



# Postconvencionales

No. 7-8, julio 2014, pp. 197-213. ISSN 2220-7333

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



## Sobre “la escuela como comunidad justa”

*F. Clark Power*

entrevistado por Darcia Narváez y Levy Farías

*Notre Dame University, marzo de 2013*



F. Clark Power es Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Actualmente se desempeña como Profesor del Programa de Estudios Liberales, con nombramiento concurrente en el Departamento de Psicología de la Universidad de Notre Dame. Así mismo es miembro del Instituto para Iniciativas Educativas; docente de la Maestría en Educación de la Alianza para la Educación Católica; y Director del Programa de Educación Ética en Deportes, *Play Like a Champion Today*®. Sus intereses de investigación incluyen la psicología del desarrollo social, moral y religioso, la educación social, moral y ciudadana, y el estudio de los ambientes escolares. Autor de más de 80 artículos de investigación, entre sus libros recientes figuran *Moral Education: A Handbook* (2008, 2 Volúmenes), coeditado junto a R. Nuzzi, D. Narvaez, D. Lapsley y T. Hunt.; y *Character Psychology and Education* (2005), coeditado junto a D. Lapsley. Es Miembro del Comité Editorial del *Journal of Research in Character Education*, y entre otros galardones, ha recibido el Premio Kuhmerker de la Asociación de Educación Moral, el Premio de investigación de la *National Science Foundation*, y el Premio Reinhold Niebuhr.

*DN: Doctor Power, por favor háblenos un poco del enfoque de la Escuela como Comunidad Justa... tal vez haciendo un pequeño recuento de su historia, y compartiendo con nosotros sus experiencias personales con el mismo.*

Bueno, déjenme empezar entonces contándoles un poco cómo nació este enfoque. El enfoque de la Escuela como Comunidad Justa se originó a partir de la psicología de Lawrence Kohlberg, de su teoría de etapas del desarrollo moral. La primera aplicación educativa de su teoría de etapas fue el enfoque de las discusiones morales. Fue un estudiante suyo, Moshe Blatt, quien empezó a conducir discusiones morales y a realizar entrevistas para determinar si los estudiantes que participaban en las discusiones lograban un mayor desarrollo de su razonamiento moral, medido según el instrumento diseñado por Kohlberg, y resultó que ciertamente lo hacían. En realidad, Kohlberg había sido un poco escéptico, en cuanto a la posibilidad de que tan sólo estas pequeñas discusiones pudieran provocar un cambio en el razonamiento moral —pero sí lo hicieron—. Entonces, más y más personas empezaron a plantear estas discusiones, que se volvieron populares. Pero creo que Kohlberg siempre estuvo un poco incómodo ante la idea de que esta fuese la forma de impartir educación moral.

Mucha gente había criticado a Kohlberg por haberse concentrado en el razonamiento o pensamiento moral, sin prestarle suficiente atención a la acción moral. Pero a decir verdad, él siempre estuvo interesado también en la acción moral, pero esta fue la forma en que la gente empezó a aplicar su teoría. Cuando él comenzó a considerar cómo aplicar su teoría, él ya había pensado en la escuela, en aplicar su teoría al modo en que la escuela toda operaba. Y al pensar en eso, él recordó experiencias que había tenido, personalmente, antes incluso de comenzar sus investigaciones. Él había conocido algunos *kibbutz* en Israel, y allí había palpado un sentido de comunidad, gente trabajando junta, compartiendo valores, con un propósito moral compartido. Creo que siempre se sintió atraído hacia esa forma de vida.

Luego volvió a tener la oportunidad de visitar *kibbutz*, para ver cómo educaban, en la práctica, a su gente, y una de las características que tenían los *kibbutz* que él estudió, es que estas personas habían tomado muchachos de ciudad, y los habían criado en *kibbutz*. Quiero decir, eran muchachos pobres, que creo podrían considerarse en situación de riesgo, a punto de meterse en problemas o que ya se habían metido en problemas. Y lo que Kohlberg encontró fue que en los *kibbutz* estos jóvenes se comportaban muy bien, eran buenos miembros de la comunidad, responsables y participativos. Así que él vio allí un modelo, y se preguntó si él podría aplicar este modelo a las escuelas estadounidenses. Él pensó que esto también se podía hacer en los Estados Unidos, pero los *kibbutz* eran sitios muy peculiares, porque eran comunidades en las que las personas vivían, trabajaban e iban a la escuela; mientras que en la mayoría de las escuelas alrededor del mundo, se va a la escuela por seis o siete horas y después se vuelve a casa. Así que una pregunta era si podíamos, o si podía él, proporcionarle a los niños una experiencia que fuese igualmente poderosa, aunque no viviesen en la escuela, sino que fuesen a ella por cortos períodos de tiempo.

Lo que Kohlberg se propuso averiguar, entonces, fue bueno, qué pasa aquí, cómo operan nuestras escuelas. Cuál es la, así llamada, “atmósfera moral” de la escuela, tal como las escuelas trabajan normalmente, sin ningún elemento de la teoría del desarrollo moral. Y lo que encontró fue que según el modo en que funcionan la mayoría de las escuelas, los

profesores tienen todo el poder, los estudiantes no tienen ningún poder, el profesor enseña su materia y establece las reglas, los estudiantes no tienen realmente participación en eso, el profesor hace cumplir las reglas y enjuicia “¿Por qué hiciste eso?”, evalúa cuán serias fueron las infracciones... y los estudiantes rara vez son parte de eso, en algún modo significativo. Lo otro es que las escuelas a menudo enfatizan cosas como obtener buenas calificaciones, lo cual es comprensible, pero no siempre enfatizan comportarse bien, ser un buen miembro de la clase o contribuir con la escuela. O sea que él se encontró con que la estructura moral de la escuela no era lo que debería ser. Entonces escribió algunos pocos textos sobre el tema, argumentando que si las escuelas realmente estaban decididas a ser sitios en los que la moralidad se tomara en serio, tendrían que ser escuelas muy diferentes. Así, en 1974, tuvo la oportunidad de hacer buenas sus palabras, de poner a prueba sus ideas en una escuela. En verdad, él había conducido algunos experimentos en prisiones unos pocos años antes. Pero en realidad, la oportunidad más significativa de trabajar en esas ideas se la proporcionó una escuela. La escuela en que trabajó inicialmente era una pequeña escuela alternativa, dentro de un plantel más grande, un pequeño programa experimental en el marco de una institución mayor. Y lo que pasó fue que de allí surgió el enfoque de la escuela justa.

En esa escuela o programa inicial había alrededor de 100 alumnos, y 7 u 8 maestros que tenían algunas clases juntos. Lenguaje, estudios sociales, y una o dos más materias en común. También se reunían una vez a la semana, por unas pocas horas, en lo que llamaban una Asamblea Comunitaria. La asamblea era la principal estructura democrática de la escuela; allí era donde hablaban de sus problemas y establecían sus normas y sus políticas. Eso fue lo primero que hicieron. Ellos se preparaban para esas asambleas mediante reuniones comunitarias más pequeñas, que tenían lugar un día antes. Algo que se llamaba Reuniones de grupos de orientación o de guiatura (*advisory group meetings*). Una tercera estructura democrática que se estableció eran los Grupos de disciplina; y también había una pequeña Corte. De manera que si quebrantabas alguna regla tenías que ir a la Corte, un tribunal conformado en su mayoría por estudiantes, aunque también participaba un maestro.

Esas eran las instituciones que constituían el corazón del enfoque. Era una democracia directa, en la que todo el mundo tenía un voto. Es decir, todos los votos valían igual, cada estudiante tenía un voto, cada profesor tenía un voto, y hasta Kohlberg tenía un voto, en la comunidad original.

Entonces Kohlberg tuvo que dedicarse a trabajar con los docentes, porque ellos no estaban seguros sobre las ventajas de este enfoque. Era algo nuevo, no estaban seguros de qué significaba, había temores... muchos de los docentes temían que si se dejaba a los estudiantes tomar decisiones, mediante el voto, iban a hacer cosas que ellos como docentes no podrían aprobar. Ciertamente, los docentes tenían algo de razón en cuanto a algunas de sus preocupaciones, porque los estudiantes no sabían qué pensar sobre esto, la primera vez que se planteó esto en su escuela. Tenían un voto y se preguntaban si los maestros realmente iban a respetar sus votos o las decisiones que tomaran. Kohlberg, por su parte, se preguntaba cómo hacer, cómo estructurar las discusiones para que estos grupos funcionaran. Porque no se trataba de un grupo de gente decidiendo qué te gustaría hacer, o qué sería divertido hacer, sino cómo podemos ser una mejor comunidad. En eso es en lo

que él realmente quería que pensarán, cómo ser una mejor escuela, una mejor comunidad. Así que él trabajó con los docentes tratando de ayudarlos a ver cuál era el sentido de esta escuela democrática.

Bien, con todo esto Kohlberg tenía en mente dos grandes metas. Por un lado, él realmente quería que los estudiantes pudieran observar una democracia; pero la forma en que Kohlberg entendía el funcionamiento de una democracia en un sistema político o en una escuela es que las personas se mezclan unas con otras para legislar, todas juntas, por el bien común, por el bien del grupo como un todo. Y para ello los estudiantes tienen que mirarse unos a otros, tienen que ponerse en los zapatos de los demás, tienen que hacer una especie de juego de roles, aplicando la Regla de oro al pensar. Es decir, no sólo deben pensar en qué es lo que yo quiero, o qué es lo mejor para mí, sino también en qué es lo mejor para otros estudiantes, además de mí. Allí teníamos algunos estudiantes blancos y otros afroamericanos. Muchos de los estudiantes blancos eran más ricos, de familias con más recursos, con más poder y mejor educadas. Casi todos los estudiantes afroamericanos provenían de familias muy, pero muy pobres, aunque provenían de la misma ciudad. Y normalmente estos estudiantes nunca se hablaban unos a otros, nunca pensaban en lo que los otros podrían necesitar, o en lo que a los otros les podía preocupar. Así que cuando llegaba el momento de votar cada quien votaría según sus propios intereses o los intereses de sus amigos. En cambio, Kohlberg quería que en esta democracia tuviésemos una discusión verdadera, abriendo un diálogo sobre lo que nos preocupa a todos, y así pudiéramos unir a personas muy distintas para lograr lo que Kohlberg se planteaba en cuanto a la justicia, tener un sentido de la justicia, de manera que todo el mundo en el grupo sintiera que cada quien es justo hacia cada uno de los demás. De modo que no era un grupo que fuese a votar para decidir qué sería más divertido, o para ejercer un poder. Y el hecho de que mi grupo tenga más votos que el tuyo no quiere decir que eso es lo que vamos a hacer. Entonces Kohlberg tenía que trabajar tanto con los estudiantes como con los docentes para asegurarse de que la gente tomara en serio sus votos, que votaran procurando el beneficio del grupo como un todo y no el de sí mismos.

*Normalmente estos estudiantes nunca se hablaban unos a otros, nunca pensaban en lo que los otros podrían necesitar . . . Así que cuando llegaba el momento de votar cada quien votaría según sus propios intereses o los intereses de sus amigos . . . En cambio, Kohlberg quería que en esta democracia tuviésemos una discusión verdadera, abriendo un diálogo sobre lo que nos preocupa a todos.*

La otra gran meta era que Kohlberg tenía la esperanza de que este grupo pudiera convertirse en una verdadera comunidad. Ahí surgen las preguntas sobre qué es una comunidad, o qué clase de comunidad tenía él en mente. Porque muchas veces usamos la palabra queriendo decir la gente con la que vivo, por ejemplo, yo vivo aquí en la ciudad de South Bend, pero Kohlberg entendía por comunidad algo como el *kibbutz*, algo como una comunidad intencional, en la que las personas deciden que quieren estar juntas y tienen grandes aspiraciones sobre lo que pueden lograr juntas. ¿Qué clase de aspiraciones pensaba Kohlberg que debían tener? Yo creo que él pensaba en algo como un equipo deportivo, como un equipo de fútbol, digamos. Cuando tú estás en un equipo te conviertes en algo como un hermano o hermana, para la gente que están allí. Incluso si tú no los elegiste para

que fuesen tus amigos, por el hecho de que están en la misma comunidad o en el mismo equipo se convierten en tus amigos, se convierten en algo parecido a un miembro de la familia. Esto quiere decir que si alguien está sentado solo, tú vas y lo saludas, y te aseguras que esa persona tenga con quien hablar después de clase. Quiere decir que nunca vas a ir a molestarla, o a acosarla. Eso sería todo lo contrario de ser un amigo. Esa era una de las aspiraciones que deberían tener, un sentido de amistad hacia todos.

Además, todos debían ser responsables por la comunidad como un todo. Y así, si tú estuvieras cometiendo un acto vandálico en la escuela, y otro estudiante te viera, sería responsabilidad de ese estudiante recordarte que no deberías estar haciendo eso, que deberías estar cuidando la propiedad de la escuela. O si a alguien le robaran algo o algún dinero —en realidad tuvimos un incidente de esos— en la gran mayoría de las escuelas, dirían: “Oh, qué mal, lo sentimos por tí, procura ser más cuidadoso la próxima vez”. Pero nadie más en la escuela se preocuparía por eso. Mientras que en una comunidad, si a tí te robaron una plata, a nosotros nos robaron una plata, nosotros somos responsables. Kohlberg pensaba que en una verdadera comunidad todos nos aseguraríamos de que recuperaras tu dinero, todos haríamos un sacrificio para asegurarnos de que se cuida a todo el mundo. Así que esta comunidad implicaba, del modo que yo lo veo, la experiencia de estar inmerso en una red muy firme, muy estrecha, una experiencia de responsabilidad y de cuidados.

Lo cual es muy interesante, por cierto, pues por la época en que Kohlberg estaba haciendo esto, Carol Gilligan, con quien muchos lectores estarán familiarizados, decía que —para simplificar uno de sus planteamientos— la moralidad masculina estaba orientada hacia la justicia, orientada hacia los derechos individuales, y que la moralidad femenina tendía a ser una moralidad de cuidados, de responsabilidad y de conexión. Pero en este enfoque de la comunidad justa lo que Kohlberg decía es que estamos yendo más allá de los derechos individuales, somos una comunidad, tenemos un sentido de unidad. Así que cuando alguien sufre, todos sufren. Cada uno es responsable por todos los demás, y yo debo hacer algo más que respetar tus derechos, o evitar hacerte daño, por decirlo así. Debo tratar de cuidarte, de estar atento a tí, de tratar de ayudarte. Así que teníamos una aspiración muy fuerte, en cuanto a ser una colectividad muy solícita.

Este era el tipo de ideal que Kohlberg abrigaba, en relación a la Comunidad Justa. Yo me relacioné con este enfoque porque la Escuela comenzó en 1974, y yo me uní al trabajo de Kohlberg allí en 1975, a ver cómo se llevaba a cabo esto en la realidad. Y el modo en que construimos la comunidad, en que tratamos de desarrollar la comunidad en la escuela fue a través de las Asambleas semanales, que ya mencioné. Los estudiantes y los profesores entraron en este diálogo. Hay algunos ejemplos publicados, sobre cómo se dieron estos diálogos (véase el recuadro), pero lo cierto es que fue a través de la democracia que Kohlberg pensaba se podía lograr el mejoramiento de la comunidad, y que a medida que la comunidad se hiciera más fuerte los individuos se desarrollarían moralmente. Desarrollarían su razonamiento moral, es decir, empezarían a pensar a un nivel o etapa superior, pero también desarrollarían su responsabilidad moral, porque se convertirían en buenos ciudadanos de esta comunidad, y sus acciones morales, creía él, también cambiarían. Y en cierta medida, efectivamente cambiaron, como producto de la experiencia.

### La cuestión de los robos

Durante el primer año de la escuela Cluster, hubo varios robos entre los estudiantes. Esto era algo bastante común en la escuela mayor de la que Cluster formaba parte, y los estudiantes de Cluster no estaban especialmente preocupados por estos incidentes. Pero cuando los docentes plantearon el problema en la asamblea comunitaria semanal, los estudiantes comprendieron que se debía hacer algo y propusieron que la escuela adoptara una norma que castigase a quienes fuesen sorprendidos robando. Los docentes objetaron que tal norma sólo se ocuparía de los casos individuales, ignorando las causas generales de los robos y el hecho de que los mismos atentaban contra la comunidad. La reacción de los estudiantes fue tibia. Uno de ellos le contestó a los docentes: “No creo que deban preocuparse por eso. El hecho es que pasó. No vale la pena preocuparse de por qué pasó”. Uno de los docentes insistió: “Creo que esta no es una cuestión individual, es una cuestión comunitaria. Más que con una cuestión de disciplina tiene que ver con el sentimiento de que en una comunidad debe haber cierto nivel de confianza, que se contradice con el hecho de que cualquiera le arrebatase algo a otra persona de la comunidad”. Sin embargo, sólo uno de los estudiantes captó el punto. Los demás consideraron que establecer una norma contra los robos era lo mejor que se podía hacer. Así que aprobaron la norma y con eso se dio por terminada la asamblea. Pero los robos continuaron, y también las discusiones sobre la necesidad de generar confianza mutua y de preocuparse unos por otros.

El segundo año comenzó con mucho optimismo; pero pronto hubo otro robo. A una alumna le quitaron nueve dólares de la cartera durante una clase, y nadie decía quien había tomado el dinero. Se acordó discutir el asunto en una asamblea comunitaria y un grupo de estudiantes llegó con la propuesta de que cada miembro de la escuela debería contribuir con quince centavos para reunir los nueve dólares robados. Phyllis, una muchacha de ese grupo, justificó por qué se debía reintegrar el dinero: “Es culpa de todos que ella no tenga su dinero. Se lo robaron porque la gente simplemente no se preocupa por la comunidad. Piensan que son individuos y que no necesitan ser incluidos en la comunidad. Pero todos deberían preocuparse de que recupere la plata que le robaron, y por eso hemos decidido devolverle su dinero”.

No todo el mundo estuvo de acuerdo con esa propuesta. A Bob le preocupaba que si la aprobaban, “entonces cualquiera podría venir y decir que perdió diez dólares”. Jill preguntó “¿cómo podrías decidir si le vas a creer o no al que diga que lo robaron?” Ambos pensaban que la culpa no era de la comunidad sino de la persona que había dejado la cartera descuidada: “Ella te dio la oportunidad de robártela. Si te la dejan al alcance de la mano... ¿no pensarías en agarrártela?” Phyllis reiteró su posición, insistiendo en que Cluster debía ser una comunidad y sus miembros confiar unos en otros. Si no se podía confiar en los demás era una falla del grupo y todos deberían pagar por ella. Docentes y estudiantes coincidieron en señalar que se debía presionar al culpable para que devolviese el dinero. En consecuencia acordaron un compromiso: Si el dinero no era devuelto anónimamente para cierta fecha, a todo el mundo se le cobrarían quince centavos. La solución de compromiso fue aprobada por votación y en la práctica resultó efectiva. La persona que se había agarrado el dinero eventualmente lo admitió y se le pidió que abandonara la escuela. Dos años después de esa asamblea no se había vuelto a producir ningún hurto en la escuela. Tal como lo expresó una estudiante, “si tú quieres robar, roba en tu tiempo libre, pero no en la escuela, no en la escuela Cluster”.

Extraído de: Power, C. y Reimer, J. (1978). Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgment and action. *New Directions for Child Development*, No. 2, pp. 105-116.

*LF: Una pregunta que me gustaría hacer tiene que ver con la forma y la substancia de la democracia. Porque creo que en Venezuela, o quizás en Latinoamérica, somos propensos, o muy hábiles, para cumplir con la forma o los rasgos superficiales de los procedimientos democráticos, pero haciendo todo lo contrario de lo que sería realmente democrático. Por eso quería saber si usted alguna vez sintió, en las asambleas, o en las experiencias de las comunidades justas, esa tensión... o que alguien estuviese tratando de cumplir con la asamblea, haciendo el teatro de la democracia, pero sin realmente ser democrático.*

*DN: Eso me recuerda el comentario chistoso que se hace con frecuencia aquí en los Estados Unidos sobre los conservadores: que les gusta adular pero no emular a los padres fundadores de nuestra democracia. Y yo creo que eso se debe a que no saben cómo, es un problema de habilidad... quizás nos pueda hablar de eso.*

Sí, cómo no. Me encantaría hablar un poco más sobre la democracia en las asambleas de las comunidades justas y luego reflexionar sobre el modo en que experimentamos la democracia en nuestras vidas cotidianas. En ese sentido yo escribí hace tiempo, y ahora lo estoy haciendo de nuevo, que las comunidades justas le dieron a los estudiantes la oportunidad de ser *aprendices* de democracia. Esa palabra me gusta por dos razones. Una porque ser un aprendiz generalmente significa aprender un arte u oficio; y para ello generalmente tienes que ejercerlo, tienes que practicar ese arte u oficio, tienes que interactuar, tener esa experiencia con la ayuda de un experto o mentor...

*DN: Y necesitas la inmersión —yo también he escrito al respecto—, necesitas la inmersión más la guía. Porque la inmersión en esas experiencias por sí sola no basta, también necesitas la persona que te esté diciendo...*

Exactamente. Necesitas la persona experta, y hay montones de formas de ver cómo es que opera esa persona, pero estás inmerso en el hacer. Yo tiendo a imaginarme esto como alguien que está tratando de hacer algo con arcilla, quiere lograr algo, pero le resulta muy difícil y el mentor le dice: “¿Por qué no intentas esto?” O: “No, eso no va a funcionar. Trata de concentrarte en este otro aspecto en particular”. Pero uno de los problemas que se nos presenta con la democracia es saber quiénes pueden ser los mentores expertos en materia de democracia, quiénes son realmente expertos en la toma de decisiones o en la participación democrática constante. En muchas de nuestras instituciones, en los sitios de trabajo por ejemplo, el funcionamiento es autocrático. Si nadie me consulta, nadie me puede responsabilizar por las decisiones que se toman arriba. Entonces uno de los problemas que teníamos era cómo desarrollar experticia, o proporcionarle cierta experticia a los maestros para que ayudasen a los muchachos. Yo creo que todos estábamos aprendiendo juntos, y en cierta medida tanto Kohlberg como yo también estábamos aprendiendo. Estábamos aprendiendo como adultos, como maestros, como psicólogos.

Ahora bien, ¿qué significaba para los alumnos la oportunidad de tener una experiencia democrática? Una de las cosas que noté inmediatamente es que hay un sentido formal de la democracia. Por ejemplo, como mencioné, en nuestra escuela todo el mundo

tenía un voto, y para establecer una regla se lleva a cabo una votación. Así que podrías decir esa regla la establecimos democráticamente, porque hicimos una votación, y ese es el punto final de la democracia. En efecto, yo realicé entrevistas con estudiantes de secundaria y universitarios, y les preguntaba ¿qué crees tú que significa ser un ciudadano democrático?, y más específicamente, ¿qué crees tú que significa *votar* como un ciudadano democrático? Y muchos de los estudiantes, tanto en la secundaria como en la universidad, me contestaron: “Bien, pues debes votar por lo que quieres, por lo que te interesa. Eso es lo que significa la democracia, tener la oportunidad de decir qué es lo que quieres. Y si puedes encontrar suficiente gente que te apoye, entonces puedes influir en la votación”. Yo les repreguntaba, ¿estás seguro de que ése es el propósito de la democracia? ¿por qué no pensar en lo que sería mejor para todos, en el bien común? Ante eso muchos me respondían “¿Por qué habría yo de hacer eso?” Es decir, muchas veces concebimos la democracia como la oportunidad de influir sobre los demás, pero otra forma de concebir la democracia es pensar en cómo podemos tomar decisiones juntos, decisiones que sean justos para todos, que sean aceptables para la mayoría, pero también justas para las minorías, incluso para minorías muy pequeñas.

Entonces, lo que tratamos fue de ayudar a los estudiantes, discutiendo cosas como las políticas en cuanto a los exámenes o en cuanto a las tareas para la casa, a que pensarán en lo que era mejor para la comunidad. En lo que sería beneficioso para todos, sin lastimar o ignorar a nadie, sin nunca acosar a nadie, o ir a aprovecharse de alguien porque eso fuese ventajoso para la mayoría. Y esas cosas las aprendimos en la práctica. Desarrollar ese sentido, esa idea o ese sentimiento de que el propósito de la democracia es servir a los intereses o necesidades más profundas de la gente requiere una gran cantidad de trabajo; y creo que la única forma de aprender a hacer eso es tener discusiones abiertas en las que todas las personas estén dispuestas a escucharse unas a otras y adopten el punto de vista de las demás, con la misma seriedad con que te tomas tu propio punto de vista. Así que tienes que practicar la Regla de Oro al escuchar, al votar y al responder a otras personas. Por supuesto, esto no quiere decir que vas a ignorar tu propio punto de vista, pero es sólo uno entre muchos.

Quiero decir, retomando lo del sentido formal de la democracia, ese sentido implica algunos procedimientos para votar, para discutir, etc., pero por otra parte está lo sustantivo de la democracia. Creo que un ejemplo relativamente sencillo de cómo funciona la substancia de la democracia es el siguiente. En una oportunidad teníamos un tema muy complicado en una de las escuelas. Estaba resultando sumamente difícil resolverlo, era un tema muy controversial, por lo que un maestro nuevo dijo algo como: “Miren, esto nos está tomando muchas horas. Es un asunto muy complicado, y simplemente no nos hemos podido poner de acuerdo, porque es muy difícil resolverlo en un grupo de 80 o 100 personas. ¿Por qué no dejan que los maestros decidamos, porque sólo somos 7 u 8 personas? Nosotros volveríamos después y les explicaríamos qué fue lo que decidimos”. Pero uno de los estudiantes dijo: “¡No! Aquí no lo hacemos así”. Esto es lo interesante, que en otras palabras el estudiante le dijo al maestro: Si realmente quieres ser parte de mi grupo tenemos que resolver este asunto, tenemos que tomarnos el tiempo para resolver esto juntos. De modo que este estudiante concebía la democracia como una deliberación en

común, donde se toman totalmente en serio las diferencias y complejidades; y entendía que para ser genuinamente democráticos tenemos que recorrer el proceso completo, sin atajos. Además, era un estudiante que se sentía suficientemente empoderado como para decirle al maestro “No, tú estás equivocado”. En ese sentido teníamos una verdadera democracia, o una democracia de calidad, porque todos o casi todos tenían un sentimiento de propiedad. No se trataba de algo que los maestros estaban usando para manipular a los estudiantes, ni era algo en que unos cuantos estudiantes eran hábiles y podían usar para manipular a los compañeros, sino que empezó a ser algo que todos sentían que podían usar para asegurarse de que sus propias necesidades o su propia voz fuese escuchada, pero considerando también las de los demás.

*Teníamos una verdadera democracia ... No se trataba de algo que los maestros estaban usando para manipular a los estudiantes, ni era algo en que unos cuantos estudiantes eran hábiles y podían usar para manipular a los compañeros, sino que empezó a ser algo que todos sentían que podían usar para asegurarse de que sus propias necesidades o su propia voz fuese escuchada, pero considerando también las de los demás.*

Por eso hay que prestar atención a la calidad de la discusión. ¿Qué preguntas se hacen? ¿Son las personas realmente abiertas, están escuchando de verdad? ¿Se burlan unas de otras? ¿Están tratando de silenciar a alguien? Creo que esas son algunas de las grandes fallas de las democracias adultas. En su gran libro sobre la democracia en América, Tocqueville, un francés, alertaba sobre la tiranía de la mayoría en su propio país. Porque puede haber mayorías que acallan la discusión y ciertos tópicos se vuelven tabú, no se puede hablar de ellos francamente. Mientras que en una verdadera democracia se discuten abiertamente. Entonces, ese era el tipo de cosas sobre las que trabajamos, y por eso es que pienso que la democracia puede ser tan poderosa, si la gente está dispuesta a ser realmente abierta y escuchar. Lamentablemente tenemos demasiados ejemplos en los que la gente manipula la democracia o la aplica tan solo como procedimientos, sin pensarla a fondo.

Por cierto, en la primera votación que se llevó a cabo en la primera Escuela como Comunidad Justa, un estudiante dijo “Propongo que eliminemos todas las clases de la tarde”; otro dijo “Secundo esa propuesta” —estos eran jóvenes que sabían algo sobre procedimientos democráticos—; y el tercero solicitó que se llevara a cabo una votación. Todo el mundo se estaba riendo. Entonces la mayoría votó porque no hubiese clases por la tarde, y cuando los estudiantes estaban a punto de marcharse, Kohlberg —según me contó— se levantó y dijo: “Esperen un minuto, ese fue solamente un voto de prueba, para sondear cuál es el sentir del grupo”. O sea, lo que Kohlberg quería enseñarle a los estudiantes y a los docentes, era que la democracia implica discusión, no sólo contar votos. Entonces, efectivamente cumplieron con ese procedimiento en el que primero se hace una votación o escrutinio previo para conocer en qué anda la gente. Y luego, una vez hecho el sondeo de las expectativas, empezó la verdadera discusión, aplicando la regla de que las minorías deben hablar primero. Entonces alguien habló y argumentó que debían quedarse por las tardes, y cada quien presentó sus argumentos. Lo otro que hay que decir sobre este ejemplo es que se planteó que la escuela cumple un rol según el cual no debe violar las

leyes, y hacer aquello habría sido una violación de la ley. Pero en realidad, una vez que los estudiantes comenzaron a discutir en serio sobre el tema, nadie quería salir más temprano de la escuela. Los estudiantes realmente querían recibir una educación, realmente querían aprender. Y lo que yo ví fue que los estudiantes se fueron enseriando cada vez más sobre la educación de todos, asegurándose de que a todos les fuese bien en la escuela y se graduaran.

Eso fue en la primera escuela como comunidad justa, la escuela Cluster en Cambridge. Luego tuvimos otra aquí, en South Bend, que yo impulsé. Trabajé con los maestros que iban a iniciar la escuela, y tuve que convencerlos de que esto sería interesante, de que todo esto de la democracia era interesante. Los docentes querían que yo los ayudara con la disciplina, porque tenían una escuela donde todos los estudiantes estaban en riesgo, todos tenían problemas de comportamiento, porque habían estado antes en otras escuelas, les había ido mal y entonces ésta era su última oportunidad de completar la educación secundaria. Entonces los maestros habían tratado de ejercer un tipo de autoridad paternal o familiar. Porque les habían enseñado que lo que éstos muchachos necesitaban era padres, personas fuertes, firmes, con autoridad, pero también muy cálidas y consideradas. Pues bien, los docentes ensayaron ese enfoque y lo que hubo fue un caos. Los estudiantes seguían teniendo problemas de comportamiento, no acataban las reglas, casi no asistían a la escuela... así que los maestros volvieron a mí, porque yo les había ofrecido ayuda un año antes. En esa ocasión me habían dicho que el enfoque que a ellos les habían enseñado era ese enfoque paternal. Y yo les había dicho, bueno, yo no puedo ayudarlos con ese enfoque, lo que yo practico es un enfoque democrático, y podría ayudarlos a implementarlo si ustedes están dispuestos a ensayar con la democracia. Así que al año siguiente volvieron y me dijeron: “Bien, nos gustaría intentar con la democracia, pero no nos asuste, que sea sólo un poquitico de democracia”, jaja.

*Así que al año siguiente los maestros volvieron y me dijeron: “Bien, nos gustaría intentar con la democracia, pero no nos asuste, que sea sólo un poquitico de democracia”.*

Y así fue que lo hice. Empecé por temas específicos, consultando si se sentirían cómodos estableciendo cierta regla sobre cada tema. Y gradualmente, una vez que fueron viendo cómo trabajaba el enfoque se fueron sintiendo más confiados y pudimos trabajar con más y más temas con los estudiantes. Creo que eran maravillosos, y en definitiva fue una experiencia muy exitosa, de hecho más exitosa que la primera, la escuela Cluster. Creo que eso se debió a que yo había aprendido muchísimo, de las experiencias previas, así que ahora podíamos llevarlas a cabo más efectivamente. Por otra parte, era una escuela más pequeña, con menos estudiantes y con un mejor cociente de docentes por cada estudiante. Pero era una población difícil con la cual trabajar; y de hecho teníamos mejores porcentajes de asistencia, en el liceo alternativo que en el liceo regular del que formaba parte, y prácticamente no tuvimos problemas disciplinarios, una vez que se estableció el modelo.

*DN: Entonces, pareciera que los adultos también necesitan cierto entrenamiento o aprendizaje en materia de democracia... porque tampoco están acostumbrados a ella, ¿verdad?*

Sin duda —y muchos de ellos le temen—. Y posiblemente le temen por muy buenas razones, porque para ser el maestro que guía a los aprendices se requiere mucha experticia, y tal vez ellos no tengan la misma experticia enseñando a construir una democracia como la que tienen en relación a la enseñanza de sus asignaturas o campos específicos. Ciertamente uno de los grandes temas dentro del enfoque de la escuela como comunidad justa es que la educación moral es una responsabilidad muy seria. Yo la compararía a la realización de una cirugía cerebral. En el sentido de que tienes la posibilidad de marcar una gran diferencia en la vida de alguien. Puede ser una diferencia para bien o para mal. Tienes que saber algo sobre lo que estás haciendo y sobre lo que quieres lograr, porque estás ayudando a otros a desarrollarse; y entonces tienes que saber cómo se desarrollan los jóvenes, y qué destrezas se requieren. Los maestros tienen que prepararse en cuanto a esto, y creo que por eso fue que lo hicimos mejor en la segunda oportunidad. Porque en la segunda oportunidad yo sabía o tenía una idea más clara de lo que queríamos que los docentes aprendieran, y quizás también una idea un poco más clara de cómo explicarles por qué esto era importante. De todos modos en muchas oportunidades tuve que pedirles que confiaran en mí. Esto es lo que pasa típicamente cuando se es un aprendiz, que el experto dice “Haz esto”, y el aprendiz está preocupado “Tengo miedo, no, no creo que funcione”, y el experto le insiste “Confía en mí, intentémoslo y veamos qué pasa”. Es como lo expresaste tú, Darcia, tienes que estar inmerso en la experiencia, y tienes que dedicarte o entregarte a tu experiencia, para que salga bien. En resumen, así fue como empezamos.

*La educación moral es una responsabilidad muy seria. Yo la compararía a la realización de una cirugía cerebral. En el sentido de que tienes la posibilidad de marcar una gran diferencia en la vida de alguien. Puede ser una diferencia para bien o para mal.*

*DN: ¿Y qué le recomendaría a los maestros, que puedan estar interesados en este enfoque? ¿Por dónde empezar?*

Creo que los docentes podrían empezar leyendo un poco, leyendo sobre lo que hicimos, y empezar por algunos de los problemas sobre los que hablamos. Algunos de los problemas con los que estén luchando en su escuela. Puede ser estudiantes que se roban unos a otros, o estudiantes que se acosan o agreden unos a otros (*bullying*), y entonces pensar cómo podrían ustedes como maestros ayudar a los estudiantes a resolver el problema y a hacerse miembros de la escuela más responsables, a medida que resuelven el problema. Resolver esos problemas realmente les ayudará como maestros, a ser capaces de enseñar en una comunidad donde cada quien se preocupe por los demás, y por el aprendizaje de los demás. En ese sentido estoy convencido de que es necesario dedicarle un montón de tiempo a prepararnos sobre cómo se puede lograr que la gente sea una para formar una comunidad, sobre qué quisiéramos que hicieran, sobre cómo deberían tratarse esas personas unas a otras. Lamentablemente hay tantas escuelas en las que los docentes se conforman con poco: “Bueno, no quiero que los estudiantes se hagan daño unos a otros, pero no sé si realmente quiero o puedo pedirles algo más”. Nuestra respuesta a eso es: “Sí, usted sí puede. Porque si se tratara de un equipo deportivo usted le pediría que se prestaran atención unos a otros, que se cuidaran unos a otros. Usted puede pedirles eso”. Y también necesita que se comprometan: “Si te vas a unir a esta comunidad, si vamos a ser una comunidad y quieres

ser parte de ella, esto es lo que significa”. La mayoría de la gente quiere ser parte de una comunidad, quiere que la cuiden, y también creo que a cierto nivel todos queremos cuidar unos de otros, así que tenemos que empezar a pedir eso. Creo que ése es el punto de partida de este enfoque.

Además, el maestro mismo tiene que ser un buen ciudadano, creo que esa es la otra faceta. Porque estás preparando a otras personas para que al egresar de la escuela se conviertan en miembros plenos de la comunidad política. Y por cierto, tenemos datos que muestran que efectivamente los graduandos de las escuelas comunitarias justas se convierten en personas muy activas e involucradas como ciudadanos. Son personas que creen que tienen poder, que pueden mejorar las cosas, y que trabajan junto a otras, en los sindicatos, con otros trabajadores, o en la universidad, con otros estudiantes, para lograr cambios. Son personas que entienden que los cambios no se logran gracias a personas que trabajan aisladamente, sino gracias a personas que trabajan juntas.

*LF: Profesor Power, en un capítulo sobre este mismo tema que usted escribió junto a Ann Higgins-D’Alessandro<sup>1</sup>, ustedes planteaban que el enfoque de la comunidad justa, o en general las escuelas actuales, requieren una reforma radical. Pero, habiendo trabajado como maestro en Venezuela, yo sé lo difíciles que pueden ser, no digamos las reformas radicales, sino incluso muy pequeñas reformas. Por eso, una de mis inquietudes en torno a este tema es qué se puede hacer cuando no se tienen todos los recursos, o la voluntad de la gente, para emprender una reforma radical. ¿Qué puede hacer un maestro, o un director de escuela en esa situación? Otra inquietud tiene que ver con el tema de la preparación de los maestros, que ustedes tratan en ese capítulo, subrayando la importancia de que los maestros estudien sobre psicología evolutiva. Pero por ejemplo, yo tengo una colega y amiga que a veces me invita a su clase, de Psicología Educativa, para que hable sobre desarrollo moral; y aunque es una pena, lo cierto es que el tema del desarrollo moral es la última unidad del programa de esa materia. Así que si ocurre cualquier eventualidad que perjudique el cronograma del semestre —y casi siempre pasa algo—, el tema sencillamente se pasa por alto...*

Bueno, en cuanto al tema de la necesidad de una reforma radical, creo que en efecto las escuelas tienen que operar de un modo muy distinto para que este enfoque funcione como es deseable. Pero aunque yo puedo estar de acuerdo con usted, sobre los recursos necesarios, sucede que no podemos esperar a tener todas las condiciones adecuadas para hacer educación moral. Tenemos que empezar desde la situación en que estemos, cualquiera que sea, y con las herramientas que tengamos, cualesquiera que sean. Por otra parte, quienes hacemos este trabajo, tenemos que estar conscientes de que el cambio que estamos buscando es un cambio estructural, es un cambio institucional. No es simplemente un cambio que pueda darse modificando tan solo con los contenidos que uno pueda estar enseñando, sino que va más allá de eso.

---

<sup>1</sup> Power, F. C. y Higgins-D’Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. En Nucci, L. y Narvaez, D. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.

Un montón de los enfoques, o de los textos disponibles sobre educación moral y educación del carácter plantean que los maestros deben conducir discusiones y discutir dilemas, y detallan como se lleva a cabo una discusión efectiva... hay numerosos métodos o pedagogías para eso. Y todo eso es bueno, por supuesto, pero tenemos que tener presente que lo que realmente tratamos de hacer implica ir cambiando la forma en que tratamos a los niños. Ése es el punto más importante. Replanteando la pregunta así, podríamos decir ¿por dónde empezamos? Creo que lo que tratamos de hacer en mi trabajo con escuelas fue abordar estos problemas muy gentil o muy gradualmente. Primero que nada, los maestros pueden llevar a cabo cambios en sus salones, en cuanto a la forma de asumir los problemas. Sinceramente, creo que la mejor forma de empezar es a través de la disciplina. Yo tengo alrededor de veinte años dándoles clases a maestros, durante cada verano; y sin duda la prioridad para los nuevos maestros es la disciplina. ¿Cómo hago para mantener el control? Es una prioridad perfectamente sensata, ¿cómo hago para mantener el control? Porque si no controlo su comportamiento sencillamente no van a escuchar, ni se van a involucrar.

En ese sentido creo que un error que yo y otros educadores morales cometimos fue que empezábamos con lo que creíamos que eran las formas más efectivas de estimular el desarrollo del razonamiento moral, y usábamos modelos basados en el curriculum de los cursos. Quizás hemos debido empezar ante todo por las experiencias y las preocupaciones de los maestros que están en el aula, sobre la moralidad de los niños o de sus grupos; y a menudo ellos piensan la moralidad en términos de control. Lo que yo haría, o he tratado de hacer, es poner a los maestros a hablar sobre la disciplina, para entonces ponerlos a pensar en una idea que en realidad proviene de Durkheim: que la disciplina es la moralidad del grupo, o del salón. Estas son las llaves con las que mejor podemos empezar a lidiar con estos problemas: ¿cuáles son las normas o las expectativas de su salón de clase? Esto a su vez comprende dos preguntas: ¿en qué consisten? ¿y quién las establece?

De modo que yo empezaría la reforma radical de las escuelas con el tema de la disciplina. Lo empezaría por cada salón y después animaría a los maestros a trabajar en grupos, de colegas con mentalidades afines. Entonces, por supuesto, habría que buscar la cooperación de los directivos o de las autoridades escolares, eso es fundamental, claro. Pero a veces la mejor forma de lograr que le presten atención a lo que planeas hacer es haciéndolo. Haciéndolo bien. Para después invitarles: “Mire lo que estoy haciendo con mis estudiantes”. Personalmente, yo he encontrado que ese es el mejor enfoque, tratar de hacer algo en la práctica y entonces invitar a otras personas a que lo vean, hagan sugerencias y se interesen o involucren en sus propios salones.

Esto puede funcionar incluso a nivel universitario, aunque sea un poco distinto. Yo por ejemplo he involucrado a mis estudiantes en la creación de nuestras propias reglas para manejar el asunto de qué hacer cuando alguien llega tarde a clase, cuando no entrega una asignación a tiempo, o cuando alguien prevé que no va a poder asistir a una clase. Planteándolo como un reto para el salón como un todo. Así he podido resolver un montón de problemas disciplinarios crónicos; y al oír hablar de esto algunos colegas me dijeron: “A nosotros nos gustaría intentar eso también”. Entonces yo les expliqué el por qué lo hacía, que no es simplemente una forma de resolver un problema en particular sino una forma de hacer que los estudiantes se conviertan en personas más responsables. Algo que no podría

lograr si simplemente les hablo de disciplina o de responsabilidad pero no les doy oportunidad para ponerlas en práctica. Y así mis colegas empezaron a hacerlo también. Creo que esta es la forma en que podemos lograr una reforma radical a largo plazo. Empezando localmente. Viendo a tu propio salón como una comunidad moral.

Esto es una idea radical en sí misma porque en la mayoría de los salones los estudiantes son considerablemente individualistas. Recientemente, yo he estado tratando de promover esta idea vinculando el trabajo que hago en dos áreas que normalmente vemos separadas, el aula y la cancha. Por eso yo le suelo preguntar a los maestros si alguna vez han entrenado a un equipo deportivo, o si su salón de clase es cómo un equipo deportivo. A lo que la mayoría responde que no, porque en clase cada quien se esfuerza por su cuenta para obtener buenas calificaciones, mientras que en el fútbol todo el equipo juega para anotar un gol. Asumir que tu salón de clase tiene metas compartidas, es una buena forma de empezar. Esta clase de retos son bastante similares, comunes a muchos maestros, tanto de instituciones públicas como privadas, e incluso similares entre un país y otro. Necesitamos ofrecerle a los estudiantes situaciones en las que tengan una responsabilidad moral, oportunidades de experimentar la democracia, de pensar críticamente. En eso es en lo que pienso cuando hablo de reforma radical, porque creo que muchos de nuestros sistemas no están respondiendo bien a esos retos. Por eso lo que necesitamos hacer a corto plazo es emprender cambios locales o a pequeña escala, y esperar que si logramos acumular suficientes cambios de este tipo se produzca un efecto a gran escala.

Ahora, en cuanto a la preparación de los docentes y el hecho de que la psicología moral tienda a ser uno de los últimos tópicos a considerar, yo comenzaría culpándome a mí mismo o culpándonos a nosotros mismos, porque hemos desarrollado esta psicología moral casi desconectada de todo lo demás. No hemos logrado vincularla lo suficiente con las preocupaciones de la gente, y necesitamos esforzarnos por vincularla con tópicos que tal vez la gente no haya visto como pertenecientes al dominio de la moralidad. Por eso insisto en el tema de la disciplina. Por otra parte, si yo fuese maestro debería interesarme en tres cosas. Tres cosas que ha subrayado un nuevo enfoque, la teoría de la autodeterminación, propuesta por Edward Deci y Richard Ryan. Ellos tienen un sitio web con un montón de publicaciones disponibles<sup>1</sup>. Esa es una teoría interesante, que ha recibido mucha publicidad y que se merece toda esa atención. A mi modo de ver, esos elementos psicológicos no son realmente nuevos, lo que es nuevo es que sus autores tomaron estas tres áreas aparentemente distintas y las vincularon, diciendo: los estudiantes necesitan sentirse competentes, necesitan sentirse relacionados y necesitan una sensación de control. Competencia, conexión y control. Eso es lo que se necesita para que los estudiantes se involucren con su educación. Como estudiosos del desarrollo, nosotros

*Los estudiantes necesitan sentirse competentes, necesitan sentirse relacionados y necesitan una sensación de control. Competencia, conexión y control. Eso es lo que se necesita para que los estudiantes se involucren con su educación.*

<sup>1</sup> (s.d.) Self-Determination Theory, An Approach to Human Motivation & Personality (Página web). Disponible en <http://www.selfdeterminationtheory.org/>

agregaríamos: si te involucras, entonces puedes desarrollarte, pero si no te involucras no puedes desarrollarte. Claro, si tú estás involucrado pero los materiales educativos o las asignaturas no son desafiantes, tampoco creo que te vayas a desarrollar. En otras palabras, estamos hablando de condiciones necesarias pero no suficientes.

Volviendo al punto de la formación de los maestros, hay encuestas<sup>1</sup> hechas a decanos y jefes de departamento de escuelas de educación, donde se ve una incongruencia muy clara. Porque la mayoría de los encuestados contesta que la educación moral y la educación del carácter son importantes; pero si usted se fija en los temas o asignaturas que sus alumnos realmente ven, resulta que no están estudiando al respecto. No las están estudiando formalmente, y eso es lamentable. Es como fuésemos a confiar en un cirujano que no haya estudiado medicina formalmente. Nadie se dejaría operar por él contando con su mero sentido común. Análogamente, ¿por qué deberíamos confiar en el sentido común de la gente al tratar de la moral? Hay muy buenas razones morales por las cuales deberíamos desconfiar del sentido común de la gente. A ese respecto podemos remontarnos, como hacía Larry Kohlberg, hasta Sócrates, quien fue condenado a muerte porque la moralidad de sentido común lo vio como una amenaza al orden ciudadano; porque él le pedía a sus estudiantes cuestionar a sus mayores y a la sabiduría convencional. Yo creo que algo parecido le sucede a todas las generaciones.

No sé qué estará pasando en Latinoamérica, sobre todo esto, pero aquí en los Estados Unidos yo veo con cierto recelo a la educación del carácter, porque algunas personas que se autocalifican como educadores del carácter hacen que el asunto parezca muy simple, o hasta dicen que es una cuestión de mero sentido común. Y a mi modo de ver resulta obvio que *no* se trata de mero sentido común. Si el sentido común fuese suficiente, no nos haría falta una educación del carácter, porque ya la estaríamos impartiendo, de modo espontáneo. El mismo hecho de que se la esté tratando de formalizar nos indica que no estamos haciendo un buen trabajo. En otras palabras, aunque muchos maestros creen que son buenos educadores del carácter, en realidad no lo son.

Lo que a mí me gustaría ver en materia de formación de maestros, es que se le prestara mucha más atención a teorías amplias o abarcales, como la de la autodeterminación. Porque ese tipo de teorías ofrece un marco general, donde inscribir al desarrollo moral, en lugar de ver al desarrollo moral como un pequeño tópico, que tiende a tratarse entre los últimos de la lista. Quizás ustedes deberían repensar la psicología educativa, o la psicología que es pertinente para los maestros, en términos de los grandes temas, como la motivación, que tiene que ver con ser competente; las relaciones, que tienen que ver con el aprendizaje; o lo que la teoría de la autodeterminación llama autonomía. Temas que también son considerados por los enfoques del desarrollo moral y del constructivismo. Los docentes necesitan aprender sobre eso, pero necesitamos ser más creativos y presentarles este tipo de cosas de manera más convincente.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: Schwartz, M. J. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. In Nucci, L. P. & Narvaez, D. *Handbook of Moral and Character Education* (p. 583-600). NY: Routledge.

Esto no es un problema solo en Venezuela, también en los Estados Unidos y en otros países —recientemente leí un artículo sobre la situación en Perú—, donde por ejemplo se enfatiza la importancia de establecer estándares educativos nacionales, por su importancia para aumentar la productividad económica. Y lo problemático de esto es que se descuida la cuestión del desarrollo cívico. Se enfatiza la producción de la riqueza pero no se presta atención a la mayor o menor justicia en la distribución de la riqueza, que es una cuestión moral. La política es parte de la moralidad, la política no debería confundirse con la economía. Yo creo que la obra de Kohlberg ayuda a eso, a entender la moralidad más amplia o filosóficamente, como un problema comunitario, no tan sólo en términos individuales o personales.

*LF: A propósito de esto, hay un tema que sería interesante tocar. Porque hay algunos autores que dicen que Kohlberg en realidad tenía dos teorías, la de las etapas del desarrollo individual y la de la comunidad justa. En esta última, él reivindica a Durkheim, y al describir las etapas del desarrollo grupal, pareciera que el nivel postconvencional —donde más claramente se entiende la relación entre la moral y la política— se pierde o se abandona. Porque la descripción pareciera llegar tan solo hasta el nivel convencional. ¿Cómo enfoca usted este tema? ¿Se debe esto a la edad de los sujetos? ¿Es el nivel postconvencional más propio de la educación universitaria que de la secundaria? ¿O es que se perdió teóricamente?*

No. Se “perdió”, por así decirlo, porque nos mantuvimos apegados a los datos que teníamos. Por un lado estábamos trabajando a nivel de secundaria, y por otro lado también estábamos especialmente preocupados por trabajar con niños muy pobres. En ese contexto, lograr que los estudiantes alcancen el nivel convencional es muy, pero muy importante. Esa es la única razón: como estábamos tan concentrados en nuestros datos, y los datos disponibles llegaban hasta ahí, hasta el nivel convencional, podría parecer que descuidamos lo postconvencional. Puede que en otros contextos sea distinto, tal vez en comunidades universitarias, en comunidades escolares religiosas, o donde quiera que la comunidad esté claramente involucrada con los problemas de la justicia social. Pero lo cierto es que tuvimos esa dificultad, y fuimos criticados por ello. Según esas críticas —a las que realmente nunca respondí—, se nos malinterpretó como si hubiéramos adoptado una postura eminentemente convencional, tipo Etapa 4. Como si hubiéramos abogado por sacrificar los derechos individuales en aras del bien colectivo, al estilo de lo peor de la Unión Soviética o de Cuba. Pero en verdad no se trataba de ningún problema teórico, aunque alguna gente lo haya visto así. Yo creo que la experiencia personal de Kohlberg con los *kibbutz* le había convencido de que se pueden conciliar ambas cosas, lo individual y lo colectivo.

En todo caso, a mí me gustaría explorar esta cuestión de nuevo. Cómo podemos entender el desafío que el individualismo le plantea al razonamiento postconvencional. La psicología puede ser útil para esto. Kohlberg, por ejemplo, se refirió a algunas tendencias privatizadoras que alejan al individuo de la esfera pública y de la política, o que ven la política como un simple modo de promover ciertos intereses, perdiendo así el genuino sentido de la política. También hay otros autores, como Michael Sandel, que combina un énfasis en lo comunitario con un énfasis en los derechos humanos.

En fin, por ahora, gracias a una subvención de la Fundación Templeton, yo y mi equipo estamos trabajando de nuevo en el tema de la medición de la atmósfera moral de las escuelas. También hemos estudiado a algunos equipos deportivos y agrupaciones religiosas, pero más que nada hemos estudiado planteles educativos. Esperamos escribir bastante sobre eso en los próximos meses o años. Pero este es un trabajo que es necesario hacer en distintas culturas. Aquí mismo en los Estados Unidos nosotros estamos tratando de examinar distintas culturas escolares, porque hay tremendas variaciones de una escuela a otra. Y es que a menudo tendemos a pensar: “Así es como debe funcionar una escuela”. Pero no, no hay una sola forma de hacer que una escuela funcione bien, hay muchas, y muy diversas culturas escolares. Aunque naturalmente hay ciertos rasgos culturales e incluso reformas que tienden a repetirse. Es en esos elementos comunes en los que estoy particularmente interesado. Es decir, estamos analizando escuelas públicas, privadas, católicas, evangélicas, etc., y algunas de ellas son muy efectivas logrando que los niños se involucren con su comunidad. Lo que queremos es aprender de ellas.

*A menudo tendemos a pensar: “Así es como debe funcionar una escuela”. Pero no, no hay una sola forma de hacer que una escuela funcione bien, hay muchas, y muy diversas culturas escolares.*

