

Una hermenéutica crítica de la educación moral

Construir habilidades y competencias democráticas*

A critical hermeneutics of moral education. Building democratic skills and competencies

Jaime Retamal Salazar** y Marisa Mesa-Pardo***

El interés por aprender de todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.

JOHN DEWEY

A los alumnos hay que enseñarles a pensar. Pero, aprender a pensar es imposible bajo un régimen de autoridad. Pensar es buscar por sí mismo, criticar libremente y demostrar de manera autónoma.

JEAN PIAGET

RESUMEN

La presente investigación pretende desde una hermenéutica crítica, instalar el desafío de discutir y dialogar en torno a la educación, Palabras clave: Hermenéutica

* Se agradece el valioso apoyo de ANID/ CONICYT a través del proyecto FONDECYT Regular N° 1200196 titulado: "Oportunidades de desarrollo moral democrático durante la formación inicial docente. ¿Qué aporta lo curricular y lo extra-curricular?"

** Chileno. Profesor de Filosofía. Dr. en Ciencias de la Educación, P.U.C. Académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Director del programa de regularización, para profesores de la enseñanza técnico profesional, de la Universidad de Santiago de Chile. Investigador del fenómeno de la violencia escolar desde el año 2000, actualmente investigador asociado del proyecto anid-fondecyt no 1200196 titulado "Oportunidades de desarrollo moral democrático durante la formación inicial docente; ¿Qué aporta lo curricular y lo extra-curricular?" Consultor legislativo en Chile, para las leyes sobre violencia escolar, convivencia escolar, ciudadanía y derechos humanos. Contacto. jaimeretamal@usach.cl

*** Profesora de Filosofía, UC. Magister Artium en Ciencias de la Educación, Eberhard Universität Tübingen, Alemania. Doctora en Filosofía, mención ética, Universidad de Chile. Académica Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Contacto: mmeza@uc.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8487-6258>

ción moral en nuestras escuelas. Desde una visión problematizadora y que tensiona a su vez el modelo educativo chileno, no solo nos desafía a profundizar en este tema –desde las ciencias de la educación– sino desde la Filosofía, pues se requiere buscar aquellos principios que nos abren a proponer y relevar el cómo enseñar la moral desde la condición de las y los estudiantes, como su relación con la escuela, con el entorno y con las demás personas. No se trata de más o menos técnicas o metodologías o asignatura y talleres, sino de pensar cómo la moral debe ser enseñada en nuestros espacios educativos. Una filosofía de la educación nos lleva a encontrarnos, como docentes, en una discusión que requiere corregir lo que hasta ahora hemos hecho en educación y la enseñanza de la moral, como un provocación constante e iterativa de pensar la enseñanza en diversos contextos y desafíos.

SUMMARY

The present investigation aims to discuss, through critical hermeneutics, moral education in our schools. A tensioning and problematizing vision of the Chilean educational model challenges us to delve into this issue -from the sciences of education- and philosophy. We need to seek those principles that open us to teaching morality from the students' condition and their relationship with the school, environment, and other people. It is not a question of more or fewer techniques or methodologies or subjects and workshops but of thinking about how we should teach morality in our educational spaces. A philosophy of education leads us to find ourselves, as teachers, in a discussion that requires correcting what we have done so far in education and the teaching of morality as a constant and iterative provocation to think about teaching in various contexts and challenges.

crítica,
educación moral,
competencias
democráticas,
Formación Inicial
Docente, Filosofía
de la Educación.

Keywords: Critical hermeneutics, moral education, democratic competencies, Initial Teacher Education, Philosophy of Education.

En el contexto de un modelo educativo orientado por el mercado, como el chileno, no puede resultar tan extraño relevar el problema de una hermenéutica crítica de la educación moral. Por una parte, es fundamentalmente un modelo educativo orientado al crecimiento de habilidades y competencias instrumentales para la inserción de los individuos en una sociedad del conocimiento y del consumo; pero por la otra, se trata de un modelo que fortalece la construcción de prestigio social mediante el recurso al mérito escolar: comprender esto implica no solamente admitir las “reglas” de mercado, sino que además, y muy radicalmente, aceptar la existencia de principios de justicia que movilizan al sistema en su conjunto.

Esta decisión sistémica es la metáfora de una “doble hélice” que es coherente internamente con el giro de una estrategia curricular que opta por una educación moral “transversal”, es decir, por una gestión pedagógica que supone –primero– la búsqueda activa de distintas oportunidades curriculares en la extensa lista de objetivos de aprendizaje que existen; segundo, que supone la existencia de la motivación y la voluntad del cuerpo de profesores para aprovechar esas oportunidades que el amplio ciclo escolar ofrece año a año; y tercero, que supone un acuerdo básico de los actores de las comunidades educativas –públicas o privadas– respecto a los valores morales y democráticos declarados como objetivos transversales en el currículum prescrito. Todo esto es problemático.

Cada uno de estos supuestos obedecen más a un ensayo de lo deseable que a la verdadera rutina de construcción de hábitos morales que la escuela promete para –y este es uno de los puntos esenciales– el fortalecimiento de la vida democrática de nuestra cultura y sociedad. En rigor, la estrategia que transversaliza la educación moral supone la prelación o la preexistencia de un acuerdo social en torno al significado de una educación moral democrática, en vez de constatar la preeminencia de una compleja red de conflictos de valores, de discursos y de prácticas culturales o multiculturales, a la base, muy distintas las unas de las otras, y en continuo movimiento. Es por lo tanto una estrategia de educación moral consecuente con la orientación de mercado que el sistema escolar a través de sus instituciones educativas anima, pero es también coherente con la configuración moral que cada sujeto aprovecha para construir su

propia subjetividad, a través de la experiencia escolar, más o menos autónoma de las reglas que impone la lógica de modernización económica y tecnológica.

Que el currículum prescrito dialogue armónicamente con la misión declarada por cada una de las instituciones educativas, no es solo una ingenuidad a favor del llamado “currículum oculto”, es también la gramática administrativa del sistema escolar que prefiere escamotear los conflictos socio-culturales en aras de la instalación de un modelo de subjetivación de la experiencia escolar que da por obvio –o de rango estrictamente privado– el aprendizaje de competencias y habilidades moral democráticas. En vez de hacer la pregunta por el aprendizaje de la moralidad a través de un explícita educación moral –curricularmente significativa– que busque la formación y el mejoramiento continuo de habilidades moral democráticas, en vez de desarrollar una didáctica de los saberes morales, la alta administración del sistema prefiere transversalizarla, dejándola a merced de cada comunidad educativa o, en su defecto, de cada individuo escolar junto a su contexto más familiar, cultural, político o religioso.

De buenas a primeras no se cree siquiera en la posibilidad de que la moralidad sea enseñable explícitamente. Impera también aquí la lógica de mercado o la lógica de privatizar la enseñanza moral, lo que implica (sin el uso de una paradoja y sin desdeñarla) la existencia de proyectos educativos con una clara articulación moral entre un tipo de misión y visión declarada institucionalmente, con los sistemas de valores de aquellos grupos familiares, sociales o culturales que los eligen. Esto último no debiera reducirse, como usualmente se cree, a una cuestión solamente religiosa, como si quienes viven en un tipo de religiosidad activa, fuesen los únicos grupos interesados en la educación moral de las niñas, los niños y jóvenes en edad escolar; es decir, como si fuesen ellos los únicos interesados en una educación valórica “universal”, “pública” o “común” –llámesele como se quiera– que trascienda los bienes morales específicos buscados por los individuos o grupos de individuos de interés, influencia o presión. No obstante, y a su vez, esto tampoco debiera reducirse a los componentes de una educación sexual orientada por valores trascendentes. Es necesario estar atentos a cualquier reducción metodológicamen-

te relevante¹, pues en este último caso, incluso, se suele confundir la expresión “educación en valores” con todos los componentes implicados en un tipo especial de educación para la vida de una cierta comprensión de la sexualidad, aceptable, admisible, pero no por ello ausente de crítica.

La enseñanza de la educación moral democrática debiera entenderse como un asunto de interés público que se inicia con una comprensión, con un reconocimiento de la conflictividad presente, legítima y válida culturalmente que da forma, carácter y sentido a nuestra sociedad. Ciertamente vivimos en una sociedad particular en la que se puede observar la presencia de desigualdades importantes, muchas de ellas correlacionadas con los recursos o ingresos económicos de cada individuo, grupo o familia, que no excluye el hecho, sino todo lo contrario, de presentarse como uno de los principales factores que más inciden en la diversidad de puntajes –más alta o más baja– que los estudiantes logran en el rendimiento de pruebas estandarizadas nacionales o internacionales; pruebas de razonamiento lógico, matemáticas, lectura o escritura que se realizan cíclicamente en diversos niveles de la enseñanza básica y la enseñanza media. Incluso se puede hablar, desde este punto de vista, de un sistema educativo altamente segregado. Ahora bien, también es necesario estar muy atentos ante este razonamiento que se construye sobre la base de un modelo de levantamiento de evidencias muy particular de las ciencias sociales o psicosociales que estudian el comportamiento de los sistemas escolares; los razonamientos que se fundamentan desde una metodología destinada a relevar “datos duros”, objetividades, certezas mediante las cuales, de acuerdo con una vulgata canónica, se construirían las políticas públicas en general y las específicas del campo educacional.

La particular atención a la que se apela por esta especie de consenso objetivo de una realidad, de un sistema, de un proceso, como lo es el educativo, busca cautelar aquello que se podría producir y que vamos a llamar el “*efecto Bouveresse*” aludiendo al filósofo francés cuando analiza la obra del sociólogo Pierre Bourdieu sobre el campo educativo. Aceptar la desigualdad escolar que resulta de estas tecnolo-

1 Cf. Guisán (2009).

gías de la investigación nos podría conducir a una intensa indignación que podría ir perfectamente de la mano de una pasividad de la acción, sino su inmovilidad total o hasta contemplativa, dado el gigantesco y monstruoso dato, construido y reconstruido, probado rigurosamente mediante las pruebas estadísticas del más alto estándar de confiabilidad, coherencia y causalidad. Es, como se advierte, un “efecto de interiorización cínica”², que nace del oxímoron fundamentado al mismo tiempo en un sentimiento de máxima emocionalidad con un dato de la realidad de máxima objetividad. Lo que nos interesa afirmar es que este “*efecto Bouveresse*” podría estar también a la base de la idea de que la educación moral democrática no es enseñable. De hecho, se constata muy regularmente una correlación parecida –primero– con el acto cívico de las votaciones; segundo, con el interés ciudadano por la cosa pública; y tercero, con la organización autónoma que los sujetos crean en torno a objetivos de impacto político, social, ecológico, cultural, etc., que les permite participar democráticamente y tomar decisiones deliberadas en sus territorios o comunidades.

Existe acá una conexión interna entre el proceso de desarrollo cognitivo evidenciable metodológicamente, por una parte, y el proceso de desarrollo moral democrático –también evidenciable– por la otra parte. La constatación empírica de un fenómeno que implica un problema que se observa como radical y emocionalmente intenso, ambos, pueden provocar o el desdén o la complacencia. No se afirma que eso es lo que ocurre, sino lo que podría ocurrir o lo que podría estar ocurriendo. Es un acto de protesta filosófica que Bouveresse realiza al constatar cuando, a la vera del paso del tiempo va también el paso de múltiples reformas educativas que buscan contener algo que *a priori* se afirma no poder solucionar. Es importante resaltar que estamos hablando de correlaciones que implican una comprensión de las clases sociales y su capital cultural-educativo. No es este un supuesto cualquiera, pues pone a cada quien en el lado del oxímoron que le corresponde. La pregunta menos abstracta es si es posible enseñar lo que consideramos cognitivamente relevante, así como si es posible hacer lo mismo con lo que consideramos moral y democráticamente esencial, pero –y este es

2 “Le supplément de connaissance que nous acquérons grâce au travail de gens comme Bourdieu peut malheureusement très bien être utilisé simplement sur le mode de l’intériorisation cynique” (Bouveresse 1998 16). Cf. Bouveresse 2004.

el punto- en contextos de múltiples e históricas condiciones de pobreza, vulnerabilidad y abandono: los contextos y actores hacia los cuales se correlaciona la mala calidad de la educación formal e institucional.

Es posible que la crítica radical –hablando de máximos– se contraponga a un reformismo continuo, gradual, mensurado; también es posible que la inercia corresponda a una complacencia reflexiva, quirúrgica, en vistas a la descomposición ya imposible de revertir que se observa en el cuerpo del sistema –o los subsistemas– educacionales. En este sentido, el desafío para una auténtica pretensión educativa moral-democrática está internamente ligada a lo que produce –voluntaria o involuntariamente– este racionalismo crítico de las ciencias y sus *tecnologías de la evidencia*, a saber, esa clara sensación consciente que afirma un determinismo en los individuos, en la sociedad, en la cultura y por supuesto en la educación, mirada ella como un todo desde una posición de gobernanza, o mirada como un proceso cotidiano desde una posición pedagógica.

A veces, hay un ánimo más deconstructivo que reconstructivo en el pensar filosófico contemporáneo sobre el vínculo entre el hecho de la moralidad y el proceso de su enseñanza. Es interesante por ello la posición reconstructiva de Georg Lind que amplía pedagógicamente tanto la perspectiva de Jean Piaget³ y de Lawrence Kohlberg⁴: la competencia moral no solo *puede*, sino que *debe* ser enseñada; el punto es el *cómo* –el método–, dado que algunos han demostrado ser totalmente contraproducentes al orientarse significativamente a fines conductuales que implican una autoridad que sanciona, y dado que otros, al guiarse hacia fines escolarizantes, asignaturistas, academicistas, implican lo que Lind ironiza llamando “*carry coals to Newcastle*”, a saber, que al enseñar directamente principios morales se está presuponiendo que los individuos no conocen y no operan de acuerdo con criterios morales sobre lo correcto o lo incorrecto en sus conflictos cotidianos: lo más apropiado, argumenta Lind, es ofrecer oportunidades de aprendizaje para que los individuos pongan en juego sus principios y criterios morales desarrollando y fortaleciendo su competencia moral, entendida esta como: “la capacidad de resolver problemas y conflictos sobre la

3 Cf. Piaget (1999); Fedi (2008); Campbell (2001).

4 Cf. Kohlberg, et al. (2008); Gibbs (2019a; 2019b); Riker (2014).

base de principios morales internos a través de la deliberación y la discusión en lugar de la violencia y el engaño” (Lind 2016 13).

Desde la filosofía reconstructiva de John Dewey⁵, Lind remarcará una y otra vez uno⁶ de sus hallazgos más fundamentales para la orientación de los procesos educativos, “el libre albedrío y el juicio autónomo no se pueden imponer mediante el uso de *standards and high stakes tests*; solo se pueden fomentar mediante el ofrecimiento de oportunidades para su aprendizaje, la toma de responsabilidades y la reflexión” (2016 18).

Lo complejo de resolver es la perspectiva de un sistema escolar orientado por el mercado. Es lo que afirmábamos al inicio de este artículo y en lo que ahora grabamos una incisión: el hecho de que la competencia sea comprendida como una “habilidad” (*ability*) para “entender” (*understand*) hechos, para “aplicar” (*apply*) conocimientos, y “sobre todo” (*above all*) para “asumir responsabilidades” (*take up responsibility*)⁷ no hace sino más compleja la tarea de una educación –ya lo dijimos y lo reiteramos– auténticamente democrática en una sociedad que, segregada, asume que su sistema escolar es también causa y no solo consecuencia de ello. La apuesta programática de Lind observa, no obstante, la dificultad que hoy existe en los sistemas educativos para la apertura significativa de ventanas de oportunidades para el aprendizaje de las competencias moral-democráticas, así como de su fortalecimiento; Lind critica la corriente tendencia de reducir los procesos de enseñanza-aprendizaje a, por una parte, un conjunto reducido de materias y conocimientos “testeados”, y por la otra, al rendimiento –la *performance*– en dichos tests (*performance based-test / easy-to-learn*): “esta tendencia –afirma categórico– representa un gran peligro para nuestra democracia⁸” (2016 32).

Mirando lo crítico de esta situación –“gran peligro” dice Lind⁹– pero hilvanándola desde otra esquina del pensamiento, avancemos un pequeño pero importante paso más; el filósofo de la educación Gert Biesta (2021a) viene elaborando, hace algún tiempo ya, una crítica

5 Cf. Talisse (2014).

6 Cf. Lind 2007;2016.

7 Resaltado por Lind 2016.

8 Para un alcance de lo que se está entendiendo por democracia, Cf. Bercuson (2014)

9 El destacado es nuestro.

concurrente a la desarrollada por Lind sobre la reducción grave que se produce a causa de una educación orientada por una mano invisible; Biesta afirma que “esta línea de pensamiento [la que reduce la educación a contenido] se amplía aún más debido al impacto de las reformas educativas neoliberales impulsadas por una lógica de mercado en la que los estudiantes, o sus padres, se posicionan cada vez más como clientes en el mercado del aprendizaje, y los maestros y las instituciones educativas, como sus proveedores” (*Id.* 48)¹⁰. En este sentido, la educación moral, explícitamente, debiera desarrollarse en el futuro inmediato, de acuerdo a una orientación “no-egológica” la llama Biesta (*Id.* 41).

Es una nueva formulación de su tesis respecto a la redefinición de la enseñanza como una “verdadera facilitadora del aprendizaje”¹¹ –*teaching as facilitating learning*– que no se reduce, en el caso de la educación moral, a una pura y fuerte socialización moral, es decir, a una actividad solo de control; ni menos se reduce al error de dejar abandonados a *los que aprenden* y a *lo que aprenden* porque se supone que la educación moral debiera ser una actividad donde la libertad es igual a una total ausencia de control. Desde el punto de vista del fortalecimiento de la democracia, esto es para Biesta un asunto “urgente”¹².

Ciertamente, es una urgencia problemática, y podríamos decir también política, debido a lo que él percibe como una notable “agenda” en torno a la transmisión de una moral alineada a una concepción más del tipo conservadora (“ego-lógica”) que del tipo progresista, de fortalecimiento de la democracia; es una agenda que se desarrolla a través de la globalización económica que pone en jaque la apuesta de Biesta por la redefinición de la enseñanza que nació, justamente, de la mano de una lectura de Adorno como una crítica al

10 Cf. El itinerario intelectual de Gert Biesta que se conjuga en una recepción de la filosofía francesa contemporánea y el pragmatismo de John Dewey, desde una crítica al modelo neoliberal que concibe a la educación como un producto, llegando a plantear nuevos desafíos para la educación moral pospandemia COVID-19. Cf. Biesta 2009; 2011; 2012; 2014a; 2014b; 2017; 2021a; 2021b; 2021c; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; Kettle et al. 2021; Takayama et al. 2021; Peters et al. 2022; Apple et al. 2022; Siegel y Biesta 2022; Heimas et al. 2021.

11 Es concebir la tarea del profesor como un “coach, facilitator, fellow-learner, friend, critical or otherwise, but hardly ever teacher” (Biesta 2021a 47).

12 El destacado es nuestro.

autoritarismo siempre posible, siempre inquietante, en los sistemas educativos¹³.

La democracia en “grave peligro” y la educación moral democrática como un asunto “urgente” son dos críticas al modelo neoliberal de la educación que convergen. Mientras una línea avanza desde un replanteamiento del método –la didáctica– podríamos decir, la otra línea avanza en un replanteamiento de los fundamentos del ejercicio docente, su identidad, su sentido, en un contexto neoliberal. Ambas líneas convergen en la necesidad –porque suponen su prelación– de una educación moral democrática significativa, no solo en los currículums prescritos, sino que por sobre todo, presente y activa¹⁴ en la cotidianidad de la práctica profesional docente que ve reducido –digámoslo así– su impacto pedagógico de enseñanza moral.

La temporalidad de lo que llamamos “oportunidad curricular” adquiere de esta manera un sentido “kairológico” que supera –si es lo que se está pensando– la modulación cronológica del tiempo escolar. Si bien es cierto que lo uno no implica lo otro, es también muy cierto que es posible que todavía –a pesar de lo dicho– se siga pensando la “oportunidad curricular” como el momento de uso del “currículum oculto” o como el momento de un módulo pedagógico en medio o al lado de otros módulos pedagógicos. La educación moral democrática no se trata solamente de una asignatura curricular, y tampoco solamente de una estrategia transversalizadora de valores morales y democráticos¹⁵. Por de pronto, lo “extra-curricular” puede ser pensado también desde una temporalidad kairológicamente relevante y significativa en la formación y fortalecimiento de la educación moral democrática, en medio de un contexto neoliberal que impacta fuertemente los sistemas e instituciones educativas que, en el caso chileno, se torna más crítico debido a las correlaciones que nos muestran la segregación de los resultados de aprendizaje¹⁶, en detrimento de las capas más desfavoreci-

13 Cf. Biesta 2022c 58-74.

14 Cf. Alt y Reingold (2012).

15 Piaget afirma que este es precisamente uno de los grandes desafíos de una pedagogía activa, que transversaliza la educación moral pero que no puede prescindir de la presencia de la autoridad pedagógica en la reflexión moral, la construcción de juicios morales y el desarrollo de la libertad autónoma. Cf. Piaget (1999); Fedi (2008).

16 EMOL (5 de Octubre de 2022). Un 40 % de los niños más vulnerables de Chile carece de un ambiente lingüístico adecuado para su desarrollo cerebral. Santiago, Chile.

das de estudiantes de comunas más populares, es decir, territorios en los que es posible observar, además, una baja participación mediante el recurso del voto en elecciones, bajo interés por lo público, y baja capacidad de autoorganización¹⁷.

En un contexto así, lo “extra-curricular” se vuelve un “tiempo valioso” (kairós) para una activa¹⁸, presente y orientada educación moral democrática (pos currículum oculto). En este punto es muy importante avanzar en una ampliación de lo que entendemos como conducta, comportamiento o participación cívica puesto que “la forma en que pensamos acerca de la participación cívica ha cambiado drásticamente en la última década” (Haste, et al. 3).

El ejercicio electoral de votar, aunque incluido, solo representa una parte de lo que hoy podemos llamar comportamiento cívico, lo mismo valga para lo que se llama “bajo interés por lo público” y para lo que se entienda con “baja capacidad de auto-organización”; en consecuencia, también para lo que se entienda como “extra-curricular”. Si bien es cierto que se ha ampliado la semántica de significaciones, también es mucho más cierto que la concepción de los espacios políticos de participación rebalsan los tradicionales recipientes de la política tradicional reducida a la intervención urbana dentro de los mapas de una ciudad: la escasez del agua, el calentamiento global, el antiespecismo, las organizaciones populares (más allá de los municipios o clubes institucionales), y un largo etcétera nos pueden llamar la atención de las múltiples oportunidades extracurriculares en las que los individuos o grupos de individuos convergen en acciones que –también hay que notarlo– van muchas veces en otra dirección que la de transformarse en grupos de interés para incidir en el juego de la política tradicional institucional.

Es posible que la participación ciudadana esté presente fuera de los márgenes conceptuales que se han construido sobre la base de una filosofía o positivista o racional de la cosa pública, la cosa común, la democracia. Es más, la vida moral en la escuela¹⁹ ya es compleja –es

<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/10/05/1074689/estudio-ninos-desarrollo-cerebro.html>

17 Cf. García y Flores (2011).

18 Cf. Alt y Reingold (2012); Wringe (2006).

19 Jackson et al. (2003); Noddings (2009); Rosenstock y Steinberg (2012).

decir, nuevamente compleja- en el sentido de que sus múltiples manifestaciones no se reducen ni a lo prescrito ni a lo transversal, pues cada vez más tiene que ver con nuevas formas de comprensión de la democracia²⁰ que va asumiendo nuevos desafíos de inclusión, justicia social, paridad de género, recuperación de identidades, preservación de patrimonios, costumbres, culturas ancestrales, buen vivir, multiculturalismo, multilingüismo, tradiciones orales, reivindicaciones, reconocimientos, resistencias al modelo neoliberal.

En este sentido, por una parte, es necesario un replanteamiento – por cierto, complementario– desde una hermenéutica crítica (y en un punto, contestataria) sobre lo que estamos entendiendo por democracia en los espacios y temporalidades escolares desde Dewey a nuestros días²¹; y por la otra, por lo que estamos concretizando como formación inicial de docentes en los centros de educación profesionales y superiores. El racionalismo crítico, padre intelectual de la orientación de decisiones educativas mediante el recurso a las evidencias y sus respectivos dispositivos tecnológicos, se está tornando cada vez más estrecho cuando comprendemos que la grilla de acción de los futuros profesores no se compara solamente con la ejecución técnica de protocolos o acciones de manual, sino con el ejercicio práctico de otorgamiento de oportunidades de toma de responsabilidades y de reflexión crítica sobre los desafíos prácticos de ella, que suponen, además, la propia autorreflexión crítica de parte de las y los futuros docentes, pero también, de parte de las y los formadores de esos futuros profesores: qué significa formar profesores, qué implica ser educador; para educar a educadores; cuál su sentido, con qué orientación²².

A modo de colofón

Los temas sobrepasan por lejos las viejas disyuntivas sistémicas en torno a la igualdad de acceso, de puntajes, de oportunidades de financiamiento. Al mismo tiempo, lejos también de los temas del esfuerzo y la meritocracia, es decir, lejos de los tópicos determinantes que harían necesaria una nivelación de los puntos de partida en el juego desen-

20 Cf. Merry (2011).

21 Cf. Laval y Vergne (2021).

22 Hansen (2008); Robertson (2008); Sockett (2008).

cadenado de competencias escolares. Lejos, no porque se supongan superadas concretamente, sino que lejos porque son acciones que desde ya las políticas educativas están canalizando –bien o mal– en su espiral reformista. En esto se equivoca Bouveresse, pues las nuevas oportunidades que mal que mal ofrecen los sistemas educativos, generan nuevos horizontes con nuevos problemas prácticos, éticos y –es nuestro punto– de nuevos desafíos de formación moral democrática en las cohortes de nuevos profesores que entran al sistema, también, con nuevos ideales morales que constituyen su horizonte de sentido práctico, moral, reflexivo y, sobre todo, político.

Es siempre importante comprender nuevamente –junto a Biesta– que los extremos tradicionales no son la respuesta a estos nuevos desafíos pedagógicos de las nuevas generaciones de profesores, profesoras y profesionales del aprendizaje: ni el extremo control, ni la extrema libertad. Con Lind es posible reconocer una didáctica de la educación moral que, aunque formal, permite construir espacios de formación discursivos, dialogantes, conversatorios, que anticipan –es nuestro punto– las condiciones en las que pondrá en ejercicio el desarrollo profesional docente. Más allá del determinismo del juego económico del neoliberalismo, más allá de los actuales desafíos del populismo de izquierda o de derecha, la vocación pedagógica tiene hoy más que nunca un sentido trascendente, renovador y hasta revolucionario. La pandemia COVID-19 puso de manifiesto la importancia de la presencia cara-a-cara de la actividad pedagógica, pero también relevó la necesidad de repensar la actividad formativa que crea nuevas y nuevos profesores en vistas a la construcción de competencias y habilidades para una nueva educación democrática que puede aspirar a largo plazo a la construcción de lo común.

Bibliografía

- Alt, D. y Reingold, R. “Current Changes in Teacher’s Role Definition. From Passive Observer to Moral and Democratic Leader”. *Changes in Teachers’ Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders*, eds. D. Alt y R. Reingold. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. 1-11
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle S. y Yeatman A. “Reflections on contemporary

- challenges and possibilities for democracy and education". *Journal of Educational Administration and History*, 54/3, 2022: 245-262.
- Bercuson, J. "Democracy". The Cambridge Rawls Lexicon, eds. J. Mandl y D. Reidy. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 190-194.
- Biesta, G. "Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion". In *Education, Democracy and Moral Life*, eds. M. S. Katz et al.. Springer, 2009. 101-112.
- Biesta, G. *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Biesta, G. "(Re)constructing the Theory and Philosophy of Education: An Introduction". *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, ed. G. Biesta. Springer, 2012. 1-4.
- Biesta, G. "From Experimentalism to Existentialism. Writing in the Margins of Philosophy of Education". , ed. L. J. Waks . Rotterdam: Sense Publishers, 2014a. 13-30.
- Biesta, G. "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century". *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, eds. G. Biesta et al. Springer, 2014b. 1-11.
- Biesta, G. "Lead Learner or Head Teacher? Exploring Connections Between Curriculum, Leadership and Evaluation in an 'Age of Measurement'". *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education*, eds. M. Uljens, R. M. Ylimari. Educational Governance Research 5, Springer, 2017. 181-198.
- Biesta, G. "The Three Gifts of Teaching: Towards a Non Egological Future for Moral Education". *Journal of Moral Education*, 50/1 (2021a): 39-54.
- Biesta, G., Takayama, K., Kettle, M. y Heimans, S. "Teacher Education Policy: Part of the Solution or Part of the Problem?" *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49/5, 2021c: 467-470.
- Biesta, G. "Have we Been Paying Attention? Educational Anaesthetics in a Time of Crises". *Educational Philosophy and Theory*, 54/3, 2022a: 221-223.

- Biesta, G. "The School is not a Learning Environment: How Language Matters for the Practical Study of Educational Practices". *Studies in Continuing Education*, 44/2, 2022b: 336-346.
- Biesta, G. *World-Centred Education: A View for the Present*. Nueva York: Routledge, 2022c.
- Biesta, G., Heugh, K., Cervinkova, H., Rasiński, L., Osborne, S., Forde, D., Wrench, A., Carter, J., Säfström, C. A., Soong, H., O'Keeffe, S., Paige, K., Rigney, L.-I., O'Toole, L., Hattam, R., Peters, M. A. y Tesar, M. « Philosophy of education in a new key: Publicness, social justice, and education; a South-North conversation". *Educational Philosophy and Theory*, 54/8, 2022d: 1.216-1.233.
- Biesta, G., Takayama, K., Kettle M. y Heimans, S. "Who educates the teacher educator? On research, practice, and politics". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50/4, 2022e: 325-327.
- Bouveresse, J. *Le Philosophie et le réel*. París: Hachette, 1998.
- Bouveresse, J. *Bourdieu, savant et politique*. Marseille: Agone Éditeur, 2004.
- Campbell, R. L. "La psicología moral de Piaget en la perspectiva poskohlberiana". *Sensibilidades morales y educación, vol. 1, El niño en la edad preescolar*, eds. Haafte, W., Wren, Th., Tellings, A. Barcelona, Gedisa, 2001.
- García, Carolina y Flores, Luis. "Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37/2, 2011: 329-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>
- Fedi, L. *Piaget et la conscience morale*. París: PUF, 2008.
- Gibbs, J. "The Right" and Moral Development: Fundamental Themes of Kohlberg's Cognitive Developmental Approach. *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Gibbs, J. C., (4th ed.). Oxford University Press, 2019a. 45-90
- Gibbs, J. "Kohlberg's Theory: A Critique and New View". *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Gibbs, J. C., (4th ed.). Oxford University Press, 2019b. 91-110.
- Guisán, E. *Ética sin religión. Para una educación cívica laica*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

- Hansen, D. "Values and Purpose in Teacher Education". *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, eds. Cochran-Smith, M. et al. 3rd ed.). Nueva York: Routledge, 2008.
- Haste, H., Bermudez, A. y Carretero, M. "Culture and Civic Competence. Widening the Scope of the Civic Domain". *Civics and Citizenship*, eds. B. García-Cabrero et al. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. 3-15.
- Heimans, S., Biesta, G., Takayama, K. y Kettle M. "How is Teaching Seen? Raising Questions about the Part of Teachers and their Educators in the Production of Educational (Non) sense". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49/4, 2021: 363-369.
- Jackson, Ph., Boostrom, R. y Hansen, D. *La vida moral en la escuela*. Barcelona: Amorrortu, 2003.
- Kettle, M., Heimans, S., Biesta, G. y Takayama, K. "Examining Teacher Education Research Methodology: Practices, Priorities and Politics". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49/3, 2021: 245-248.
- Kohlberg, L., Power, F. C. y Higgins, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Laval, Ch. y Vergne, F. *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. París: Éditions La Découverte, 2021.
- Lind, G. y Nowak, E. "Kohlberg's Unnoticed Dilemma-The External Assessment of Internal Moral Competence?". *Kohlberg Revisited. Moral Development and Citizenship Education*, eds. Zizek, B., Garz, D. y Nowak, E. Vol. 9. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. 139-153.
- Lind, G. *La moral puede enseñarse: manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas, 2007.
- Lind, G. *How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlín: Logos Verlag, 2016.
- Merry, M. "Civic Competence, Older Children and the Right to Vote". *Moral Education and Development*, eds. De Ruyter, D. J. y Miedema S. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 223-236.
- Noddings, N. *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

- Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Jandrić, P., Choo, S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T. y Misiaszek, L. "Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19". *Educational Philosophy and Theory*, 54/6, 2022: 717-760.
- Piaget, J. *De la pedagogía*. Argentina: Paidós, 1999.
- Riker, W. J. "Kohlberg, Lawrence". *The Cambridge Rawls Lexicon*, Mandel, J. y Reidy, D. Cambridge University Press, 2014. 405-406.
- Robertson, E. "Teacher Education in a Democratic Society. Learning and Teaching the Practices of Democratic Participation". *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, eds. Cochran-Smith, M. et al. 3rd ed.). Nueva York: Routledge, 2008.
- Rosenstock, L. y Steinberg, A. "Más allá del taller: reinventar la formación profesional". *Escuelas democráticas*, Apple, M. y Beane, J. Madrid: Ediciones La Morata, 2012.
- Siegel, S. T. y Biesta, G. "El problema de la Teoría de la Educación". *Revista Interuniversitaria*, 34/1, 2022: 33-48.
- Sockett, H. "The Moral and Epistemic Purposes of Teacher Education". *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, eds. Cochran-Smith, M. et al. 3rd ed.. Nueva York: Routledge, 2008.
- Takayama, K., Kettle, M., Heimans, S., y Biesta, G. "Thinking about Cross-border Experience in Teacher Education during the Global Pandemic". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49/2, 2021: 143-147.
- Talisse, R. B. "Dewey, John". *The Cambridge Rawls Lexicon*, Mandel, J. y Reidy, D. Cambridge University Press, 2014. 209-210.
- Wringe, C. *Moral Education. Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2006.