



PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA AUTONOMÍA MORAL

CRITICAL PEDAGOGY AS A MEAN TO DEVELOP MORAL AUTONOMY

JUAN PABLO ESCOBAR GALO*

Resumen

El objetivo principal de este ensayo es exponer los estudios y las propuestas contemporáneas sobre el surgimiento de la conciencia moral y el ejercicio de la autonomía moral, así como analizar si los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire favorecen o no el ejercicio de la libertad y la configuración de la autonomía moral. Para comprender el desarrollo de la autonomía moral es necesario exponer los principios del nacimiento de la conciencia moral de Jean Piaget, los procesos de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la acción comunicativa y el desarrollo moral desde la perspectiva de Jürgen Habermas. La pedagogía crítica de Freire se orienta en tres ejes: la toma de conciencia de los sujetos (lectura del mundo) frente a la realidad, el ejercicio de la libertad desde la acción educativa y la generación del pensamiento crítico desde lo personal y comunitario, lo que implica la comprensión de la historia (personal y comunitaria) como posibilidad y no como determinación.

Palabras clave: ejercicio de la libertad, formación de la conciencia moral, autonomía moral, pedagogía crítica.

Abstract

The main objective of this paper is to present contemporary studies and proposals on the emergence of moral conscience and the exercise of moral autonomy, as well as to analyze whether the educational approach of Paulo Freire favors or not the exercise of freedom and moral autonomy settings. To understand the development of moral autonomy it is necessary to explain the principles of birth of the moral conscience of Jean Piaget, the processes of moral development of Lawrence Kohlberg and the communicative action and moral development from the perspective of Jürgen Habermas. Freire's critical pedagogy focuses on three areas: awareness of the subjects (reading of the world) against reality, the exercise of freedom from educational activities and the generation of critical thinking from the individual

* Magister en filosofía y licenciado en educación. Profesor y coordinador académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.



to the community, which involves understanding the history (personal and communal) as a possibility and not as determination.

Keywords: *exercise of freedom, education of conscience, moral autonomy and critical pedagogy.*

El objetivo principal de este ensayo es exponer los estudios y propuestas contemporáneas sobre el surgimiento de la conciencia moral y el ejercicio de la autonomía moral, así como analizar si los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire favorecen o no el ejercicio de la libertad y la configuración de la autonomía moral. Para esto, será necesario presentar las propuestas de Piaget, Kohlberg y Habermas sobre el tema en cuestión en un primer momento del ensayo, luego explicar brevemente los postulados de la pedagogía de Freire (segundo momento) y finalmente vincular los dos momentos anteriores en un balance final a manera de conclusión, en donde se pretende establecer si la pedagogía crítica favorece o no al desarrollo de la conciencia moral autónoma.

Los modelos educativos tradicionales u opresores responden a los intereses del sistema-mundo¹ imperante en nuestro

1 En este ensayo, se comprenderá por sistema-mundo lo expuesto por Dussel (1998), al describir que “nos encontramos ante el hecho masivo de la crisis de un ‘sistema-mundo’ que comenzó a gestarse hace 500 años, y que se está globalizando hasta llegar al último rincón de la tierra, excluyendo, paradójicamente, a la mayoría de la humanidad. Es un problema de vida o muerte. Vida humana que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el modo de realidad de cada ser humano en concreto” (p. 11), porque ese sistema-mundo de exclusión genera cada día más marginados (víctimas), en donde la educación resulta ser una herramienta útil al servicio del mismo.

ámbito social y no favorecen el surgimiento de la autonomía moral ni el ejercicio de la libertad. Dichos modelos apuestan por el desarrollo de la razón instrumental con el anhelo de cosificar y masificar las subjetividades de quienes se someten a los procesos educativos. Para favorecer el pensamiento crítico desde la acción educativa es necesario apostar por una pedagogía crítica y liberadora que genere y facilite el surgimiento de la conciencia moral autónoma en los sujetos, de modo que estos no sean víctimas de un sistema que intenta homogenizar las subjetividades y lograr así el control social desde estructuras de poder al servicio de los grupos hegemónicos.

Proceso de internalización de las normas morales, el desarrollo moral y la acción comunicativa desde Piaget, Kohlberg y Habermas

En el año de 1934 Jean Piaget (1896-1980) realiza una investigación en la que establece que por medio de la comprensión del juego infantil es posible determinar los estadios de la conciencia moral. Piaget (1984) analizó el juego de canicas de diferentes infantes suizos comprendidos entre los 2 y 13 años de edad para determinar cuatro estadios sucesivos que dan origen a la conciencia moral en los sujetos. Los resultados indican que el primer estadio es de carácter “motor e individual, durante el cual el niño (menor de 2 años) manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices” (p. 21); en esta etapa no es posible establecer

y hablar de reglas colectivas porque el niño fija su juego desde la realidad individual y responde al impulso de su motricidad. Un segundo estadio puede ser llamado egocéntrico, el cual se manifiesta entre los 2 y 5 años, en donde “el niño juega bien solo, sin preocuparse de encontrar compañero de juego, bien con otros, pero sin intentar dominar sobre ellos” (p. 21). Por tanto, aunque los niños o las niñas estén jugando en grupo no implica que precisamente estén normados por una visión colectiva del juego, cada uno lleva su ritmo y sus normas desde su visión egocéntrica e interactúa con los otros sin ánimo de ganar y sin miedo de perder.

Durante el desarrollo de los 7 y 8 años surge un nuevo estadio el cual es denominado de la cooperación naciente, en donde “cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas” (p. 21). Los sujetos modifican las reglas de acuerdo al acomodamiento que se logre en el grupo sin mantener con gran rigurosidad las mismas, de modo que sean aceptadas en el grupo por una actitud de cooperación mutua que permite establecer relaciones sociales de forma organizada. En esta etapa los niños y las niñas han tomado conciencia de que para jugar necesitan de otros con quienes deben convivir pero dicha convivencia se encuentra supeditada al cumplimiento que cada uno de los integrantes del juego debe tener sobre las normas establecidas, de lo contrario no se logrará la sana

convivencia. El último estadio surge entre los 11 y 12 años, llamado el de la codificación de la regla, en donde no solo el juego queda regulado “minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera” (p. 21), es por ello que la “autonomía adquirida durante este estadio conduce a un respeto por la norma...es el sentido realmente político y democrático” (p. 58) de esta edad.

De acuerdo con Piaget (1984), durante el desarrollo de la primera etapa del infante (de 2 años o menos) la regla no es coercitiva, incluso es desconocida en términos de colectividad. En el segundo estadio (de 2 a 5 años), la regla es considerada de origen sagrado e intangible, el niño o la niña sustentan el origen de la norma en el adulto, la cual tiene eterna permanencia y, al intentar transgredir la misma, será sancionado, lo que desarrolla veneración y respeto a la norma pero de igual forma temor y miedo frente al incumplimiento. En el tercer estadio (de los 7 a los 8 años), la norma es algo exterior al individuo y por consiguiente se considera algo sagrado, después se interioriza poco a poco y da origen a la conciencia autónoma, ya que la norma no ha sido depositada en algo o en alguien sino es parte de sí mismo. En el cuarto estadio (de 12 años en adelante), el sujeto es guiado por la conciencia autónoma y poco a poco asume la responsabilidad de su conducta frente a las normas y frente a los demás. En este estado los individuos no apelan a la presencia de alguien o

de algo sino que están convencidos de hacer lo correcto porque consideran que es lo adecuado para ellos y para la sana convivencia con los demás.

Con base en los estudios de Piaget sobre el surgimiento del criterio moral de los niños y niñas y el desarrollo de las estructuras cognitivas, el investigador estadounidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) realiza estudios longitudinales, teóricos y empíricos sobre el desarrollo de los valores morales en los niños, niñas y adolescentes con el fin de favorecer desde la práctica educativa la construcción de principios morales autónomos. Según Kohlberg (1992), el desarrollo y el funcionamiento de lo afectivo y lo cognitivo es algo paralelo que se gesta dentro del sujeto en una relación sistémica en busca del equilibrio en relación con el mundo y la vida social. Es lo que él denomina el desarrollo o maduración del ego, ya que “el conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de rol*, es decir, una conciencia de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social” (p. 51), lo que pretende mantener una armonía recíproca que da origen al principio de justicia en las relaciones sociales y obliga al individuo a realizar constantemente cambios en las estructuras cognitivas, las cuales determinan la forma de procesar la información y dar significado

a hechos y experiencias acontecidas. Estas estructuras son llamadas por el autor «perspectivas socio-morales», que se refieren “al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores socio-morales, o «deberes». En correspondencia con los tres grandes niveles de juicio moral” (p. 190).

Desde la propuesta de Kohlberg (1992), los estadios del desarrollo moral son estructuras dinámicas dentro de los sujetos y no están atadas a una edad específica, incluso hay quienes nunca los logran alcanzar o desarrollar en su totalidad, ya que son integraciones jerárquicas que “forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común... los estadios superiores reemplazan (o más bien integran) a las estructuras encontradas en estadios inferiores” (p. 55) pero no se puede garantizar que todos los individuos desarrollen dichas estructuras durante su vida porque el estadio moral, como ya lo había afirmado Piaget, está en relación con el desarrollo cognitivo. Kohlberg (1992) establece que el desarrollo moral se presenta en tres niveles: preconvencional, convencional y posconvencional, cada uno de los cuales se subdivide en dos estadios y así surgen las seis etapas del desarrollo moral. El término convencional significa “conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad” (p. 187).

En el nivel preconventional del juicio moral (primer nivel), el “valor moral reside en acontecimientos externos cuasifísicos, en los malos actos o en necesidades cuasifísicas más que en las personas o estándares” (p. 80). En este nivel se ubican la mayoría de niños y las niñas menores de 9 años pero de igual forma también pueden ser ubicados algunos adolescentes e incluso adultos que no han logrado superar esta etapa de desarrollo o al menos comprenden lo moral desde esta estructura y establecen que las normas y la convención social es algo externo a ellos. En este nivel los individuos aún no logran comprender el porqué de las normas convencionales y las expectativas sociales, estas son algo externo a ellos y se rigen por una moral heterónoma. La perspectiva social en esta etapa es de orientación individual y concreta. En el nivel preconventional surgen los estadios 1 y 2 del desarrollo moral. En el estadio 1 (moralidad heterónoma) los individuos se orientan en referencia al castigo o premio y bajo el criterio de obediencia a la autoridad o a la norma, por lo que evitan dañar a otros o a la propiedad ajena. En esta etapa se desarrolla una “referencia egocéntrica al poder o prestigios superiores, o una tendencia a evitar problemas” (p. 80), lo que origina una responsabilidad objetiva. En esta etapa egocéntrica los niños y las niñas “no consideran los intereses de otros ni reconocen que sean diferentes de los propios; no relacionan dos puntos de vista” (p. 188).

El estadio 2 (individualismo, finalidad instrumental e intercambio) se caracteriza porque los individuos mantienen una conducta continua de egoísmo, cumplen las normas para satisfacer a alguien más en beneficio propio aunque se reconoce que los demás también tienen derecho a buscar su beneficio. Por tanto, “la acción correcta es la que satisface las necesidades de cada uno y ocasionalmente las de otros” (p. 80) para evitar conflicto o lograr beneficios incluso inconscientes para sí mismo en donde lo que prevalece es el criterio de reciprocidad con los otros. Los sujetos en este estadio están claros de que todos persiguen sus propios beneficios, lo que puede generar conflictos, y lo correcto se vuelve relativo de acuerdo al sentido individual.

En el nivel convencional, segundo nivel del desarrollo moral que incluye los estadios 3 y 4, se pueden ubicar a la mayoría de adolescentes y adultos, es la etapa en la cual los sujetos dan valor moral a los roles que desempeñan en búsqueda de lo bueno o correcto de acuerdo a las expectativas de los demás o según los acuerdos sociales logrados o establecidos en los grupos con los cuales se convive, también se regula la acción moral con el deseo de satisfacer a la autoridad y recibir la aprobación de la misma. En este nivel los individuos se identifican como miembros de la sociedad y son capaces de buscar el bienestar de otros y no únicamente el personal, el “individuo convencional subordina las necesidades del individuo único a los puntos de vista y necesidades del grupo o relación compartida” (p. 190).

Los individuos en el estadio 3 (muchas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal) se preocupan por “agradar y aprobar a los demás, así como ayudar” (p. 80), se ajustan a los estereotipos sociales del grupo o grupos con los que conviven e inician a emitir juicios sobre las intenciones de los demás. Además, tratan de vivir de acuerdo a las expectativas sociales de los roles que cada uno desempeña, lo que manifiesta la preocupación de uno mismo en relación con los demás. En esta etapa “«ser bueno» es importante y significa que se tiene buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza” (p. 188). Durante el estadio 4 (sistema social y conciencia), los individuos ponen énfasis en el orden social y en el cumplimiento de lo que orienta la autoridad para mantener la sana convención, ya que se toma conciencia de que es necesario cumplir con el deber ser, lo que confirma que los sujetos están convencidos de que el cumplimiento de las leyes es la garantía para guardar el orden social, las relaciones individuales son comprendidas y juzgadas desde el vínculo que cada uno guarda con el sistema y no se prioriza la persona sino la colectividad en el ejercicio moral.

El nivel posconvencional se alcanza por una “minoría de adultos y, normalmente, solo después de los veinte años” (p. 187). En este nivel el ego es capaz de adaptarse a los estándares morales (deberes y derechos) y diferenciar la

aplicación de estos dependiendo de las situaciones concretas y los contextos. En este nivel se forma frente a la realidad un criterio moral propio e interiorizado, lo que permite a los sujetos elegir desde principios autoescogidos. En la perspectiva posconvencional se encuentra “un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene niveles en los que debe de estar basada una sociedad buena y justa” (p. 191) y los sujetos ajustan y redefinen las normas sociales en función de perspectivas morales individuales. La orientación legalista contractual es lo que caracteriza el estadio 5 (contrato social o utilidad y derechos individuales): los sujetos toman como orientación o punto de partida las normas o reglas establecidas para llegar a acuerdos sociales aunque esto pueda implicar realizar ajustes dentro de sí mismos o pensar que aparentemente se «perdió» individualmente por satisfacer el bien común, pero el valor de la convivencia es algo que sobrepasa a los intereses personales. A criterio de Kohlberg (1992), en este estadio “el deber se define en términos de contrato, evitando la violación de los derechos de otros y según la voluntad y el bienestar de la mayoría” (p. 80); en esta etapa, valores como la vida y la libertad deben ser garantizados para todos los humanos. También, los sujetos tienen “un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos” (p. 189). En el estadio 6

(principios éticos universales), los individuos son guiados por la conciencia, la cual es capaz de seguir principios éticos universales autoescogidos que permiten verificar que no siempre las leyes responden al principio universal de justicia y sustentan los principios normativos en una lógica universal que permite la prevalencia del respeto mutuo y la confianza, de tal forma que las “personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales” (p. 189).

De acuerdo con Kohlberg (1992), la conducta moral se logra en los individuos que han desarrollado un alto nivel de razonamiento moral, ya que no es posible seguir o cumplir principios morales si no se está en capacidad de comprenderlos o creer en ellos, esto se alcanza en los estadios 5 y 6. En los estadios anteriores es posible razonar sobre los principios morales pero no asumirlos y vivirlos. En consecuencia, “el estadio moral está en relación con el avance cognitivo y la conducta moral, pero nuestra identificación de estadio moral debe de basarse sólo en el razonamiento moral” (p. 187).

Dentro de los diversos estudios que ha desarrollado el pensador alemán Jürgen Habermas, en el año de 1983 realiza una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg desde la teoría de la acción comunicativa en diálogo con los postulados de otros autores. Para Habermas (1996) la razón instrumental, la cual critica desde su teoría de la acción comunicativa, no es discursiva, sino que desarrolla procesos de alienación

de los sujetos a las normas sin favorecer el desarrollo de la autonomía moral, lo que hace necesario el surgimiento de la racionalidad argumentativa y de esa forma dar origen a la conciencia del yo-tú que permite construir las normas morales desde la convivencia social (consensos). Para comprender la postura de Habermas (1996) frente al desarrollo moral, es necesario e indispensable resaltar brevemente los puntos más importantes de la teoría de la acción comunicativa, estos son: la orientación del entendimiento vs. la orientación hacia el éxito en las interacciones sociales, el entendimiento como mecanismo de la acción, la situación de acción y situación del habla, el trasfondo del mundo vital, el proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital, las referencias al mundo y las pretensiones de validez y las perspectivas del mundo; todos estos puntos dan origen a una comprensión descentrada del mundo para establecer la acción comunicativa.

Habermas (1996) entiende que “las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables” (p. 157), la cuestión teórico-social de cómo es posible el orden social se corresponde con la cuestión de teoría de la acción de “cómo al menos dos participantes en la interacción pueden coordinar sus planes de acción, de forma que el *alter* pueda «engancharse» sus acciones en las de *ego* sin conflictos y, en todo caso, evitando el peligro de una ruptura de la interacción” (p. 157). Cuando las

acciones de un sujeto se encaminan a la búsqueda del éxito (consecuencias de su acción) convierten el proceso de comunicación en un medio para lograr los fines propios y no se favorece el encuentro real con el otro porque se está respondiendo a estructuras utilitaristas del ego. Para que sea viable la acción comunicativa es necesario que los dos actores (hablante y oyente) estén dispuestos a trabajar de forma conjunta a través de la negociación y conciliación de acuerdos en la solución de una problemática y asumir ambos de forma responsable las consecuencias de lo acordado, para lo cual es necesario orientar la acción social desde el entendimiento y no desde el éxito.

A criterio de Habermas (1996), “los procesos de entendimiento buscan un acuerdo que depende de la aprobación racionalmente motivada al contenido, de una aseveración. No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación” (p. 158), lo que le da el carácter de validez a los consensos o acuerdos que surgirán de la acción *ego-alter* donde ninguno desea o intenta manipular o engañar al otro. Para lograr entender y comprender las posturas del otro mediante la acción comunicativa es necesario que ambos se conviertan, en las diferentes etapas del diálogo, en actores hablantes, oyentes y presentes frente al discurrir propio y ajeno, lo que da origen a la relación yo-tú como una vinculación intersubjetiva en cada interlocutor. Por tanto, la acción comunicativa se puede

comprender como “un proceso circular en que el actor es dos cosas a la vez: es iniciador que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y, al propio tiempo, es el producto de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios, a los que pertenece y de procesos de socialización, dentro de los cuales crece” (p. 159) y permiten el trasfondo del mundo vital, el cual no hace referencia únicamente al contexto de los sujetos sino también genera las condiciones para el entendimiento. De acuerdo con Habermas (2002), la reflexión que realizan los sujetos por medio de la acción comunicativa hace que el actor (*ego*) sea “responsable de sus actos se comparta *críticamente frente a sí mismo* no sólo en sus acciones directas moralizables, sino también en sus manifestaciones cognitivas expresivas” (p. 110), lo que se fundamenta en la capacidad que desarrolla cada individuo para responder por sus propios actos (*zurechnungsfähigkeit*) frente a sí mismo y frente a los demás.

El proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital parte de que los sujetos se ponen de acuerdo y discurren sobre problemáticas que surgen en un mundo real o contextual, dichos mundos son preconocidos intuitivamente por los actores de la acción comunicativa y permiten desarrollar procesos de interpretación y entendimiento de los yo-tú que interactúan. Para Habermas (1996), los enunciados inteligibles que formula un participante de la acción comunicativa con el deseo de lograr el entendimiento con

pretensiones de validez deben cumplir con tres elementos:

Que el enunciado hecho es verdad (esto es, que coincide con los presupuestos existenciales de un contenido proposicional ya mencionado); que la acción de habla es correcta con relación a un contexto normativo existente (y que, por lo demás, el propio contexto normativo que cumple es legítimo), y que en la intención manifiesta por hablante, la expresada coincide con lo que piensa en ella. Quien rechaza una oferta inteligible de acto de habla niega la validez del enunciado al menos en uno de los tres aspectos citados de verdad, legalidad y sinceridad. Con su «no» manifiesta que el enunciado no cumple al menos una de las tres funciones (la representación de hechos objetivos, la garantía de las relaciones interpersonales, o la manifestación de vivencias), porque no está en consonancia con el mundo de los hechos objetivos (pp. 160 y 161).

Para que se pueda desarrollar el habla desde el entendimiento con pretensión de validez y con el ánimo de lograr consensos, es necesario que los sujetos tengan perspectivas descentradas del mundo desde lo exterior. No se pretende reducir la comprensión del mundo desde una acción objetivadora, también es necesario desarrollar planos normativos y expresivos, ya que frente a la naturaleza interior no solamente la acción expresiva es la única que se debe fortalecer, son también necesarias

las acciones objetivas y normativas que permitan el entendimiento y el encuentro del *ego* con el *alter* para desarrollar en la *praxis* una ética discursiva. Según Habermas (1996), una comprensión descentrada del mundo está caracterizada por “las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo y fundamentadas en el sistema formal de referencia de los tres mundos, así como las perspectivas vinculadas a las funciones comunicativas y enclavadas en la propia situación de habla” (p. 163), los tres mundos que vincula el yo-tú son el mundo subjetivo, social y objetivo. Bajo esas perspectivas del mundo es posible que la acción comunicativa permita que los sujetos caminen de un estado preconventional a un estadio posconventional.

Ya se han descrito los puntos básicos que caracterizan la acción comunicativa y que favorecen el desarrollo de la ética discursiva, ahora es necesario exponer cómo entiende y justifica Habermas (1996) el desarrollo de la conciencia moral y la evolución de los sujetos del estado preconventional hacia el posconventional. Es oportuno mencionar que el autor, además de analizar los postulados de Kohlberg (1992), también discurre sobre las perspectivas de acción de desarrollo social de los infantes propuestas por el norteamericano Robert Selman, quien investiga los procesos cognitivos de desarrollo social desde las relaciones que los niños y las niñas establecen con sus grupos de compañeros o de amistad, como también se le llama a estas etapas, y la

forma en la cual modifican los juicios, sentimientos, motivos, reacciones, aptitudes y muchas otras acciones de acomodamiento interno en relación a los otros para sostener relaciones con los demás. De acuerdo con Selman (1980), los niños y las niñas desarrollan diferentes etapas o perspectivas de desarrollo social en interacción con sus compañeros por medio del desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, etapas que se construyen a través de acciones cooperativas, lo que permite a los niños y las niñas transformar la forma de comprender el mundo y el modo de relacionarse con el mismo desde la convivencia con los demás y así descubrir que la cooperación es una herramienta básica en la solución de problemas. El autor establece cinco etapas del desarrollo social en las personas por medio del desarrollo de más de 250 entrevistas con sujetos entre 3 y 45 años de edad.

Las cinco etapas propuestas por Selman son bien sintetizadas por Papalia, Duskin y Martorell (2012), quienes enumeran y describen las etapas de la siguiente forma:

Etapas 0: compañerismo de juego momentáneo (de 3 a 7 años). En este nivel *indiferenciado* de la amistad, los niños son egocéntricos y les resulta difícil considerar el punto de vista de otra persona; tienden a pensar sólo en lo que quieren de una relación... Etapas 1: asistencia unidireccional (de 4 a 9 años). En este nivel unilateral, un 'buen amigo' hace lo que el niño quiere que haga. Etapas 2: cooperación

bidireccional, justa y resistente (de 6 a 12 años). Este nivel recíproco se superpone con la etapa 1. Implica un intercambio, pero aún así cumple muchos intereses personales separados en lugar de los intereses comunes... Etapas 3: relaciones íntimas, compartidas mutuamente (de 9 a 15 años). En este nivel mutuo, los niños consideran que la amistad tiene vida propia. Es una relación continua, sistemática y comprometida que implica algo más que hacer cosas por el otro... Etapas 4: interdependencia autónoma (empieza a los 12 años). En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades tanto de dependencia como de autonomía de sus amigos (p. 339).

A criterio de Habermas (1996), es por medio del habla, lo que incluye la apropiación de la lengua, que el niño o la niña logra solventar las etapas propuestas por Selman y Kohlberg; es decir, es la acción comunicativa la que posibilita trasladar al niño o la niña de una etapa a otra. En palabras del autor: "el niño que sabe hablar, sabe cómo se dirige un enunciado con intenciones comunicativas a un oyente y sabe también, a la inversa, qué se espera de él en cuanto destinatario de un enunciado de este tipo" (pp. 169 y 170), esto es lo que permite que los niños y las niñas desarrollen una relación yo-tú desde el entendimiento. Al establecer condiciones de posibilidad para el desarrollo de la acción comunicativa, se logra que los sujetos pasen de las etapas morales preconventionales y convencionales a la posconvencional, y así

experimentar la autonomía moral. De acuerdo con Habermas (1996), la ética discursiva posibilita el desarrollo de la autonomía moral porque esta permite que los sujetos tomen conciencia del yo-tú desde el discurrir con otros, no es la búsqueda de un bienestar personal egocéntrico o puramente utilitarista lo que fundamenta la acción moral sino que el discurrir posibilita el bienestar político-social que se construye desde la argumentación (racionalidad de la acción) democrática y justa en perspectiva con los otros y con el mundo. El concepto de racionalidad comunicativa que propone Habermas (2008) nunca se puede deslindar del concepto de entendimiento (*verständigung*), el cual remite de forma constante a “un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p. 110), se construye desde el mundo de cada sujeto, lo que obliga, si se establecen y favorecen las condiciones antes mencionadas para el desarrollo de la acción comunicativa, a que los niños, niñas y adolescentes desarrollen diversas habilidades sociales y capacidades cognitivas que les permitan situar su yo-tú (*ego*) en un contexto real y comprender el yo-tú (*alter*) de otros (comunidad social), así se logra alcanzar la autonomía moral desde la ética discursiva.

La ética discursiva, a criterio de Habermas (1996), exige que el hablante y el oyente, los cuales en diversos momentos intercambian los roles, se pongan de acuerdo “en apoyar sus

acciones en interpretaciones de las situaciones que no contradigan los enunciados aceptados como verdaderos en cada caso” (p. 78) y den origen a los consensos normativos que luego serán incorporados como normas por cada individuo y por la comunidad desde un mundo objetivo. De acuerdo con Habermas (1996), no basta con que los individuos «superen» etapas cognitivas si estas no se vinculan con perspectivas sociales, ya que dicha conjunción permite a los individuos tener un encuentro con sí mismos y con los otros de forma discursiva para lograr el desarrollo moral, en donde las diferentes formas de comprender la justicia evidencian el nivel de autonomía moral. Para Habermas (1996), como ya se ha indicado anteriormente, el desarrollo moral se logra de forma discursiva (cognitivo-social-moral).

La propuesta pedagógica de Freire

A criterio de Soto y Bernardini (2002), el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997) es un autor polémico que vincula los procesos educativos con la vida política. El desarrollo del proceso educativo en Freire está íntimamente ligado a la práctica de la libertad, la cual se manifiesta como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en la medida que lo transforma realiza su libertad” (p. 295). Freire (2008) realiza una crítica profunda a la educación opresora y tradicional (bancaria), la cual se caracteriza por ser sectaria, dogmática, memorística y castradora al servicio de

un sistema hegemónico injusto, opresor y excluyente; la lógica de lo bancario implica y justifica el uso del miedo, la injusticia, la violencia y la opresión en los procesos educativos (enseñanza), ya que la educación es un medio para mantener el *estatus quo* de los grupos de poder (opresores) quienes desean la perpetuación de la estructura social en beneficio de sus propios intereses.

La educación bancaria, denunciada por Freire (2008) en el año de 1970, se construye por medio de procesos de adoctrinamiento y memorización, en donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos, es recibir los depósitos guardados y archivados” (p. 80) desde la enseñanza. En consecuencia, aquel que anhela la libertad será sancionado como revolucionario o quizá tildado de loco por el hecho de pensar más allá del depósito realizado por el educador. La educación bancaria se caracteriza por mantener una lógica de opresión en donde:

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que

tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él... El educador es sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (p. 80).

El juego de la educación bancaria, tradicional u opresiva se basa en el poder que el sistema otorga al educador sobre el educando, para formar en él actitudes pasivas, receptivas y memorísticas frente al aprendizaje, lo que permite la permanencia de la lógica de opresor-oprimido y la perpetuación de un sistema injusto (sistema-mundo) cultivado desde la enseñanza, dejando por un lado el desarrollo de la creatividad, la conciencia, el juicio crítico y el ejercicio de la libertad. Un modelo educativo basado en lo bancario no puede ser catalogado como educar sino es simplemente instruir, ya que aniquila la libertad y favorece la permanencia y replicación de un sistema que se sustenta en la injusticia, la desigualdad, la exclusión, la explotación y la opresión. Para nada es posible pensar que un modelo educativo opresor favorezca la construcción de la libertad y la realización de los individuos en su contexto, sino al contrario, genera procesos por los cuales es posible la masificación de las personas. En palabras de Freire (2008), los educandos se convierten en “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (p. 84). Una educación que no forma para la

libertad (tradicional u opresora), a criterio de Freire (2009), es una educación en donde:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las formulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda del algo que existe, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y estudio. Exige reinención (p. 67).

Ya se ha descrito lo que implica para Freire una educación opresiva, tradicional o bancaria pero ahora es necesario detallar lo que él entiende por una educación sustentada en el ejercicio de la libertad. De acuerdo con Freire (2009), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. vii). La educación planteada como *praxis* implica que esta no es una actividad meramente teórica, sino que conlleva en sí misma la acción, pero una acción no carente de *reflexión*, no es un hacer por hacer. La acción educativa liberadora permite que los sujetos tomen conciencia de ellos mismos, de los otros y de su entorno para que el hacer educativo práctico y reflexivo, pueda *transformar* las condiciones del *mundo* en un nuevo orden social más justo, humano y en pro de la vida.

La transformación del mundo implica comprensión, interpretación, análisis, resignificación y modificación de la concepción de la vida, de los sujetos que componen una comunidad y de las estructuras histórico-políticas que conforman un sistema de opresión. El educar para la libertad es posibilitar la realización humana para que cada sujeto pueda hacerse cargo de su existencia, ya que una educación que no forma para la libertad es una educación que condena las posibilidades y niega la existencia de los sujetos, no permite ser, y por tanto, cosifica a los educandos en masa social al servicio instrumental de los grupos de poder. Educar para la libertad es formar en la criticidad, es apostar –a criterio de Freire (2009)– por “una educación para la decisión, la responsabilidad social y política” (p. 58) en donde el hombre y la mujer puedan participar “creando, recreando y decidiendo” (p. 6) sobre la vida. Para Freire (2006), la acción educativa tiene sentido porque:

El mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los

hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos (p. 50).

La historia no está determinada o predestinada por las condiciones en las cuales nos ha tocado vivir, el discurso fatalista o de acomodamiento que hace creer a los sujetos que el cambio no es posible y siempre se debe vivir en las mismas condiciones y estructuras es falso. Según Freire (2006), “no habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre” (p. 40), porque la educación que apuesta por la libertad “valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de los sentimientos, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los

límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, generadora de esperanza” (p. 58) lo que se traduce en acciones concretas desde lo personal y comunitario.

Balance final

Al inicio del ensayo se ha indicado que en este espacio se pretende establecer si la pedagogía crítica y liberadora de Freire favorece o no al desarrollo de la conciencia moral autónoma, frente a lo cual se afirma que efectivamente dichos postulados pedagógicos propician el desarrollo de la autonomía moral, porque la pedagogía crítica favorece la argumentación en contra de la instrumentalización de la conciencia moral al servicio de los grupos hegemónicos. En este momento es necesario recordar que el sistema-mundo, de acuerdo con Dussel (1998), se refiere a la construcción de una estructura económica-política-social sustentada en modelos capitalistas occidentales orquestada por los grupos hegemónicos para mantener el control sobre la vida humana por medio de políticas de «libre mercado». El sistema-mundo es lo que ha dado origen a un “sistema mundial de globalización excluyente” (p. 11) y frente al cual es necesario y urgente lograr procesos de liberación y toma de conciencia para no actuar desde una estructura moral instrumentalizada. Según Freire (2006), el sistema

opresor (sistema-mundo) vigente en las sociedades latinoamericanas crea desesperanza por medio de procesos de control y masificación de las subjetividades (instrumentalización de la razón), porque les hace creer a los individuos que no es posible una realidad histórica-política diferente a la que dictan los grupos hegemónicos, en donde la práctica educativa se reduce “al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación” (p. 54). Por tanto, la pedagogía crítica debe desafiar al educando a “pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente” (p. 54) para comprenderla y transformarla, entendiendo que el discurso de la ideología neoliberal no es cierto, el cual propone que “la realidad es como es, de que las injusticias son una fatalidad contra la que nada puede hacerse” (p. 57), esto “arruina y quiebra, como cualquier droga, el ánimo necesario para la lucha, destruyendo la resistencia del vicioso o viciosa, a quien dejan postrado e indefenso” (p. 58). La lectura del mundo desde una pedagogía crítica se encuentra en contraposición al discurso del sistema-mundo, ya que este modelo pedagógico permite “la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (p. 58), lo que permitirá el desarrollo de procesos justos, inclusivos y democráticos más allá de lo determinado por un sistema de miedo y muerte.

Además, como lo han afirmado los tres autores citados en el numeral 1 (Piaget, Kohlberg y Habermas), la toma de conciencia es el primer paso para iniciar un proceso de «maduración» de la conciencia moral y poco a poco desarrollar la autonomía moral sin establecer dependencia de personas o normas coercitivas, la pedagogía crítica enfatiza que el primer paso de liberación es la toma de conciencia de sí mismo, junto a los demás y de frente a la realidad histórica-política, como lo afirma Freire (2008): “nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo– los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (p. 75). El tomar conciencia de sí desde la acción educativa, a la manera de Freire, implica el desarrollo de la discursividad propuesta por Habermas (yo-tú-mundo) y conlleva la comprensión de los procesos convencionales y posconvencionales de Kohlberg y el desarrollo de la cooperación descrita por Piaget en el cuarto estadio del nacimiento de la conciencia moral. Esto confirma de nuevo que la pedagogía crítica es un medio que favorece el desarrollo de la conciencia moral.

El tercer aspecto que permite afirmar que la propuesta de Freire favorece el desarrollo de la autonomía moral es que, para él, no existe acción educativa sino se favorece el ejercicio de la libertad por medio de la criticidad, lo que implica la superación de los estadios morales inferiores para dar paso al surgimiento de la autonomía moral. Para Freire (2006) la *praxis* educativa

siempre debe formar y estimular la capacidad crítica “que busque siempre la razón o razones de ser de los hechos” (p. 69), en este caso las situaciones normativas, y no se conformen los sujetos con una lectura dada desde alguien que dicta las normas (primeros estadios de la conciencia moral). La educación debe generar condiciones para que el discurrir desde el yo-tú sea posible en igualdad de condiciones, garantizando las condiciones mínimas para el desarrollo de la acción comunicativa propuesta por Habermas. Esto conlleva la necesidad de que los niños y las niñas crezcan “en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que presupuestos, impuestos. Los niños(as) necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo” (p. 70) desde principios autoescogidos como lo ha propuesto Kohlberg.

Desde estos postulados finales queda evidenciado que la pedagogía crítica de Freire es un medio vigente y actual para desarrollar la autonomía moral por medio de la acción educativa. Quizás el mayor reto que queda pendiente es determinar cómo esto se concretiza en acciones didácticas y metodológicas en el aula para poder replantear las relaciones cotidianas en las escuelas guatemaltecas con nuevos normativos de convivencia escolar, pero eso es algo que aún se debe continuar analizando desde la investigación que realiza el autor para generar propuestas que sean

viables, reales y factibles, pero con claridad de que el cambio es posible y de que no estamos condenados a seguir replicando el sistema educativo que ahora impera. Es posible desarrollar el pensamiento crítico y a partir del mismo realizar cambios en nuestra historia.

Referencias

- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. México: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Indignación*. Segunda edición. España: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima quinta edición. México: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Edición revisada. España: Siglo xxi editores, S.A.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición en español. Argentina: Siglo xxi editores, S.A.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II*. Cuarta reimpression. México: Taurus.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa I*. Cuarta reimpression. México: Taurus.

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). *Desarrollo humano*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D. Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Duodécima edición. México: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Quinta edición. España: Ediciones Martínez Roca.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic press.
- Soto, J.A. y Bernardini, A. (2002). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Segunda edición, varias reimpresiones. Costa Rica: EUNED.

Recibido: 11/10/2015 • **Aceptado:** 25/2/2016

