PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA: EXILIO Y RETORNO DE LA RAZÓN PRÁCTICA

J. Curráis Porruá*

M. Pérez-Froiz**

La cultura del positivismo y el exilio de la razón práctica

La cultura del positivismo (Giroux, 1990) ha invadido y colonizado el mundo de la educación y, por ende, el campo del currículum, con sus diversos elementos. La dicotomía entre hechos y valores, entre medios y fines y entre teoría y práctica, propia de la epistemología positivista (Contreras, 1990) ha supuesto el triunfo de la racionalidad instrumental o técnica (Schön, 1992) en la educación. 99

El positivismo, al identificar la racionalidad con la ciencia, relegó la ética al ámbito de la irracionalidad y de la privacidad. Siguiendo el ideal weberiano de la *Wertfreiheit*, del conocimiento científico libre de valores, que trata de hechos objetivos, el positivismo realizó una separación radical entre ciencia y ética.

Los mitos de la neutralidad axiológica, de la objetividad absoluta y de la autonomía de la ciencia popularizados por el neopositivismo, configuraron el científicismo, absolutismo y dogmatismo de la ciencia, haciendo

*I.B. "R.O. do Uruguai", Vigo, España.

** CEFOCO, Vigo, España.

Curráis y Pérez

posible la antítesis entre el weberiano politeísmo axiológico (en cuestión de valores cada cual tiene su dios) y el monoteísmo de la razón instrumental. Con ello, la misma ciencia y la técnica cumplen la función ideológica que antaño desempeñaban las cosmovisiones religiosas (Habermas, 1984).

Desde Wittgenstein y el Círculo de Viena la ética quedó reducida, como la metafísica, al silencio y a la *Sinnlosigkeit*. Pero, a pesar de ello, la tradición analítica siguió hablando de ética. La consecuencia del reduccionismo positivista fue el emotivismo moral, para el que los juicios morales son mera expresión de emociones subjetivas; de forma que decir "X es justo" equivale a decir "yo apruebo X, apruébalo tú también".

Ello ha hecho decir recientemente a Mac Intyre (1987) que el emotivismo moral es la moral social de nuestra época, pues usamos el lenguaje moral con la íntima convicción de que expresamos sentimientos subjetivos, de los que podemos persuadir a los demás, pero sin poder llegar a un acuerdo racional. Al constatar el fracaso del proyecto de la modernidad, Mac Intyre acepta el triunfo inevitable de la razón instrumental, cuando afirma que en el reino de la práctica la razón sólo puede hablar de medios, pero sobre los fines, sobre los valores, debe callarse.

100

La invasión de la racionalidad instrumental, que eliminaba a la racionalidad axiológica, suponía el dominio del modelo tecnológico y eficientista del currículum (Gimeno, 1989). De ello derivaba la consideración de la educación como una acción técnica que, como la *poiésis* aristotélica, sólo adquiere valor como medio para producir resultados externos a la propia acción. De esta forma, la calidad de la educación se medía por los rendimientos académicos, como cualquier producto del mercado.

La pedagogía por objetivos operativos, apoyada por la psicología conductista (Gimeno, 1988) identificó las metas educativas con los resultados académicos, justificando así la ideología dominante del eficientismo economicista. La positivización y tecnificación de la educación eliminaba toda discusión racional sobre las metas y los fines educativos, que venían decididos de antemano. Al pretender plasmar la neutralidad axiológica en el diseño curricular se expulsaron del currículum formal las normas y los valores, dejándoles un reducto en las clases de religión y de ética, pero éstos seguían transmitiéndose por currículum oculto (Torres, 1991).

EDUCACIÓN Y ÉTICA

Signos de la invasión de la educación por la cultura del positivismo eran también la conversión de la evaluación educativa en una acción técnica, reducida a la medición y cuantificación de resultados, lo que le daba apariencia de objetividad y neutralidad, ocultando los aspectos éticos de la misma; el énfasis excesivo en la metodología y en las técnicas de enseñanza, la prioridad del cómo enseñar sobre el por qué y el para qué de los contenidos y objetivos del currículum.

La propia función docente fue reducida a la dimensión técnica de aplicar métodos o programas diseñados por expertos externos desvinculados de la práctica, síntoma evidente de la alienación docente, que reflejaba la separación de teoría y praxis educativa.

La rehabilitación de la razón práctica y la recuperación de la dimensión ética de la acción educativa

La superación de la epistemología positivista en filosofía de la ciencia, es paralela a la rehabilitación de la razón práctica en filosofía moral, lo que posibilita la recuperación de la dimensión ética para la didáctica y la pedagogía. Al considerar la acción educativa como práctica y no como técnica, como la *praxis* aristotélica y no como simple *poiésis*, era posible evidenciar la perspectiva ética intrínseca a todo acto de educar.

Desde el punto de vista de la racionalidad práctica, no es posible reducir la razón práctica a mera razón técnica ni sostener la neutralidad axiológica del currículum. Ni los objetivos, ni los contenidos, ni la metodología, ni la evaluación están libres de valores. Habrá que indagar más bien cuáles son los supuestos valorativos y normativos, así como las opciones ideológicas que subyacen a todos los elementos curriculares.

La racionalidad práctica trata de unir lo que el positivismo ha separado: los medios con los fines, los hechos con los valores, la teoría con la práctica. Las preguntas más relevantes son ahora las relativas a los fines de la educación, los por qué y para qué, frente a los cómo: ¿Por qué enseñar estos contenidos y no otros? ¿Por qué y para qué esta metodología? ¿Por qué esta forma de evaluar? etc.

El énfasis no se pone en la eficacia de los resultados, sino en la calidad educativa de los procesos. El valor de una acción educativa no depende simplemente de resultados exteriores a la misma. Esa acción no es un

Curráis y Pérez

simple medio instrumental para fines externos. La acción educativa es valiosa en sí misma con independencia de los productos, y la calidad de la misma vendrá dada por los valores y metas educativas que se realicen en la propia acción (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; Gimeno y Pérez, 1992).

No basta ya con la eficacia de las prácticas, es necesario examinar también la justicia de las mismas, y para ello tenemos que recurrir a criterios éticos y habérmolas con opciones y valores morales. “Es siempre, por lo tanto, una cuestión de valor y un problema ético elegir entre un aprendizaje para comprensión, libre opinión y expresión de las ideas (haciendo hincapié en la divergencia), y un aprendizaje orientado al logro de unos resultados previstos; entre una enseñanza para desarrollar la autonomía y la participación activa del alumno, o preocupada por el orden .... entre problemas .... u otro que reifique la naturaleza del orden social .... entre convertir la evolución de la labor del alumno en una situación inquisitorial de examen o en una oportunidad para el aprendizaje y la autoevaluación” (Angulo Rasco, 1989, p. 28).

102

Si el currículum está vinculado a una ideología (Apple, 1986) y si no hay conocimiento sin interés (Habermas, 1982), habrá que preguntarse a qué intereses sirven los diversos contenidos del currículum. Si ninguna selección es aséptica y neutral, habrá que preguntarse por qué se silencian determinadas culturas, quién legitima el conocimiento válido y qué valores se transmiten por currículum oculto.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas pueden estar guiadas por intereses de dominación o de emancipación (Habermas, 1982). Las metodologías y las relaciones sociales del centro y del aula pueden fomentar valores como la colaboración, la autonomía, la solidaridad, la crítica, la democracia, la justicia o sus contrarios, el individualismo, la heteronomía, la competitividad, la sumisión, el autoritarismo y la desigualdad. Y no se puede decir que en el campo de los valores “todo vale”. La evaluación, desde una perspectiva ética, es también un instrumento de poder, que tiene que ver con problemas morales de justicia o injusticia. La misma función docente es también aquí reconceptualizada. El profesorado, guiado por intereses emancipatorios, se libera de la heteronomía impuesta por un currículum tecnológico y de la alienación producida por la dicotomía de teoría y praxis, convirtiéndose en investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1987; Carr y Kemmnis, 1988), en práctico

EDUCACIÓN Y ÉTICA

reflexivo (Schön, 1992) o intelectual transformativo (Giroux, 1990) que, desde la deliberación práctica, indaga su acción educativa para poder mejorarla y transformarla.

La construcción de normas y valores desde la racionalidad comunicativa: Pensar la educación desde la ética discursiva

Tanto Piaget como Kohlberg (Cfr. Hersch, Reimer Y Paolitto, 1984), siguiendo la tradición kantiana de la razón práctica, nos enseñaron que el desarrollo moral es paralelo al intelectual y que la autonomía moral no le viene dada al sujeto moral, sino que éste ha de construirla. Pero ambos añaden a Kant la perspectiva de la interacción y la cooperación social.

Desde un enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje, para Piaget (1984) la formación de la conciencia moral no se explica por la simple influencia del medio ambiente ni por procesos innatos, sino por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Las relaciones de presión adulta, de autoridad y de respeto unilateral hacia las normas crean heteronomía, mientras que las relaciones de cooperación entre iguales y de respeto mutuo crean autonomía moral. La cooperación estimula tanto el crecimiento intelectual como el moral.

L. Kohlberg completa la investigación piagetiana con la teoría de los estadios de la evolución de la conciencia moral, elaborando una interesante aplicación pedagógica. Utilizando una metodología interactiva de discusión de dilemas morales, el juicio moral es construido intersubjetivamente a través del diálogo socrático y del procedimiento de la asunción ideal de rol, que produce desequilibrios cognitivos y hace posible el paso de un estado inferior a otro superior. Kohlberg además concibe la vida del aula como una democracia participativa y persigue el ideal de hacer de la escuela una "comunidad justa".

La teoría ética cognitivista y constructivista de Piaget, y especialmente de Kohlberg, es continuada y completada por la ética discursiva de J. Habermas (1991a) y K.O. Apel (1991). La ética discursiva, también denominada ética comunicativa y ética dialógica es, como la kantiana (Habermas, 1991b), deontológica y cognitivista; en oposición a todo emotivismo; universalista en oposición al relativismo; y procedimental

Curráis y Pérez

por proponer el diálogo o el discurso como el procedimiento para construir y legitimar las normas correctas. En cuanto ética universal de principios, corresponde al nivel post-convencional de Kohlberg.

Pero lo que añade la ética discursiva a Kant, es la dimensión lingüística de la comunicación discursiva. Hay un paso del monólogo al diálogo, del “yo pienso” al “nosotros argumentamos”, del solipsismo de la conciencia a la comunidad de diálogo —en Habermas— o comunidad de argumentación —en Apel. La ética discursiva, siguiendo la herencia socrática, ha mostrado que la razón es esencialmente dialógica. “El gran acierto de la ética comunicativa ha sido descubrir que la ética es comunicación, diálogo” (Camps, 1991, p. 250).

El principio específico de la ética discursiva, que reformula dialógicamente el imperativo categórico kantiano, afirma que sólo pueden pretender validez las normas que sean aceptadas por todos los afectados tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría (Habermas, 1991a), y que tenga en cuenta los intereses de todos. Por eso es una ética de responsabilidad solidaria (Cortina, 1985) e implica la idea de una democracia participativa (Cortina, 1990/92), que si es aplicable al campo de la política (Rubio, 1992) no lo es menos al campo de la educación, como pretendía Kohlberg.

104 La acción comunicativa, que busca el entendimiento intersubjetivo y el consenso racional a través del mejor argumento, es axiológicamente superior a la acción estratégica, que sólo busca el éxito a través del argumento más persuasivo. El *ethos* dialógico de la ética discursiva bien puede servirnos de modelo para superar el *ethos* individualista y monológico de nuestros centros educativos, siendo la “comunidad ideal de diálogo” una idea regulativa a la que deben aproximarse nuestros diálogos reales y nuestros acuerdos fácticos en la educación.

El sujeto autónomo y solidario de la ética dialógica, dotado de competencia comunicativa, supera al yo narcisista de la posmodernidad y al yo comunitarista de la premodernidad. Más allá del cientificismo y del emotivismo, la ética discursiva se alía con una pedagogía crítica (Giroux, 1990) y liberadora y se compromete con valores como el diálogo, la colaboración, la autonomía, la democracia, la justicia o la solidaridad, que pueden servir de norte a los currícula y a la práctica de nuestros centros educativos. Desde la ética dialógica ya no se puede decir que en cuestión de normas y valores cada cual tiene su dios.

Bibliografía

Angulo Rasco, J.F., "Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como práctica", *Investigación en la Escuela*, n° 7, 1989, p. 23-36.

Apel, K.O., *Teoría de la verdad y ética del discurso*, 1991, Barcelona, Paidós.

Apple, M. W., *Ideología y currículo*, 1986, Madrid, Akal.

Campus, V., "Comunicación, democracia y conflicto", en Apel *et al.* *Ética comunicativa y democracia*, 1991, Barcelona, Crítica.

Carr, W. & Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, 1988, Barcelona, Martínez Roca.

Contreras Domingo, J., *Enseñanza, currículum y profesorado*, 1990, Madrid, Akal.

Cortina, A., *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria: Ética y política en K.O. Apel*, 1985, Salamanca, Sígueme.

Cortina, A., *Ética sin moral*, 1990, Madrid, Tecnos.

Cortina, A., "Ética comunicativa", en Concepciones de la ética, *Enciclopedia Iberoamericana de filosofía*, 2, 1992, Madrid, Trotta.

Elliot, J., *La investigación-acción en educación*, 1990, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J., *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, 1988, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, 1989, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, 1992, Madrid, Morata.

Giroux, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1990, Madrid, Paidós-MEC.

Habermas, J., *Conocimiento e interés*, 1982, Madrid, Taurus.

Habermas, J., *Ciencia y técnica como "ideología"*, 1984, Madrid, Tecnos.

Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, 1991a, Barcelona, Península.

Habermas, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, 1991b, Barcelona, Paidós.

Curráis y Pérez

Hersh, R. Reimer, J. Paolitto, D., *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, 1984, Madrid, Narcea.

Macintyre, A., *Tras la virtud*, 1987, Barcelona, Crítica.

Piaget, J., *El criterio moral en el niño*, 1984, Barcelona, Martínez Roca.

Rubio Carracedo, J., *Ética constructiva y autonomía personal*, 1992, Madrid, Tecnos.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del Curriculum*, 1987, Madrid, Morata.

Schön, D.A., *La formación de profesionales reflexivos*, 1992, Madrid, Paidós-MEC.

Torres Santomé, J., *El currículum oculto*, 1991, Madrid, Morata.