugiere que los educandos, no pueden desarrollarse como personas moralmente autónomas sin oportunidades para participar en la toma de decisiones.

Por supuesto que lo anterior, sería mucho pedir a educandos y directivos, dejar de lado la seguridad de estar en una posición de autoridad

incuestionada y se abran a las incidencias de la toma de decisiones democráticas, pero como señala Kohlberg (1989), la clase de democracia en la educación exige considerable coraje, inteligencia y paciencia tanto de los educadores como de los educandos, es un proceso de comunicación moral, que implica evaluar intereses y necesidades propios, escuchar y entender los de los demás, y conciliar puntos de vista conflictivos de manera justa y cooperativa.

Lo anterior constituiría el dar paso a una educación como propone Freire (1968) Nadie educa a nadie; tampoco nadie se educa solo; los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo. Es decir, la educación ha de ser eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando el *ser humano-mundo* como problema, exige una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora y por encima de todo, una actitud que no se detiene ante el verbalismo sino que exige la acción. El resultado apunta a la toma de conciencia del individuo sobre las situaciones sociales, su entendimiento, comprensión, participación, dirección, transformación. Abriría el tan anhelado camino a la crítica y la emancipación social.

Se coincide con los teóricos sobre el desarrollo moral y en éste caso con Freire, sobre la cuestión de la democratización como medio para la participación crítica. El modo más eficaz para enseñar a los educandos los valores democráticos de nuestra sociedad es dándoles la oportunidad de practicarlos como señala al respecto también Dewey (1995). Así podrían sustentarse las razones pedagógicas para elegir la democracia como medio para el desarrollo moral, lo que estimula a los estudiantes a pensar por ellos mismos y a no depender de autoridades externas, promover la libre expresión y el análisis de las opiniones, de esta forma, se retoma que la educación es dialogo, *el encuentro de los seres humanos*.

Freire (1997) señala que la educación que le parece necesaria, ha de ser aquella que se identifica con las condiciones de su realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y espacio y al ayudar al ser humano a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto, ser capaz de ser crítico a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos. Tal y como se advierte para el

desarrollo del razonamiento moral, basado, según Kohlberg (1989), en la discusión de dilemas morales hipotéticos, o incluso reales, a través del ejercicio del juicio moral, es decir, debates en grupo sobre las formas que conciben como ideales para resolver un determinado conflicto social (moral), se trataría en este caso, del desarrollo de la capacidad del alumno en las áreas de razonamiento, comunicación, escucha y cuestionamiento. A grandes rasgos, se trata de poner en juego procesos cognitivos que permiten reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

La práctica de la libertad para la sociedad, implica la práctica de la reflexión moral autónoma, la educación se convierte un espacio de experiencia formativa, se deriva a su vez, la necesidad de estudiar con cuidado los procesos educativos que se producen en su interior. Éstas prácticas, que se considera que la escuela tiene la función de promover, ameritan la necesidad de concebir a los educadores como diseñadores de dichas prácticas morales y constructores de medios de convivencia escolar, además de formas de aprendizaje que predispongan a vivir y aprender de acuerdo a ciertos principios y valores cada vez más racionales y reflexivos.

“La educación es el método fundamental de progreso y de la acción social” y “el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa”. Por ello, el método científico no es moralmente indiferente y neutral, sino “método de comunicación de tolerancia, de apertura mental de disponibilidad de comprender las ideas ajenas sin imponer las propias””. (Dewey, 1995, p.78)

Sin duda, el ámbito educacional más idóneo, como elemento globalizador de la vida humana, sólo tiene cabida en sistemas democráticos y, a la vez, éstos no son posibles sin tal modelo educativo. Democracia y educación son las caras de la misma moneda, así en los estados no-democráticos, no educan, sólo informan, adoctrinan.

El Profesor como Intelectual de Giroux y el Razonamiento Moral

Es momento de centrarse ahora, en el papel específico que corresponde al profesor como lo denomina Giroux (1997), es necesario aclarar que para

efectos de este ensayo las diferentes formas de denominar a estos actores, merecen la misma categorización, es decir, se resta relevancia a las denominaciones antes hechas, como “educador” por Freire, “maestros”, por Dewey, etc. Es decir, no resulta forzoso definir en las congruencias necesarias del par categorial. Lo que sí resulta fundamental, es centrarse en las funciones respectivas que a razón de la educación vista desde la perspectiva analizada, tienen los profesores para favorecer el desarrollo del razonamiento moral.

Cuando Giroux pone el acento en la crítica sobre que no se ayuda a los alumnos a “leer críticamente el mundo” alude al asunto de los profesores que funcionan como administradores tradicionales y conductistas, en donde no se tiene la oportunidad de examinar críticamente los contenidos curriculares y sobre todo, no se puede hablar de que la propia construcción de conocimiento fundamenta su práctica docente; remite a la cuestión central de la educación moral que ya se ha analizado, como ya se pudo ver, la educación que favorece la reflexión crítica, depende de profesores críticos y sus efectos surgen ante todas las aristas del mundo social, entre ellas, la moral.

Es necesario iniciar con la crítica a la visión tradicional de la institución, cuyo lenguaje, (y este es un elemento central), está anclado en una visión del mundo básicamente inspirado en el conductismo (una vertiente de la psicología del aprendizaje), basado en una serie de respuestas o acciones que no ameritan la intervención del pensamiento. El significado real del lenguaje que posee el profesor, refleja el marco teórico que sustentan sus prácticas educativas, inconsciente o conscientemente. Así en el lenguaje al que no es necesario referirse, independientemente de que tenga características que lógicamente vienen a la mente, como si es: vago, claro, contextualizado, etc. Se trata de aquel que define la perspectiva educativa que el profesor posee, incluye el lenguaje no verbal que se establece dentro de un aula por ejemplo y que determina el conductismo aplicado en ella, o el constructivismo por otra parte, si, por otro lado, la perspectiva de comunicación tiene un tinte humanista, o si las consignas dadas se desprenden de un enfoque psicogenético.

Es decir, dicho lenguaje oculta las cuestiones esenciales sobre los intereses, objetivos, y valores; el lenguaje puede mitificar y ocultar los propios supuestos, constituyen el marco principal de referencia que encierra la representación que los profesores tomarán sobre el aspecto moral, el significado que le asignan, y las posteriores formas de abordarlo. “Esto se refleja por ejemplo en las etiquetas que los educadores ponen con frecuencia a los estudiantes que frente a las experiencias escolares alienantes y opresivas, responden con todo un amplio abanico de conductas de resistencia. Se habla de estudiantes *inadaptados* más que de estudiantes *rebeldes* o que *ofrecen resistencia*” (Giroux, 1997, p.43) lo mismo que una perspectiva moral unilateral, o normativa, que etiquetaría de la misma forma a los que no “cumplen” con las reglas impuestas, sin la posibilidad de ver que su perspectiva es sólo una entre un variedad de otras más, y además, sin ese conocimiento, no se tendría la posibilidad de aceptar otras formas de acción distintas a las establecidas, por lo que quizá abogarían por el sometimiento de los alumnos al cumplimiento de sus regímenes escolares.

Lo anterior revelaría el limitado bagaje de conocimiento que sobre el elemento moral podría poseer un profesor que apuesta por la arbitrariedad de las consignas, porque parte de que se adjudica a sí mismo la autoridad inminente, sin dar lugar al dialogo, al respeto recíproco, a la democracia, pero, sobre todo, sin la posibilidad de concebir la existencia de la autonomía de la razón por parte de aquellos que cree que no son capaces de pensar (alumnos). En lo anterior, se manifiesta bajo qué mirada percibe a la educación y su propio mundo, advertido a través su lenguaje global.

La ideología del profesor está puesta en juego, cuando se habla de lenguaje, es ella quien, habla a través de él, pues se trata de “un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales” (Giroux, 1997, p. 44); en éste caso, hablar de ideología representa que los profesores habrían de examinar sus propios puntos de vista acerca del conocimiento, de la naturaleza humana, de los valores, y de la sociedad, y reconocerlos como mediatizados por los supuestos de “sentido común” que ellos mismos usan para estructurar sus experiencias del aula.

Así mismo, el concepto de *racionalidad* trae una grata posibilidad de explicar lo anterior, luego de entenderla como “un conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas. En segundo lugar, se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que cada uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida” (Giroux, 1997, p. 43.).

Por ejemplo, los intereses mostrados en las palabras y en las conductas del profesor pueden tener un punto de partida en la necesidad de controlar, quizá de explicar, o quizá de actuar en conformidad con principios de justicia. La racionalidad como constructo crítico debe dar la oportunidad al profesor o educador moral, de entender la existencia de perspectivas pos-convencionales, e incluso promover su ejercicio, a partir de la apuesta a la expresión de ideas, buscar en ellas siempre la tendencia crítica.

Un profesor que asume el principio de racionalidad, también asume con toda claridad la necesidad de buscar ampliar su conocimiento y fundamentar su práctica docente, ésta característica lo sitúa como un actor con un constructo crítico capaz de percatarse de que hay un mundo de conocimiento al que le será necesario adentrarse, para luego, “tomar decisiones acerca de lo que debe enseñarse, de cómo un determinado material podría responder a las necesidades intelectuales y culturales de los estudiantes y de cómo evaluarlo” (Giroux, 1997, p. 57). y en este caso, resolver el fundamento que sustenta, por ejemplo, los temas relacionados con la moral, identifica las perspectivas desde las cuales los abordan y define las direcciones más objetivas, pero sobre todo racionales que podría proponer a sus alumnos para ponerlo en marcha dentro y fuera de las aulas.

El docente, profesor o educador moral, debe poseer los elementos que para Giroux constituyen a un profesor como un intelectual y es el papel analítico, creativo, propositivo, cuya dirección es la respuesta a las necesidades específicas, porque esas características permitirían a los profesores, proponer o interesarse a su vez por lo que se ha expuesto aquí como construcción del razonamiento moral de los alumnos, tendiente a la

permanente evolución de perspectivas sociales hasta conseguir que ante ellas, sean reflexivos y críticos.

Lo que se defiende acerca del razonamiento moral que la educación debe favorecer, no es más que la construcción de estructuras conceptuales que abarcan la visión del mundo palpable, pero también un constante cuestionamiento sobre los antecedentes que encierran a esa constitución de espacio y del tiempo en el que se vive, la búsqueda de explicaciones, y el juicio crítico de las razones sobre cualquier tipo de manifestación social, además de los principios que rigen y darán sentido a las propias prácticas morales/sociales.

El análisis sobre el curriculum oculto resulta fundamental al respecto, ésta racionalidad existente en el profesor que se propone generar, tendría pues, que dotarlo de la posibilidad de considerar la función y naturaleza de dicho curriculum es decir, percatarse de los mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente en formas específicas de conocimiento, el uso de las relaciones dentro del aula y otras características que describen la naturaleza de la organización y normativización de la escuela, esto, constituye el juicio crítico de la enseñanza moral, el juicio que ha de partir necesariamente de la posición del educador, para diseñar a partir de su acervo, el acercamiento a las experiencias de conocimiento.

Es necesario, comprender ante todo lo anterior, que existe cierta legitimidad de las prácticas sociales y morales, las ya preestablecidas formas de hablar, de conducirse entre unos y otros, de relacionarse, que generalmente rigen nuestra vida cotidiana, sin embargo, es importante resolver que la educación debe favorecer la posibilidad de reflexionar sobre la posible arbitrariedad de ciertos valores, las cuestiones de poder y de control.

Es inevitable partir, según Hersh, et. al (1998) de la necesidad de que el profesor fomente su propia conciencia de temas morales antes de esperar que lo hagan los alumnos, del reconocimiento de que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno tienen una dimensión moral y

el darse cuenta de que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo moral más que otros.

El profesor como intelectual estaría en la posibilidad de poseer características necesarias para promover el razonamiento moral, que, a su vez, tendrían que ver con lo que Hersh et.al. (1998) también señalan ante el rol del profesor: *a)* examinar las creencias morales propias y su sistema de valores, abrir la mente a las creencias divergentes de otros, sobre las soluciones justas a los problemas morales. *b)* preguntarse cómo afectan los temas morales la esencia de la vida diaria de la clase. *c)* educar a los alumnos para que piensen por si mismos supone que los profesores no pueden dirigir todas las preguntas y respuestas, deben estar dispuestos a beneficiar a los alumnos de aprender a expresar sus juicios éticos abiertamente y tomar posturas personales sobre decisiones morales importantes.

El profesor, visto desde la perspectiva de Giroux, necesita ejercer control sobre los elementos del curriculum, convertir, desde su papel, a la enseñanza escolar, en un espacio donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno. La verdadera relación que se encuentra entre la educación y su función general, y respecto al área moral, se refiere al conocimiento crítico que haría tomar conciencia a profesores y estudiantes, de su condición social y conducir a la acción correspondiente hacia una sociedad utópicamente evolucionada.

Conclusiones

Es necesario concluir con los elementos expuestos que constituyen el punto medular de éste ensayo. En primer lugar, se alude a la forma en que se propone como necesario comprender el elemento moral, al ser la esencia que rige las acciones y relaciones sociales siempre que sea en el sentido positivo de ellas, así, es importante entender que dicha moral descansa en distintas perspectivas sociales que se diferencian por la forma de comprender lo que está bien y las razones para hacer el bien, existen por tanto diferencias en las características de razonamientos

morales, lo que a su vez indica que el sentido de las prácticas morales también tiende a ser distinto en medida del ideal que se busque; algunas prácticas corresponderán siempre a la normatividad existente, otras se centrarán en elementos de virtud (poseer cualidades admirables del carácter, hábitos de conducta deseados etc.), otras más quizá estén relacionadas con la deliberación en la resolución de conflictos y finalmente acciones o prácticas sociales centradas en la reflexividad (autorregulación, auto evaluación moral).

El aspecto medular de la comprensión sobre razonamiento moral, es la vinculación directa que ya teóricos como Piaget han establecido, entre desarrollo cognitivo y juicio moral. La educación en relación con la moral, en tanto, tendría la oportunidad de contribuir a la creciente evolución de los razonamientos morales, hasta conseguir perspectivas sociales relacionadas con la racionalidad, la reflexión, la toma de consciencia, de principios morales universales, contribuir así desde su construcción individual a la consolidación de una sociedad utópica.

Si la utopía es una sociedad altamente educada, se habla sin duda de elementos morales implícitamente formales; es decir, referidos a lo que plasma Schmelkes (2004) al respecto, una sociedad profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valora la vida y la paz, formada en la resolución racional de conflictos, el entendido de que la paz no es la ausencia de la guerra, sino que se construye en la justicia; una sociedad educada en la democracia como forma de gobierno pero sobre todo como forma de vida, lo que supone un desarrollo profundo de la responsabilidad social y política, así como de un espíritu crítico, internalizar la responsabilidad cívica para participar en aquello que le interesa pero también en lo que afecta a otros; educada para el consumo inteligente, moderado y crítico, tanto de los bienes y servicios como de la información.

Lo anterior constituiría no solo los elementos enunciados en sí mismos, sino aquello que además que se considera que es el papel fundamental de la educación, promover la liberación del ser humano en términos intelectuales, reflexivos y críticos, potencializar a lo sociedad, dotándole de

sus niveles más altos de evolución, y así conseguir la transformación enunciada por Freire. La educación para el razonamiento moral es una educación para el razonamiento social.

La propuesta de Giroux es fundamental, respecto a que las escuelas necesitan que en el futuro los profesores sean a la vez teóricos y prácticos, y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas; además de examinar sus propias perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la tan deseada emancipación. Es necesario ser conscientes, con todo, que ser un educador moral efectivo no es tarea fácil, pero es sustancial estar convencidos de que un enfoque cuidadoso de las teorías y prácticas morales, puede ayudar a los profesores a elaborar experiencias de aprendizaje creativas para sus alumnos, deben convertirse en intelectuales con la capacidad de transformar si desean formar ciudadanos críticos y participativos.

Referencias

- Covarrubias V. (1995). *Herramientas de la Razón*. UPN.
- Dewey J. (1995) *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (1992). La enseñanza moral en la escuela primaria. *Revista francesa de sociología*, (4) 275-284.
- Freire P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. Tierra nueva Uruguay. Siglo XXI.
- Giroux H. (1997). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hersh r, Reimer Y Paolito. (1998) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea.
- Kohlberg, L. (1989) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Piaget, J. (1935) *El juicio moral en el niño*. Príncipe 16.
- Puig, J.M. (2003) *Prácticas morales, una aproximación a la educación moral*. Paidós.
- Schmelkes S. (2004) *La formación de valores en la educación básica*. SEP.
- Weffort, F. C. (1969). *Educación y Política; Prologo a la edición brasileña de La educación como práctica de la libertad*. Paz e Tierra.