

Más allá de una “comunidad escolar justa”

La comunidad escolar justa es una propuesta de Kohlberg sobre educación moral que surge con la finalidad de favorecer el razonamiento moral de los estudiantes en torno a las situaciones conflictivas de la vida escolar. Este artículo se centra en los planteamientos filosóficos y educativos presentes en la comunidad justa que se establecen como tales en una única dirección: el razonamiento moral autónomo de los individuos. Los derechos humanos se incorporan en esta propuesta educativa como puntos referenciales para el logro de un consenso, que permita una relación de equilibrio entre individuo-sociedad, y una relación de equilibrio entre estudiantes y profesores, y de estudiantes entre sí, en el contexto escolar.

Para concluir se propone la posibilidad de establecer una distinción entre “comunidad justa” y “comunidad educativa”. Se presentan algunas implicancias educativas que se podrían derivar de esta distinción.

Palabras clave: nivel post-convencional, normas, clima moral, acción moral.

Beyond a “Just Community”

“The just community” is a proposal made by Kohlberg to favor moral reasoning of conflict situations present in school life. This article focuses on the philosophical and educational approaches present in “the just community”. These educational approaches are centred in one direction: The autonomous moral reasoning of the individual. In “the just community”, humans rights are taken as points of reference to get a balanced relation between individual and society. In the school context it would be a balanced relation between students and teachers, and between students themselves.

Nb008

Ana María
Lazarte Moro

Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
amlazarte@hotmail.com

To conclude we propose the possibility of a distinction between a “just community” and an “educational community”. The educational implications of this distinction will be taken into account in our study.

Keywords: Post-conventional level, rules, moral climate, moral action.

1. INTRODUCCIÓN

Entre las actuales propuestas educativas que surgen en torno a la educación moral, la comunidad escolar justa surge en la década de los 90, y propone un modo de crear un clima moral de respeto a los derechos humanos. En el marco de las tendencias de educación moral, la comunidad escolar justa es un enfoque que intenta encajar con una doctrina política neoliberal. Desde estos planteamientos neoliberales este enfoque educativo, actualmente presente en muchas escuelas, pretende crear un clima moral de diálogo, de consenso y de respeto a los derechos humanos universalmente deseables.

Como un modo de presentar aquellos planteamientos que configuran la comunidad escolar justa se describirá la teoría de Kohlberg en aquellos aspectos que han influido en la configuración de este enfoque. Luego se presentará los principios y la organización de la escuela que la comunidad escolar justa propone. Finalmente se describen algunas oportunidades y limitaciones de este enfoque como propuesta educativa que surge en torno a la educación en los derechos humanos.

2. LA TEORÍA DE KOHLBERG Y LA COMUNIDAD ESCOLAR JUSTA

Si bien es cierto que la educación para los derechos humanos y la educación para la paz surge como tema transversal en un contexto histórico cuyo inicio oficial es atribuido a la proclamación de la Carta de las Naciones Unidas, a la aprobación de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, y a las sucesivas declaraciones, pactos y convenios (Jares, 1999, p. 56), el enfoque de la comunidad justa como espacio educativo para el respeto de estos derechos se configura y propone como tal a partir de los presupuestos filosófico-morales presentes en la educación moral, según la teoría de Kohlberg que se expondrán a continuación.

La propuesta de educación moral de Kohlberg desarrolla las propuestas de Piaget y se orienta hacia el desarrollo moral del adolescente. Para Kohlberg, el desarrollo moral supone el desarrollo del razonamiento lógico y el desarrollo de la capacidad de la asunción de

un papel o perspectiva social. El componente cognitivo de la personalidad es la base sobre la cual se produce el desarrollo social; y así Kohlberg afirma que cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuestas sociales está necesariamente vinculada a ciertas dimensiones cognitivas (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, pp. 27-28). En este modo de entender el desarrollo moral, el carácter moral de lo social, lo contextual y lo afectivo es determinado por lo cognitivo; por ello Kohlberg consideró luego un enfoque cognitivo-evolutivo que se caracteriza por la estructuración cognitiva como resultado de la interacción del sujeto y el medio ambiente.

Kohlberg recoge de la ética kantiana formalista y universalista la prioridad que se da al procedimiento a través del cual el individuo, mediante la razón práctica, alcanza el imperativo categórico, y es así como afirma en su teoría la preeminencia de la forma respecto al contenido.

Está clara en Kohlberg la determinación de ese marco de leyes universales como culminación del desarrollo del juicio moral que conduce a una moral guiada por principios universales, en los cuales el nivel post-convencional o de los principios se considerará como el nivel superior. Desde esta tesis principal de la ética kantiana, Kohlberg intentará proponer un método que permita a los individuos alcanzar un nivel criterial para la constitución de un sujeto moral, pues entiende que el sujeto moral será aquel que ha alcanzado el nivel post-convencional, el nivel superior con la formulación del imperativo categórico establecido como el reconocimiento universal de los derechos humanos. La persona en este quinto estadio de desarrollo moral ha llegado a construir, a descubrir por sí misma y a utilizar espontáneamente para resolver dilemas morales, un sentido de la justicia que se aproxima a la filosofía de los Derechos Humanos (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, p. 120).

A la adquisición de este sentido de la justicia basado en los derechos humanos se añade otro objetivo en la educación moral: saber crear consenso. Respecto a la concepción de la justicia presente en el nivel post-convencional, Kohlberg subraya en el desarrollo moral la adquisición de la concepción de la justicia tal y como la fórmula Rawls, y afirma que el logro central de la teoría de Rawls es que esta teoría representa la primera justificación sistemática de principios y métodos de decisión, el denominado estadio sexto del desarrollo moral, principios y métodos articulados en parte por Kant (Kohlberg, 1981, p. 222). Algunos rasgos de la teoría de la justicia de Rawls presentes en la teoría del pensamiento de Kohlberg son los siguientes:

1. Rawls considera lo ético como lo justo y el establecimiento y mantenimiento del **contrato social** como objeto propio de una justicia de equidad. También Rawls considera la justicia como una virtud de las instituciones sociales (Wolf, 1981, p. 31).
2. En su teoría de la justicia social propone la idea del **equilibrio reflexivo**, partiendo de la premisa de que los ciudadanos tienen la misma capacidad de ejercer la razón, así como un similar sentido de la justicia.
3. Para Rawls, el sentido de la justicia supone el uso de la facultad intelectual y la emisión de un juicio. Desde estos planteamientos de Rawls que implican la primacía de la justicia en la moral, se puede entender la relación entre justicia y desarrollo del juicio: **el desarrollo del juicio se da cuando se aprende a valorar lo justo y lo políticamente correcto.**

Respecto de la teoría de justicia de Rawls, Alejandro Llano (1999) puntualiza que queda entonces claro que lo correcto o lo justo así entendido no tiene contenidos estables y queda enmarcado en una ética puramente procedimental. Estamos ante una ética de reglas, no de bienes, ni de virtudes (p. 31).

Desde las coordenadas descritas presentes en su teoría del desarrollo moral y vinculadas a los planteamientos de la ética kantiana y a la teoría de la justicia de Rawls, Kohlberg propone el enfoque de la comunidad justa como modelo educativo. A partir del año 1988 Kohlberg y sus colaboradores desarrollarán a partir de este enfoque programas experimentales en colegios públicos con la finalidad de evaluar la relación entre el desarrollo moral-social y la acción (Power, 1988). Años después surge el interés por estudiar la influencia de la atmósfera o clima moral en la conducta de los alumnos (Host, Brugman, Tavecchio, y Beem, 1998). Entre los estudios y experiencias recientes y actualmente vigentes se encuentran los llevados a cabo en los centros educativos pertenecientes al sistema público de Chicago a través del Taller de Escuelas Pequeñas dirigido por la Universidad de Illinois Chicago. Los informes públicos indican que gracias a dichos programas se ha logrado reducir las conductas inapropiadas de los estudiantes y contribuir al desarrollo moral de los estudiantes que forman parte de la comunidad justa y participan en ella (Nucci, 2003, p. 219).

La comunidad justa que Kohlberg propone se configura como tal desde su teoría del desarrollo moral como principio configurador, y

es propuesta como el espacio propicio para el razonamiento moral, en concreto para lograr acceder al nivel superior post-convencional, nivel del reconocimiento y el del respeto de los derechos humanos.

3. PRINCIPIOS Y FINALIDADES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR JUSTA

La finalidad principal de la comunidad escolar justa es que el estudiante se atenga a unos principios moralmente válidos y correctos. La escuela así considerada se convierte en un laboratorio para la deliberación moral y permite la construcción de la comunidad justa edificada críticamente por todos los partícipes en la vida escolar (Bolívar, Taberner y Ventura, 1995). Una característica de la comunidad justa es que la vida de la escuela gira en torno al consenso. Desde esta perspectiva, la enseñanza de derechos humanos se verá ratificada porque tales derechos son universalmente deseables.

Tales criterios configuran una comunidad justa que es concebida como un espacio en el cual los estudiantes establecen a través del consenso las normas, valores y responsabilidades que favorecen el respeto mutuo como un modo de vivir los derechos humanos. El matiz formal que se da a los derechos humanos en la comunidad justa es asumido como un modo de conseguir el desarrollo moral-valorativo del estudiante a través de la crítica, en la que el respeto a los derechos contextualizados se convierte en punto de referencia.

Por influencia de la ética discursiva, la comunidad justa se concibe como tal en virtud del respeto y del reconocimiento de unas normas institucionalizadas que son consideradas como valores y establecidas por consenso. El reconocimiento y respeto de las normas es lo que permitirá el logro de un clima moral. El logro de este clima o atmósfera moral es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad, y debe garantizar que nadie sufra la discriminación o la violencia y que se respeten y tengan en cuenta las opiniones de todos (García, 2003).

Otro principio que se deriva del desarrollo moral en la comunidad justa es la responsabilidad colectiva y participación de cada estudiante, como un modo de conseguir un centro escolar cuyo gobierno sea democrático, lo cual es expresión de la consistencia moral de cada individuo.

Los principios de la comunidad escolar justa apuntan al logro tanto de un equilibrio entre individuo-sociedad como del equilibrio entre estudiantes-profesores y de los estudiantes entre sí. Una de las condiciones para conseguir este equilibrio es que los conflictos entre

las personas que ocupan distintas posiciones, profesores y alumnos por ejemplo, sean tratados como problemas de justicia entre individuos con iguales derechos o como dilemas de justicia entre el individuo y el grupo (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, p. 120). Desde este planteamiento las relaciones profesor-alumno adquieren una connotación propia y se establecen en función de la igualdad que los derechos dan a los individuos, punto referencial importante, pero no suficiente, pues se debe tener presente también la distinción real profesor-alumno, que fundamenta y hace viable toda relación educativa.

La ética dialógica y la ética del deber son las que rigen la vida escolar como un modo de conseguir una comunidad justa en la que se dé el respeto de los derechos humanos que se hace real a través de acuerdos y códigos de conductas.

4. INSTRUMENTOS Y ACTIVIDADES EN TORNO A LA COMUNIDAD JUSTA

La finalidad de las actividades desarrolladas en la comunidad justa es el reconocimiento autónomo de las normas y acuerdos a través de los procedimientos propios de una democracia: reuniones de los estudiantes para discutir abiertamente las políticas y problemas educativos; elecciones de representantes que tendrán que rendir cuentas de su conducta como representantes de sus compañeros de escuela; consejos y comisiones escolares en las que se toman las decisiones y se establece un adecuado equilibrio entre los adultos y los estudiantes (García, 2003). Para el logro de estos objetivos, la escuela que opta por esta estrategia de educación y autogestión destina un tiempo para el desarrollo de estas actividades y en concreto determina un tiempo semanal para que los alumnos desarrollen sus asambleas o consejos.

Las actividades educativas propuestas se plantean como diversos medios para establecer de manera dialógica el respeto de los derechos humanos y las creencias plurales.

Es importante destacar la prioridad que en la escuela democrática justa se da a las cuestiones morales y cómo son las primeras en el orden del día de la agenda escolar (García, 2003). El papel del profesor consiste en favorecer el desarrollo moral de los alumnos a través de diferentes metodologías: diálogos clarificadores, discusión de dilemas morales reales, *role-playing*, procedimientos de la neutralidad activa, juegos de simulación, resolución de conflictos, etc. La finalidad principal de estas estrategias es propiciar el consenso y la constitución y justificación autónoma de las normas.

Una estrategia clave para la organización justa del aula es el reconocimiento de unas normas prescritas y consensuadas que aseguren un clima o atmósfera moral que favorezca el razonamiento moral.

5. OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES EDUCATIVAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR JUSTA

A nuestro juicio, la metodología expuesta tiene las siguientes virtualidades:

- a) Las actividades escolares propuestas en torno a la comunidad escolar justa, aunque se limitan al logro de un consenso, favorecen que los estudiantes, en el logro de ese consenso, tomen una postura como miembros de la comunidad escolar y que desde esa postura reconozcan la importancia que tiene el respeto a los derechos humanos.
- b) El clima moral que se intenta generar en la comunidad escolar justa, puede favorecer en el estudiante el reconocimiento de la importancia que tiene no sólo la defensa de sus derechos, sino también el cumplir con sus deberes como miembro de la comunidad.

Ahora bien, el obrar moralmente bien no sólo supone el reconocimiento de normas consensuadas como respuesta al respeto de unos derechos que permitan hacer lo debido (la ley), sino sobre todo obrar virtuosamente, planteamiento que se suele olvidar cuando se asume que las normas establecidas por consenso aseguran conductas correctas con los demás. De ahí algunas limitaciones que al final se presentan en la práctica educativa cuando prevalece en la comunidad escolar justa el reconocimiento de normas consensuadas:

- a) La constitución de un clima moral en el que se forma el juicio sin contenido, y el solo juicio que no crea hábitos. La preeminencia que se da a lo formal en las metodologías que se emplean, genera un sistema de interrelaciones sociales basado sólo en normas consensuadas de manera general. Se olvida que en un sentido más amplio, la norma prescriptiva general se puede explicar como lo que conviene hacer, lo que es menester hacer, en orden al desarrollo del sujeto agente particular, acción que como tal no necesariamente deriva de una norma prescriptiva general (Altarejos, 1998, p. 90).
- b) El clima moral del aula y de la escuela se considera como tal en la medida que favorece el buen razonamiento moral de los alumnos. Se busca más un clima moral que un ambiente educativo constituido a través de la adquisición de buenos hábitos

- que favorezcan de manera positiva la convivencia en el seno de una comunidad propiamente educativa.
- c) El énfasis dado al desarrollo formal del juicio moral hace que el discurso sobre los derechos humanos culmine en un discurso descontextualizado con pocas implicaciones prácticas para la educación.
 - d) La importancia que se da a las metodologías que favorecen los procesos de argumentación y crítica como camino para llegar a un acuerdo o consenso por la vía de la negociación, se realiza sin determinar previamente el límite de lo que es y lo que no es negociable. La razón instrumental, presente por la influencia de la ética discursiva como dinámica propia de la comunidad justa, al inspirarse en los intereses de la razón instrumental, culmina en una definición de lo mejor para todos adoptada por consenso.
 - e) Lo que se busca es la solución de conflictos mediante el logro de un equilibrio ideal dado por el desarrollo del razonamiento moral, una situación que por ser ideal no necesariamente será educativamente realizable o practicable.

Se puede afirmar que estas limitaciones prácticas surgen además porque se trata de configurar una comunidad escolar, más que justa, equitativa e igualitaria.

A raíz de estas limitaciones prácticas han surgido diferentes intentos de ir más allá de este planteamiento formal de la comunidad escolar justa. Ejemplo de ello son las estrategias educativas que optan por considerar no sólo el razonamiento moral, sino también la habilidad de los miembros de la comunidad de trabajar juntos (Henry, 2001).

La comunidad escolar justa, y como tal educativa, lo es en la medida que en ella se aprende lo que es el respeto a la otra persona y a sus derechos, y se aprende en la situación real de convivencia diaria, en la experiencia de trabajar juntos, algo que no deriva de una norma consensuada, sino de la vida misma.

Si bien es cierto que el reconocimiento de una norma puede preparar para la acción, el reconocimiento no es la acción. Las normas consensuadas son guías o pautas explícitas que como tales pueden facilitar la acción moral, pero no son la acción, y en este sentido no son suficientes. Hace falta que la comunidad escolar justa sea una comunidad educativa en la que el respeto de los derechos humanos emerja de la actuación y participación en un ambiente educativo en el que se respete las normas mínimas de conducta, no como res-

puesta a un ambiente o clima moral configurado *a priori* por consenso, sino como la expresión de la experiencia vivida que habilita para conocer y realizar no sólo lo debido, sino sobre todo lo mejor.

Un modo específico de ir más allá del reconocimiento y el consenso es acompañar las metodologías procedimentales con estrategias educativas que sean la manifestación concreta del respeto mutuo, como pueden ser el asignar a cada alumno una responsabilidad concreta en la comunidad, de modo que la respuesta a su encargo sea una manera real de contribuir al bien de la comunidad. Asignar significa confiar, y confiar supone una manera práctica de respetar y considerar la valía personal de cada alumno en un ambiente de respeto mutuo, de acuerdo con sus circunstancias y posibilidades.

Saber dar y generar oportunidades que favorezcan la actuación buena y, como tal justa, de los alumnos es un modo positivo de conseguir un ambiente educativo de respeto.

No es suficiente un clima moral del aula que favorezca el razonamiento ético de los estudiantes, hace falta una comunidad educativa que se constituya como tal mediante las acciones buenas de sus integrantes. El desarrollo de la capacidad crítica y el logro de un clima moral en el aula no bastan; es necesario un ambiente de relaciones interpersonales que permitan practicar el respeto de los derechos en una comunidad no sólo justa, sino sobre todo educativa, y que como tal favorezca la formación de buenos ciudadanos, formación que va más allá del sólo razonamiento moral.■

Fecha de recepción del original: 26-01-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 06-05-2005

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., Taberner, J. y Ventura, M. (1995). Orientaciones actuales en la educación ético-cívica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 164(octubre-diciembre), 507-532.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- García, M. F. (2003). Los derechos humanos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación*, (n° extr.), 131-153.
- Henry, S.-E. (2001). What Happens When We Use Kohlberg? His Troubling Functionalism and the Potential of Pragmatism in Moral Education. *Educational Theory*, 51(3), 259-276.
- Host, K., Brugman, D., Tavecchio, L. y Beem, L. (1998). Students Perception of Moral Atmosphere in Secondary School and the Relationship Between Moral Competente and Moral Atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70.
- Jares, X. (1999). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row, publishers.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Power, C. (1988). The Just Community Approach to Moral Education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208.