

# SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 5





A large, elegant, black serif letter 'S' with a decorative flourish at the top right and bottom left.

OPHIA

Ética y Educación

SOPHIA No. 5  
Ética y Educación

1a. edición Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Telef: 2506-251 / 2506-247  
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
[http://: www.abayala.org](http://www.abayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana  
12 de Octubre 14-36 y Wilson  
Telf.: 2236899 / 2236175  
Quito-Ecuador

Diagramación: Ediciones ABYA - YALA

ISSN: 1390-3861  
ISBN UPS: 978-9978-10-042-4  
ISBN ABYA-YALA: 978-9978-22-787-9

Impresión: Producciones Digitales Abya - Yala  
Quito - Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre 2008.

*Sophia* es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# SUMARIO

Presentación.....	7
<i>P. Raúl González Puebla, csj</i>	
Formas modales de la gnoseología ética y la educación.....	11
<i>Luis Xavier Solís Sotomayor</i>	
Estructura, relaciones, límites y perspectivas de ética y educación .....	39
<i>Floralba Aguilar Gordón</i>	
Educación y ética en una sociedad “líquida” .....	79
<i>Guillermo Guato</i>	
Aportes de la ética relacional a la educación .....	103
<i>Dorys Ortiz G.</i>	
Desafíos éticos en las aulas universitarias .....	133
<i>José Juncosa Blasco</i>	
Filosofía, Pedagogía y América Latina.....	151
<i>Saúl Gahona</i>	





# PRESENTACIÓN

Hemos iniciado un nuevo siglo y, como en todo comienzo de época, renovamos nuestras ilusiones y esperanzas por un porvenir mejor; pero, para conseguir este porvenir no podemos caminar solos, es necesario hacer camino con quienes compartimos nuestra existencia en este mundo. Este sentimiento de esperanza involucra a todos y con mayor razón a la comunidad universitaria en la reflexión para mejorar nuestras relaciones con nosotros mismos y con los demás.

En el campo relacional del hombre con sus semejantes, se puede considerar una conquista, a lo largo de la historia, el desarrollo de la ética, que como ciencia práctica y normativa le permite ordenar las actividades humanas para la convivencia social. Esta labor histórica no ha terminado y se convierte en una tarea, en un camino para seguir recorriendo, por ello la necesidad de continuar la reflexión que ayude a hacer realidad las ilusiones y esperanzas que tenemos para el siglo XXI en cuanto a convivencia social. Hay problemas importantes que resolver: graves conflictos sociales, falta de solidaridad, violaciones a los derechos humanos, grandes desigualdades sociales, recrudescimiento del racismo y problemas económicos como la crisis financiera desatada en estos días. La ética que orienta el comportamiento del hombre personal y comunitario puede aportar soluciones a estos problemas que nos afectan a quienes habitamos este planeta.

Si la educación implica el desarrollo del ser humano en relación proponiendo metas, fines y programas dirigidos a su realización personal y comunitaria debe entrar





necesariamente en relación con la ética, para que la pedagogía indique el modo cómo lograr lo que propone la ética. La ética muestra un modelo de conducta y la educación dice cómo conducir al educando dentro de ese modelo.

Conscientes de que el contexto social actual exige una nueva ética, los docentes y estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) han reflexionado, desde el campo de la Filosofía, sobre la relación entre ética y educación. Sus valiosos aportes encuentran en este quinto número de *Sophia* un espacio privilegiado, y con satisfacción lo ofrecemos a nuestros amables lectores.

Luis Xavier Solís analiza sistemáticamente los principales componentes del aprendizaje y de la vida ética de la persona, poniendo de relieve la consideración de la ayuda educativa que deben recibir los estudiantes. Dado que la educación es un medio de socialización y comunicación, el deber, la justicia y los derechos humanos deben estar permanentemente en la formación ética de los estudiantes.

El artículo de Flor Alba Aguilar realiza una integración entre teoría y praxis para lo cual combina el pensamiento con la acción, revisa la estructura, analiza las relaciones, los límites y las perspectivas de la ética y la educación; reflexiona sobre el valor de la ética en los procesos educativos y propone nuevos elementos para una mejor comprensión de la educación.

Un tema de la educación, complejo y halagador al mismo tiempo, que se debate entre el ocaso de una sociedad *sólida* y los albores de una sociedad *líquida* nos trae Guillermo Guato para quien ética y educación son entidades que no se pueden separar, ya que toda educación implica una ética y toda ética implica una educación. Si queremos sobrevivir en una sociedad *líquida* es necesario un trabajo conjunto.

Nuevos aportes sobre la relación entre ética y educación desde la ética relacional nos ofrece Dorys Ortiz. Con sus reflexiones aporta a la comprensión de que la ética es *preocuparse de aquello que es bueno para uno y de aquello que es bueno para otro*.

José E. Juncosa trata de recuperar la reflexión sobre la práctica docente a partir de los desafíos y cuestionamientos éticos y morales que surgen diariamente en el contacto de estudiantes y profesores. Encuentra que la llamada *crisis de valores* se debe a que la sociedad ha sustituido los valores tradicionales por otros que no logran modelar una convivencia basada en el respeto al derecho de los otros.

Finalmente, Saúl Gaona reflexiona sobre el valor central de la persona en la educación, describiendo sus características fundamentales. Si la persona es el valor central de la educación, la ética de fondo será de tendencia personalista. Cuando no se valora suficientemente a la persona se la convierte fácilmente en un medio de cualquier sistema.

Todas estas interesantes reflexiones alrededor de la educación, la ética y la sociedad, las ponemos a disposición de los lectores, como un incentivo para buscar nuevos caminos que nos lleven a realizarnos responsablemente como seres humanos, en forma justa y armónica, en relación con los demás.

P. Raúl González Puebla, csj  
*Docente de la UPS*



# FORMAS MODALES DE LA GNOSEOLOGÍA ÉTICA Y LA EDUCACIÓN

*Luis Xavier Solís Sotomayor*  
*Docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la*  
*Universidad Politécnica Salesiana*



## 1. La gnoseología ética

Los nuevos esquemas de la educación, al igual que el respeto profundo del ser humano como el fin último, nos llevan a construir nuevas costumbres y por ende a transmutar los valores para nuestra época (Cfr. Nietzsche, 2001). Iniciamos ahora un análisis sistemático de los principales componentes del aprendizaje y de la vida ética de la persona, poniendo de relieve en ello la consideración de la ayuda educativa que reciben los estudiantes.

El primero de los componentes que deberemos analizar es *el componente ético*, dado el papel de doble llave que desempeña en la vida ética. Así, por una parte, el conocimiento ético es la puerta de entrada en la vida moral, en el sentido de que sólo cuando una persona sabe que su decisión o su acción le compromete éticamente, es decir, que es buena o mala desde el punto de vista ético, puede decirse de ella que es moral o inmoral. Y, por otra,



desde el punto de vista de su corrección o no, lo cual constituye un horizonte para toda actividad moral de la persona.

Ahora bien, saber qué es correcto y qué no lo es, no es algo que una persona dictamine en cada caso porque sí o porque se da como una cuestión del azar, es algo que supone unos patrones sobre qué comportamientos están bien y cuáles mal desde el punto de vista de la ética: así, el robar está mal, los cuales se aplican a cada situación, bien sea intuitivamente, bien mediante juicios (esa persona está haciendo mal porque está robando), por razonamientos (aunque no lo parezca esa persona está robando, porque se ha quedado con algo de valor que otra persona había olvidado momentáneamente) (Cfr. Aristóteles, 1997). Por eso, para comprender adecuadamente este comportamiento de la vida moral es preciso conocer los diversos tipos en que el conocimiento ético se explicita o constituye en la persona, es decir, los patrones de juicios y los razonamientos morales, todos los cuales se relacionan intrínsecamente entre sí<sup>1</sup>. Así la opinión ética de una persona (un patrón moral) presupone con frecuencia juicios e incluso razonamientos éticos, y un razonamiento procede basándose o aplicando patrones y juicios. Veamos, pues, más en detalle los principales tipos de conocimiento ético.

### *a) Pautas morales*

Por pautas morales entendemos aquellos conocimientos en los que se basa la persona para evaluar la corrección o incorrección moral de una actividad humana, susceptible a esa evaluación ética (como son determinados pensamientos, afectos, deseos, valores, actitudes, decisiones, opiniones, actos...).

Estos patrones presentan, a su vez, varios tipos, según la mayor o menor firmeza y seguridad que ofrece al pensamiento o a la decisión de la persona. Así, podemos distinguir en ellos los principios más firmes y las opciones.

Los principios morales conforman la estructura básica del conocimiento ético, ya que ellos se basan únicamente en la persona, sus juicios y razonamientos éticos.

“Principio” es un término emparentado con “principal” y con “principiar”. Lo primero se comprende aquí por ese carácter fundamental de los principios éticos. Lo segundo, porque “principiar” es precisamente lo que hacen estos principios éticos, en el sentido de que a partir de ellos la persona dictamina la eticidad positiva o negativa de los actos que caen en el radio de la acción del principio interpelado por el acto en cuestión.

De estos principios se pueden afirmar con carácter general que dan razón suficiente a la persona del porqué de este signo ético; así, el respeto a la vida humana es un principio moral a partir del cual la persona dictamina que cuidar a un enfermo está bien y asesinar está mal desde el punto de vista ético. Estos principios dan normalmente una razón suficientemente válida para la conducta.

Ahora bien, decir “Razón Suficiente” no es lo mismo que “Razón incuestionable, última”. Así, de los principios hay unos que dan razón suficiente, pero no última sobre el comportamiento ético que principian, y hay otros que son principios últimos, en cuanto que aportan a la persona la razón última de por qué obrar de una determinada manera. Alguna persona puede preguntarse todavía: “¿y por qué hay que respetar la vida de los demás?” Cuestión que remite a un *principio* no sólo suficiente sino también *último*, es decir, a un principio que nos remite a otra idea o conocimiento posterior que le





valide a una vez a él mismo. Esto nos lleva a responder a la pregunta planteada que la razón de respetar la vida de los demás en la exactitud o *dignidad* de todo ser humano, se estará recurriendo a la razón o principio último del principio (normalmente suficiente en la vida práctica) de que hay que respetar la vida del otro (Cfr. Aristóteles, 1970: Principio de causalidad).

De entre todos los principios morales, los que han alcanzado un consenso más universal son: el primero, la *excelsitud* o dignidad intrínseca de todo ser humano, que le hace acreedor a un respeto y a un trato peculiar y superior a los demás seres del mundo y que constituye el principio ético último. Hablar de dignidad intrínseca del ser humano equivale, pues, a afirmar que reconocemos en la realidad del hombre algo peculiarmente valioso, por comparación a los demás seres que conocemos, que le hace “digno de” ese respeto y trato especial<sup>2</sup>. *Los Derechos Humanos*, que acompañan a esa dignidad y que concretan ese respeto y trato peculiares que merece todo individuo humano es el hecho de Ser. Y la *Justicia*, principio y conocimiento ético principal y básico en cuanto que, al determinar si se reconoce, da o exige a cada uno lo que le corresponde, permite discernir en cada acción o situación si se atienden o se conculcan esos derechos y, consiguientemente, si se respeta esa dignidad.

Un segundo tipo de patrones morales es el constituido por las *opciones morales*, ideas sobre la eticidad positiva o negativa de una actividad que no ofrece la firmeza y la seguridad de los principios.

Lo más común es que estas opiniones se originen cuando la aplicación de algún principio a casos o a situaciones concretas (sea inmediatamente a través de juicios o razonamientos) no se impone con evidencia. Por ejemplo, supuesto el principio del respeto a la vida, algu-

nas formas de eutanasia son susceptibles a opiniones diferentes entre diversas personas, de forma que para cada una de ellas su “opinión” es la que constituye el conocimiento ético por el que se regirá moralmente.

Las opiniones pueden versar también sobre los principios mismos, sea en el plano de su fundamentación o razón de ser, sea porque no se reconoce a un principio determinado como “razón suficiente” para obrar (no convence suficientemente), sea en el plano de la comprensión o interpretación de su contenido.

Un tercer tipo de patrones morales es el constituido por determinadas *opciones* de la persona. Como cuando, por ejemplo, una persona opta por confiar en otras aun a riesgo de que puedan engañarla; a esa persona le parecerá que actúa bien si obra de acuerdo con esa opción y mal si no lo hace (Cfr. Kant, 2000).

### *b) Juicios éticos*

Un segundo tipo o nivel del conocimiento ético lo constituyen los juicios éticos o morales.

Un juicio ético es una idea sobre la corrección o incorrección ética de una actividad humana (determinados pensamientos, afectos, deseos, valores, actitudes, decisiones, opciones, actos, hábitos, situaciones, circunstancias...), que forma o expresa una persona al confrontar esa actividad con algún patrón moral, por ejemplo: una persona que coteja una serie de actuaciones propias y de otros en una empresa en la que se observan irregularidades de tipo ético-económico con el principio moral que establece no robar; se forma como consecuencia de esa confrontación una serie de juicios sobre la honradez en unos casos y la falta de honradez en otros, que constituyen otros tantos juicios éticos.





### c) *Razonamientos éticos*

Un tercer tipo o nivel de conocimiento ético es el razonamiento en el orden moral de la existencia humana o razonamiento ético.

Si por “razonamiento” se entiende en general un conjunto de ideas concatenadas que conducen a una conclusión, por razonamiento ético entendemos lógicamente el razonamiento constituido por una serie de ideas concatenadas en las que se implican y entran en juego principios (opiniones u opciones) o juicios morales, y que conducen a una conclusión de orden moral.

Se trata, por lo tanto, de un tipo de conocimiento ético más complejo que los anteriores y que requiere, por lo mismo, una maduración y un desarrollo superior de la persona. De un tipo de conocimiento ético que, por otra parte, no es algo que la persona ejercite con la habitualidad con que se ve precisada a recurrir a los patrones morales y a los juicios éticos; el razonamiento ético es algo que más bien espera para activarse a que se dé alguna circunstancia que lo requiera; por ejemplo, una situación de duda sobre qué pensar o qué hacer, una discusión...

Finalmente, interesa reseñar aquí también con vistas al aprendizaje ético, la importancia del *razonamiento compartido*, entendiendo por tal razonamiento el que se ejercita en los diálogos entre varias personas, y en ciertas consultas de unas personas a otras (Rubio, 1988: 45).

Éste es un tipo de razonamiento en el que cada persona no deduce a solas y siguiendo únicamente su propio discurso; sino que procede incorporando a sus razonamientos los juicios y razones de aquéllos con quienes la persona dialoga (Buber, 1967: 147). La razón procede, pues, en estos casos “dialógicamente”, es decir, avanza en su discurso a través del diálogo, se hace razón dialógica. Y el razonamiento de cada persona puede desembocar en

una conclusión final reforzada por el consenso o iluminada por el discurso de quienes dialogan.

## 2. La Justicia como principio ético

### *a. Hacia una gnoseología ética de la justicia*

Una vez conocidos los principales tipos de conocimiento ético, es bueno considerar más en detalle el tipo o nivel de los principios morales, en atención a su importancia crucial en el conocimiento ético y, por su medio, también para la conciencia y para la vida moral en general de la persona.

Comencemos por la consideración de la *justicia*, ya que constituye el principio ético principal y básico dejando para un momento posterior los derechos humanos, principios del conocimiento de los deberes éticos concretos. En cuanto a la comprensión del papel de la dignidad humana en el conocimiento ético, pues la consideración de los principios ayuda a descubrirle como el soporte y principio último de dicho conocimiento.

Pues bien, ¿qué se entiende por *justicia*? En su sentido no sólo más general sino también más propio: “Por justicia se entiende dar o exigir a cada uno lo que le corresponde”. De tal manera que, si a toda persona le corresponde su buena fama, es de justicia que los demás respeten esa fama y no la calumnien; por ejemplo: si a un niño le corresponde recibir el cariño, los cuidados y la educación de sus padres, es de justicia que éstos le aporten; si en una transacción comercial se ha acordado el valor de lo que se intercambia, es de justicia que a la entrega por una de sus partes corresponda el otro con la entrega de la suya; si se hace una distribución de bienes de cualquier tipo, ésta será también conforme a justicia si se da a cada uno lo que le corresponde, etc.





Es claro que la justicia presupone y se asienta sobre la igualdad básica en dignidad y derechos de todos los seres humanos. Por lo que, mientras en una distribución de alimentos entre hombres y animales, se dará preferencia a los primeros porque se considera que su dignidad es superior a la de los animales y que, por lo mismo, también sus derechos lo son; cuando la distribución es sólo entre hombres la justicia procede sobre la base de que todas las personas son iguales en dignidad, por lo que, en principio, todos tienen los mismos derechos.

Es importante tomar conciencia de que la justicia constituye el principio o conocimiento ético principal y básico, ya que aporta el criterio para evaluar en concreto la corrección o la incorrección ética intrínseca en cualquier situación o actividad humana con implicación moral.

Si una persona reconoce, atribuye, aporta, da o exige a los demás lo que corresponde a cada uno de ellos, esa persona tiene un comportamiento ético correcto. Por el contrario, en la medida en que no reconoce, atribuye, aporta, da o exige a alguien lo que le corresponde, está teniendo un comportamiento ético incorrecto, está cometiendo una falta ética.

Según esto, la justicia es la clave y la síntesis de la ética, por lo que ninguna perspectiva mejor que la de la justicia para definir a la ética.

A la ética se la suele definir por relación a la realización adecuada a las personas y a las sociedades. En cuanto disciplina filosófica, por ética puede entenderse el conocimiento humano racional y elaborado sobre la conducta más adecuada para la realización personal de uno mismo y de los demás y para la generación del bien común (Cortina, 1986: 12). Y un significado semejante tiene en cuanto el concepto de uso común; así, “ética” es el



término o concepto con que calificamos la conducta humana más adecuada para la realización personal, para la convivencia y para el bien común.

Si nos fijamos en este segundo sentido, la ética como conducta puede entenderse y llevarse a efecto en concreto tomando como base y norte el siguiente principio “sé justo y haz lo que quieras” (Cfr. San Agustín, 1960). Porque es claro que, si una persona hace norma de su vida el reconocer, atribuir, aportar, dar o exigir a los demás lo que le corresponde, lo que vaya hacer en cada caso será lo correcto desde el punto de vista ético. Ni robará, ni matará, ni calumniará, etc., porque eso sería no reconocer y dar a los otros lo que les corresponde como personas, sería atentar contra sus derechos a su propiedad, a la vida, a la verdad...

La ética en cuanto conocimiento humano racional y elaborado sobre la conducta más adecuada a los efectos indicados, se concreta también y puede ser definida como el conocimiento de la justicia en sí misma y en las diferentes modalidades que puede adoptar según el tipo de relaciones que pueda regular (modalidades de justicia conmutativa, distributiva, social o legal) (Cfr. Singer, 1970: 47-50).

De esta forma, las definiciones de ética se llenan de su más auténtico contenido cuando se concretan en su relación a la justicia; es decir, cuando se ve en ella el conocimiento adecuado de la justicia, sea una conducta y vidas humanas acordes a la mismas.

### *b. Modalidades de la justicia*

El conocimiento de la justicia nos conduce, pues, a la nueva, realista y concreta concepción de la ética. Una concepción que, a su vez, reconoce e integra diversas modalidades en la justicia, una realidad que deberemos



conocer si queremos comprender adecuadamente este principio básico del conocimiento ético. ¿Cuáles son, pues, las modalidades principales de la justicia?

- *Justicia Conmutativa*. Ya que es la más universal al regular la eticidad de las relaciones entre personas y de las otras relaciones análogas a aquellas (las relaciones contractuales entre una empresa y sus trabajadores, entre una empresa y sus clientes, entre empresas).

Es una moralidad que, sobre la base o presupuesto común a cualquier tipo o modalidad de justicia de la igualdad de todos los hombres, tiene como característica peculiar la reciprocidad en aquellas relaciones entre las personas en las que cabe esperar legítimamente correspondencia (Cfr. Gastaldi, 1990: 74).

- *Justicia Distributiva*. Es la segunda modalidad a considerar, que regula las relaciones entre los individuos de un grupo humano o entre la autoridad y los individuos en orden a una distribución equitativa de bienes, servicios y cargos.

Se trata, por tanto, de aquella modalidad de la justicia que a la hora de distribuir bienes (por ejemplo, la renta del país), servicios (educación, atención sanitaria) y cargas (como son los impuestos), ha de regular que cada persona reciba lo que le corresponde.

¿Cómo realiza la justicia distributiva esa “regulación”? En primer lugar, es obvio que, tratándose de “justicia”, el punto de partida es el ya comentado “presupuesto de la igualdad”, el cual lleva a establecer que, de entrada y en principio, a todas las personas que participan en la distribución les corresponde lo mismo.

El sentir común acepta como éticamente lícito que este punto de partida puede y deberá armonizarse en su caso -en orden a reconocer, dar o exigir a cada uno lo que le corresponde verdaderamente-, atendiendo fundamentalmente a cuatro factores:

1. Los méritos objetivos, que pueden ser distintos en unas personas y otras, de forma que un mayor mérito haga plausible a una mejora en la repartición de algún bien o a un trato de favor si se refiera a la distribución de cargas.
  2. Las necesidades particulares, reconocidas socialmente como merecedoras de ser tenidas en cuenta a la hora de la distribución. Ejemplo, instituir en el centro educativo un equipo de apoyo para los estudiantes con necesidades educativas especiales altera la igualdad primera (ese equipo de apoyo cuesta dinero, es necesario un especialista para su mantenimiento...), más real al modularla con esa atención a unas necesidades particulares.
  3. Y, finalmente, el factor constituido por la necesaria atención al bien común en la distribución. Por ejemplo, no va contra el derecho de todas las personas a la educación y a la preparación profesional que en el acceso a determinadas carreras se examine la actitud del candidato para las mismas, ni tampoco que se limite el número de plazas en consideración a las necesidades de la sociedad y a la plaza laboral.
- *Justicia social*. Se propone como forma modal también la “justicia social”, aun cuando muchos consideran innecesario hablar de ella porque no





aporta algo nuevo y distinto de lo que significa una “justicia distributiva”, llevada hasta sus últimas consecuencias<sup>3</sup>.

Se entiende por justicia social “la justicia aplicada al ámbito de los derechos humanos sociales de los ciudadanos. Es decir, la justicia aplicada a los aquellos derechos humanos de cada hombre y mujer, que interpe-lan y comprometen a la sociedad de la que forman parte, para que ésta salga garante de su ejercicio”; son hoy por hoy derechos humanos reconocidos generalmente como “sociales”: el derecho al trabajo, a la educación, a la atención sanitaria, a la vivienda, a un buen trato, a la libertad de expresarse... Y consiguientemente, los individuos se sienten justificados para esperar de la sociedad la defensa o la ayuda que precisan para ejercitarlos, y la sociedad se reconoce obligada a buscar las soluciones necesarias para que ellos sean ejercidos por todos los ciudadanos con toda la realidad que ellos acarrear.

Esto nos lleva a un cuestionamiento: ¿qué peculiaridades presenta esta moralidad de justicia por comparación a las otras dos anteriores?

La primera peculiaridad y el factor fundamental en juego en la práctica de la justicia social, es *el papel explícito de la dignidad de cada ser humano*. En la justicia conmutativa y la distributiva, la conciencia de la dignidad del ser humano no es algo que aflore necesariamente en cada acto en el que se han de practicar; de tal manera que, en una transacción de bienes (objeto de la justicia conmutativa) la argumentación para proceder con justicia recurrirá a la igualdad entre las personas, a la reciprocidad y a la equidad, e igualmente se recurre a la argumentación de igualdad en un reparto de bienes o cargas. En la justicia social, en cambio, este razonamiento se basa directa-



mente en la dignidad humana, en el hecho fundamental y ontológico de la existencia del ser, que fundamenta y da origen a los derechos sociales de la persona, ya que el ser aparece como un fenómeno que irrumpe o desgarrar el velo de la nada (Cfr. Leibniz, 1984). De esta manera el discurso que plantea la justicia social es: “todo ser humano tiene derecho, por el hecho de SER persona a llevar una vida digna”, lo que implica los derechos para su propia realización como SER existente”. Un factor que, obviamente y como en las otras modalidades de la justicia, es acompañado ya por el punto de partida o por el “presupuesto de la igualdad” entre todos los hombres. Por lo que, la praxis de la justicia social partirá de la idea de que, en principio, todos los hombres tienen igual derecho a ejercitar y a ver satisfechos sus derechos sociales y, consiguientemente, tienen también los mismos derechos a que la sociedad sea garante de que los ejerciten o puedan ejercitarlos.

La afirmación de que la sociedad ha de ser garante de estos derechos pone de manifiesto un nuevo factor y una segunda peculiaridad de la justicia social: *la responsabilidad de la sociedad, porque todos los ciudadanos puedan llevar una vida digna de seres humanos*, con todo lo que ello implica de respeto, defensa y apoyo eficaz en su caso al ejercicio de los derechos sin el cual esa vida digna no es posible.

Es cierto que la sociedad tiene también responsabilidades en la práctica de la justicia conmutativa y de la justicia distributiva; ahora bien, la responsabilidad que tiene en estas modalidades de la justicia no alcanza unas cotas de protagonismo equiparables al de la responsabilidad que crea en la sociedad la justicia social. En la modalidad de la justicia conmutativa la sociedad ejercita su responsabilidad principalmente legislando al respecto y apli-



cando y haciendo ejecutar las disposiciones de la “justicia legal”; en la modalidad de la justicia distributiva la ejercita también por esos mismos caminos, a los que puede añadir mecanismos de intervención que garanticen la equidad en la distribución de los bienes, servicios y cargas; y en la modalidad de la justicia social, la sociedad además de ejercitar su responsabilidad por los caminos anteriores ha de ejercerla arbitrando los medios necesarios para que nadie se quede sin poder ejercer sus derechos sociales, algo que puede reclamar intervenciones especiales y que pone de manifiesto otros dos nuevos factores peculiares de la justicia social.

- 1.- La modulación de que la atención a las necesidades de todos los ciudadanos basadas en sus derechos sociales debe llegar a todos los miembros de la sociedad sin exclusión.

Un factor reclamado por el hecho de que la sociedad no debe permitir que queden excluidos de la distribución de bienes y servicios determinados sectores de población descolgados sin culpa suya del progreso o sencillamente de ese bien escaso que es el trabajo (parados, determinados grupos étnicos, deficientes, ancianos, inmigrantes...), aun cuando esas personas y grupos no puedan cotizar en impuestos o aportar de otra forma al bien común (¡qué más querrían muchos de ellos que poder aportar!).

- 2.- La modulación de que esta atención debe alcanzar al menos los listones mínimos que pide la dignidad humana.

Una sociedad no debe darse por satisfecha con el hecho de que nadie se muera de hambre en ella, una sociedad solidaria aspirará además a que todos los ciudadanos participen también en



la distribución de otros bienes necesarios para la vida humana digna. Es una participación del ser humano en todas las dimensiones (sociales, políticas, económicas, culturales, estéticas, psicológicas, religiosas).

Estas modalidades o modulaciones necesarias para la práctica de la justicia social desbordan los límites de las otras justicias mencionadas, ya que supone acciones como la de prestar servicios a personas que no aportan a la sociedad correspondiente o la de dejar de prestárselos quizá a algunos que aportan y que pueden además pagárselos privadamente para poder atender a aquéllos si los fondos públicos son pocos. Acciones que, evidentemente, sólo son posibles si la sociedad integra en su proceder la práctica de la solidaridad. Por consiguiente, la solidaridad constituye también un factor y una peculiaridad de la modalidad justicia social.

En realidad, la justicia social también distribuye bienes, servicios y cargas: los correspondientes a los derechos sociales de los ciudadanos. Lo que sucede es que, al hacerlo, rompe -de la mano de la toma de conciencia del derecho de todo ser humano a llevar una vida digna y de la mano de la solidaridad- lo que la justicia distributiva aplicada a la letra puede tener de sostén para determinadas cuestiones sociales, llevando la protección y la ayuda social a todos los ciudadanos sin excepción y hasta unos niveles que merezcan el calificativo de humanos.

- *Justicia legal.* Es una modalidad análoga a las consideradas hasta el momento, en cuanto no aporta contenidos intrínsecos nuevos.

Así, por justicia legal se entiende aquella modalidad de la justicia cuyo objetivo es la regulación legal de los imperativos de la justicia conmutativa, distributiva y social en todos los órdenes en que éstas pueden ejercitarse con efectos explícitos o potencialmente públicos.



### 3. Los derechos humanos como fundamento gnoseológico de la ética

#### a. *Noción de derecho humano*

- *Responsabilidad gnoseológica-ética de los Derechos Humanos.* El concepto de “derecho humano” es complejo y muy difícil de precisar y resumir en sus rasgos fundamentales, tomado en cuenta su verdadera importancia, no hay algo definitivo en los más experimentados estudios, para captar su verdadera objetividad. Esto es lo que nos lleva a tomar una posición de responsabilidad gnoseológica de su concepto.

Para penetrar en su significado seguiremos el camino de la profundización, al encontrarnos con un verdadero nominalismo y el valor y significado de los términos empleados en la expresión “derechos humanos”, porque un uso tan universal de los mismos no pueden menos de responder a una intuición compartida y que se ha volcado en ellos, por lo que si captamos esta institución, podemos hacer un buen camino para la comprensión de los aspectos fundamentales del concepto.

La intuición compartida y presente en el segundo término de la expresión, “humanos”, parece que no

puede ser otra que la afirmación de que se trata de algo propio del hombre, de algo “específicamente humano” y, propio de todos y cada uno de los hombres.

En lo que respecta al empleo del término “derechos”, la intuición que se expresa lógicamente por su medio es que se reconoce un estatuto jurídico del derecho a aquello que se afirma; es decir, que se considera que los contenidos de los derechos humanos son facultades que tiene el hombre para realizar, no realizar o exigir algo, pues esto es lo que significa propiamente el término “derecho”<sup>4</sup>.

Esta primera aproximación nos permite, pues, concluir que por derechos humanos se entiende: determinadas facultades propias del ser humano, que le capacitan para hacer o no hacer algo o para exigir algo a otros en función de su propia realización.

- *Los derechos humanos como postulados de la razón práctica.* Esto nos lleva a plantear las preguntas: ¿Quién determina los derechos humanos y en qué se basa para hacerlo? Veamos la respuesta a partir de un ejemplo: los “derechos de los animales”.

Pues bien, en un animal (un perro o un caballo...) admiramos su vida, su movilidad, su belleza, su fidelidad al hombre, su simpatía (“no le falta más que hablar” llegamos a decir de algunos), y éstas y otras percepciones de la realidad de los animales nos conducen a reconocer unos derechos en los animales, algo propio de ellos (no los reconocemos, así en las plantas o las piedras). Así, tienen derecho a que no se les haga sufrir, a recibir el alimento que precisan, etc., y los hombres reconocemos ese derecho y nos sentimos interpelados y com-





prometidos por él: no debes hacer sufrir a los animales sin necesidad, debemos procurarles sustento...

Los derechos de los animales son algo que el hombre determina a partir de un conocimiento y valoración de la realidad de los animales, y por lo que el mismo hombre siente el compromiso de que debe respetarlos.

Este ejemplo nos ayuda a comprender el reconocimiento por el hombre de los derechos del mismo hombre, pues el proceso es similar. Vemos un niño, y su realidad (su inteligencia, su curiosidad, su afectividad, etc.) nos admira y nos hace comprender que precisa cuidados, afecto, educación, que tiene derecho a ello. Y es así como afirmamos unos derechos del niño, algo que nos interpela y por lo que nos sentimos comprometidos: debemos cuidar a ése y a todos los niños, alimentarles darles afecto, educación. O vemos a un adulto, a cualquier persona, y nos admiran su inteligencia, su capacidad de amar, su lenguaje, realidades propias y específicas del ser humano, y comprendemos que debe poder hacer lo que es acorde a esas realidades y no hacer lo contrario, y que debe poder exigir que los demás hombres respeten ese *poder hacer o no hacer* o respondan ayudándole en su exigencia fundada de ayuda para poder realizarlas. Y, a partir de ahí, reconocemos y afirmamos sus *derechos humanos*, pues nos sentimos interpelados por ese respeto y obligados a aportar esa ayuda que precisa.

Un “derecho humano” es, pues, algo que el hombre determina a partir de aspectos y dimensiones de la realidad humana que valora especialmente y que considera propio del hombre y sólo de él, y por lo que se siente comprometido sea a respetarlo, sea a ayudar a su realización.

Esta concepción implica algo que no debemos pasar por alto, pues significa otra importante perspectiva

sobre los derechos humanos: la afirmación de que ellos son algo que el hombre reconoce y valora en el mismo hombre. No son algo que el conjunto de los hombres acuerda establecer discrecionalmente para poder convivir, como algunas disposiciones positivas.

El hombre no se inventa los derechos humanos: su afirmación es consecuencia de un proceso en el que el hombre percibe la realidad de la persona humana, reconoce en ella algo peculiar y específico, y valora esto en una forma especial. Los derechos humanos son un veredicto del hombre sobre el hombre, un veredicto angustiado de valoración positiva sobre sí mismo.

Por eso, no tiene nada de extraño que el reconocimiento de los derechos humanos aparezca vinculado, en los momentos más relevantes de su historia, con el de la afirmación de la “dignidad de la persona humana”, y es que, lo que por un lado es contemplado como merecedor de respeto y apoyo, por otro, es visto como constituyendo la “excelsitud humana en sí misma”. El preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos comienza diciendo: “*Considerando que la libertad, la justicia y la paz, en el mundo tienen por base, el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*”. E igualmente vincula ambos conceptos el Artículo 1 de la misma declaración<sup>5</sup>.

- *Los derechos humanos como principios para el comportamiento ético individual y colectivo.* Otro aspecto explicitado ya, y que tampoco debe pasar desapercibido es que, al interpelar los derechos de cada persona al respeto y/o a la ayuda de los demás, el reconocimiento de los derechos humanos conforma de hecho un campo de juego de derechos (facultades para





hacer, no hacer o exigir algo) y deberes mutuos (el deber del respeto a los derechos de los demás y de la ayuda que deba prestarse a otros para que puedan ejercerlos) entrecruzados.

Toda persona es según esto no sólo sujeto de derechos, sino también de deberes, por lo que el conjunto de relaciones que se establecen entre los hombres en base a ellos pertenece al orden de la moral, se adentra en el orden ético de la existencia humana. Por lo que, el conjunto de derechos humanos reconocidos ya conforma una red que cubre explícita o virtualmente todo el ámbito de las relaciones en este orden de la existencia humana.

Por otra parte, esta pertenencia al orden ético se comprende en su sentido más fundamental cuando se considera que reconocer, respetar y ayudar positivamente en su caso al ejercicio de los derechos humanos de otro u otros y exigir que sean tratados igualmente los propios, no es otra cosa que dar o exigir a cada uno lo que le corresponde, es decir, ejercita la justicia en el tema concreto significado por el derecho en cuestión. Por consiguiente, cada derecho humano juega legítimamente el papel de principio concreto del conocimiento y para el comportamiento ético.

Así, es reconocido hoy universalmente, como lo prueba el recurso de los derechos humanos para fundamentar las denuncias morales de determinadas conductas y situaciones, y también el que sean adoptados cada vez más como principios consensuales para la formación y el comportamiento éticos. De hecho, el respeto y el apoyo al ejercicio de los derechos humanos han pasado a erigirse cada vez más en principios de moralidad, es decir, en criterios para juzgar las conductas éticas individuales o

sociales y la ética de las relaciones entre individuos, entre individuos e instituciones, entre instituciones entre sí, entre Estados.

*b. Una toma de conciencia actual sobre los derechos humanos*

El reconocimiento de los derechos humanos por la humanidad es un suceso histórico que ha tenido una gestación lenta (las primeras declaraciones con pretensión a aplicación universal datan de finales del siglo XVIII), que no puede ser considerado como terminado y que probablemente durará tanto como la misma historia humana.

Aunque los derechos humanos más fundamentales han sido ya consensuados y proclamados en la familia humana, nuevas situaciones históricas o una superior madurez y evolución humana dan pie a que se reconozcan más derechos. Por ejemplo, los derechos a vivir en un mundo ecológico, el respeto a la naturaleza, a vivir en paz, a la identidad cultural, a la solidaridad de los demás y otros varios o han sido reconocidos muy recientemente, o están todavía en período de búsqueda de consenso.

En nuestro tiempo y a escala mundial, el punto de referencia básico sobre derechos humanos ya reconocidos y consensuados universalmente lo constituye la *Declaración Universal de Derechos Humanos* proclamado por la Organización de la Naciones Unidas en 1948, que consta de un preámbulo y 30 artículos (con cincuenta cláusulas en total).



## 4. La Educación: lugar del conocimiento ético

### a. Educación en los principios éticos

- *El aprendizaje de los principios éticos.* Es necesario recordar que en el aprendizaje básico de los principios éticos participan, como es lógico, las tres fuentes del aprendizaje: la fuente autónoma, la sociónoma y la heterónoma<sup>6</sup>.

32



La fuente autónoma juega un papel principal en lo que respecta al aprendizaje, por lo que es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de los derechos humanos, como principios éticos, es más laborioso y requiere por lo general un mayor apoyo “heterónomo” que el de la justicia. La razón es que el aprendizaje de estos derechos sólo es completo en cuanto principio del conocimiento ético, cuando va acompañado del aprendizaje de esos mismos derechos como deberes, esto es algo que el niño y el adolescente no aprenden autónomamente con tanta facilidad, mientras en el aprendizaje de la justicia ésta es captada por lo general como justicia para todos y no sólo para uno mismo, en el aprendizaje de los derechos se captan fácilmente los derechos propios, pero no con tanta facilidad los derechos de los demás y los deberes propios consiguientes a aquellos. El aprendizaje autónomo de los derechos humanos y de los deberes correspondientes a ellos será mayor o menor durante éstos y los siguientes años según sea el desarrollo moral y las cualidades del adolescente y del joven; si se ha desarrollado en él un sentido de justicia fuerte, su capacitación de los derechos humanos será mayor, como será mayor su intuición de los mismos; se irá convirtiendo en una persona que es capaz de admirarse de lo humano y de sentirse interpelada por ello, y tendrá una comprensión de la aplicación de la justicia a aspectos concretos de la vida.



En cuanto a la fuente sociónoma, ejerce por relación a este aprendizaje una doble e importante función subsidiaria y de refuerzo (Cfr. Piaget, 1977: 109-162). Ejerce la función subsidiaria de despertar o calificar en el niño, tanto el principio del conocimiento ético principal y básico la justicia, como otros principios de conocimiento ético concreto (los derechos humanos), mediante la interacción social con otros niños que ya los tienen alumbrados o a través de experiencias que provocan la conciencia de ellos por varios niños a la vez. Y ejerce una función de refuerzo en cuanto que el grupo sanciona positivamente el cumplimiento o la conculcación de estos principios como hemos demostrado en las formas modales de la justicia conmutativa, o frente a docentes con conductas acordes o desacordes con la justicia distributiva.

Una subsidiariedad y un refuerzo que, por otra parte, incrementa su importancia en la medida en que aumenta el valor del grupo en la vida social del niño y en el conjunto de sus intereses vitales. La función de refuerzo adquiere peculiar relevancia durante los años de la adolescencia, cuando el chico y la chica son particularmente receptivos al influjo de sus compañeros como parte del mecanismo de autoafirmación personal.

- *Ayuda Educativa a este aprendizaje.* En cuanto a la aportación de la fuente heterónoma al aprendizaje de los principios éticos (padres, docentes, hermanos, amigos...), su función es la de apoyar educativamente al aprendizaje autónomo y sociónomo de tales principios morales. Un apoyo y subsidiariedad que parece particularmente importante en lo que se refiere al reconocimiento de los deberes de uno mismo ante los derechos de los demás.



En realidad, los educadores debemos estar prevenidos para no caer en la práctica de una inductación (deformación de la subsidiariedad) que siempre entraña defectos negativos. Una inculcación heterónoma de los principios éticos puede ocasionar el rechazo de éstos, particularmente durante la adolescencia; o puede dar origen, por el contrario, a una aceptación despersonalizada de aquéllos con pérdida de autonomía moral, es decir, de la capacidad de la persona para proceder desde sí misma, desde su propio pensamiento y decisión en su vida ética.

#### b. Educación de los juicios y razonamientos éticos

- *Necesidad de autoafirmación.* Es la necesidad de la comprensión propia del mundo, actitudes de oposición y de ruptura, talante discutiendo y razonador.
- *Aptitudes de la inteligencia del adolescente y del joven* que puedan determinarse por su mayor o menor capacidad para: a) captar los temas y problemas más importantes y saber valorar la importancia objetiva de cada uno de ellos. b) Una mayor o menor universalidad en la cantidad y variedad de temas que suscitan su interés y a los que puede aplicar estas capacidades. c) Detectar aspectos a tener presentes en el afrontamiento intelectual o práctico de un problema y para interrelacionarlos entre sí. d) Intuir o deducir las causas o razones profundas que explican o hacen entender otros niveles más visibles de la realidad.
- *Con el momento de su desarrollo moral:* a) Con el desarrollo de sentido ético y particular del sentido de justicia. b) Con su aprendizaje de los principios éticos. c) Con la importancia que va

adquiriendo en su vida la conciencia moral. d) Con su sensibilidad para la solidaridad. e) Con la conformación de valores y actitudes que puedan infundir o condicionar el conocimiento ético.

### Conclusión:

Todo aquello que hemos encarnado en nuestra investigación supone, en fin una exacta y clara formación del conocimiento ético en el acto educativo y del carácter de su aprendizaje en el proceso de una Epistemología de la moral, por lo que el deber, la justicia y los derechos han de aparecer permanentemente como una meta buscada e interiorizada en las diferentes corrientes del pensamiento filosófico. La relación del maestro con el educando debe ser como decía Goethe, en su obra *Guillermo Meister*: “cuando tomamos a los hombres como son, los hacemos peores de lo que son; cuando los tratamos como si fuesen lo que deberían ser, los ponemos en camino de llegar a ser lo que deben ser”.

Un último aspecto que debemos apuntar es la relación que, en efecto, ha existido siempre entre educación y filosofía y el interés de todos los pensadores, en ese problema crucial de la educación y la formación de la persona humana; queramos o no, e incluso su formación directiva hacia una gnoseología ética expresada en la voluntad por parte de sus formuladores, la cual hace que la filosofía sea vivida, y no una mera forma de mirar los hechos, como simples espectadores. Pues la educación es el medio de la socialización y de la comunicación como: la científica, la cibernética, la informativa, la estética, y la ética, entre otras. Pues el mundo de la educación es particularmente sensible a las temperaturas sociales.



## Notas

36



- 1 Ya Aristóteles divide esta forma de conocer como virtudes ética y dianoéticas que son parte del obrar en un todo con el ser humano.
- 2 Las alternativas más importantes en este principio último son las positivistas (por ejemplo, hay que respetar la vida de los demás porque, si no lo hacemos, la convivencia es imposible) y la *religiosa*. En este segundo tipo el principio último puede ser positivo (un mandato de la religión de que se trate), antropológico religioso o mixto. Ejemplo de esto último lo ofrece el cristianismo, según el cual el respeto a la vida de los demás viene exigido por la dignidad natural única del ser humano (motivo antropológico), porque esa dignidad ha sido incrementada por el plan religioso de Dios (la excelcitud y dignidad de un ser amado por Dios como hijo, escogido para vivir eternamente con él), y es además un mandato divino.
- 3 Poner a la justicia social como otro punto exige que se corrija las escandalosas desigualdades sociales y que hacen inviable la paz entre los pueblos, dando lugar a las revoluciones explosivas de la desesperación. Es la toma de conciencia y una actitud crítica sobre la realidad social las que llevan a formular proyectos y actuaciones en formas morales, que no deben interpretarse en principio como posturas de rechazo o de enemistad, ya que ellos buscan que se salvaguarde la integridad y la dignidad de los seres humanos como fin último de toda ética. Lo expresa así el Magisterio de la Iglesia Dezingher en su edición Herder de 1990, en las encíclicas sociales desde León XIII hasta Juan Pablo II.
- 4 Ludwing Wittgenstein elaboró, a partir de una crítica de la lógica, las correlaciones entre los objetos y la realidad, así como también la relación entre los juicios como funciones de la verdad, que lo condujo finalmente a ocuparse de la problemática lingüística, sobre afirmaciones concretas, o sea derivaciones lógicas de los hechos, “la lógica nunca nos dice nada sobre la realidad, porque nunca la puedes captar, su naturaleza es del todo tautológica es decir se limita a expresar algo ya definido aunque de un modo distinto” (1921: 156).
- 5 Cf. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. Proclamado por la ONU el 10 de Diciembre de 1948.
- 6 Emmanuel Kant, en su *Crítica a la razón Pura*, menciona una estructura de las fuentes del conocimiento, partiendo desde los *a priori* y llegando a los *a posteriori*, y éstos formando los juicios sintéticos y analíticos de las realidades. Esto es lo que hace que el conocimiento se vuelva autónomo y crítico.

## Bibliografía

### ARISTÓTELES

- 1970 *Metafísica*, Madrid: BAC.  
1997 *Ética a Nicómaco*. Madrid: BAC.

### AUTORES VARIOS

- 1985 *Los Fundamentos Filosóficos de los Derechos Humanos*.  
Barcelona: Serbal/UNESCO.

### BUBER, Marin

- 1967 *Yo y Tú*. Buenos Aires: Buena Unión.

### BUXARRAIS, María

- 1994 *Lectura Sobre Ética*. Barcelona: Universidad.

### CAMPS, Vinicio

- 1993 *Los Valores de la Educación*. Madrid: Alauda.

### CARDONA, César

- 1990 *Ética del Quehacer Educativo*. Madrid: Riala.

### CORTINA, Adela

- 1986 *Ética Mínima, Introducción a la Filosofía Práctica*.  
Madrid: Tecno.

### DEZINGER

- 1999 *Magisterio de la Iglesia. Documentos principales*.  
Barcelona: Herder.

### GASTALDI, Ítalo

- 1990 *El Hombre un Misterio. Aproximaciones Filosóficas  
Teológicas*. Quito: Ediciones Don Bosco.

### GOETHE, Wolfgang

- 1978 *Guillermo Meister*. Madrid: Mediterráneo.

### KANT, Emmanuel

- 2000 *Crítica a la Razón Práctica*. Madrid: Libsca.

### LEIBNIZ, Guillermo

- 1967 *Ensayo de Teodicea sobre la Bondad de Dios, la Libertad  
del Hombre y el Origen del Mal*. Madrid: BAC.

### NIETZSCHE, Federico

- 2001 *El Anticristo*. Madrid: Libsca.

### PIAGET, Jean

- 1977 *Epistemología Genética y Equilibración*. Madrid:  
Fundamentos.

### RUBIO, José

- 1988 *El Hombre y la Ética*. Barcelona: Paidós.

### SAN AGUSTÍN

- 1960 *Confesiones*. Madrid: BAC.



SINGER, Pedro

1994 *Ética Práctica*. Barcelona: Ariel.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1921 *Tratado Lógico-Filosófico*. Viena: Mostotes.



# ESTRUCTURA, RELACIONES, LÍMITES Y PERSPECTIVAS DE ÉTICA Y EDUCACIÓN

*Floralba Aguilar Gordón*  
*Docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la*  
*Universidad Politécnica Salesiana*

39



## Resumen:

El presente artículo pretende realizar una integración de teoría y praxis, combinando la reflexión con la acción del sujeto, revisando la estructura, analizando las relaciones, los límites y las perspectivas de la ética y la educación; reflexionando sobre el valor de la ética en los procesos educativos, analizando enfoques y proponiendo nuevos elementos para problematizar y para comprender la educación.

En el proceso de reflexión, revisa los límites éticos de las ciencias de la educación y, en particular, los límites éticos de la pedagogía como ciencia; expone algunos argumentos acerca de los límites de la ética en la actividad educativa y concluye con una breve sistematización de las perspectivas acerca de la ética profesional.

1. **Ética.** Éste acápite presenta una serie de precisiones terminológicas acerca del significado, división, método y estructura de la ética como ciencia, aspectos que permitirán situarse en la temática objeto de estudio.



*1.1. Significado de Ética.* El término ética<sup>1</sup> conlleva el análisis del término moral<sup>2</sup>, los dos son vocablos que significan etimológicamente lo mismo: costumbre, hábito, pero como es de conocimiento general, no son términos equivalentes porque la ética es una disciplina normativa que trata de fundamentar filosóficamente y científicamente el contenido de la moralidad, es una disciplina científica que investiga la esencia, el origen, la valoración, la obligatoriedad, el problema de la libertad y la realización de los actos morales, mientras que la moral es una disciplina práctica que formula reglas concretas para la acción que se manifiestan en los deberes. Filosóficamente, la ética pertenece al problema del obrar, se encuentra ubicada dentro de la Filosofía Práctica<sup>3</sup>.

*1.2. División de la Ética.* Existen diversos criterios acerca de la división de la ética: algunos la miran como el resultado de la historia de la lucha de clases sociales; otros la consideran desde la estructura económica social; unos hablan de la ética idealista representada a través de algunas de sus variantes como la ética teológica, teleológica, formal y valorativa; mientras otros hablan de una ética materialista con sus variantes principales la ética empírica y la ética marxista.

Hay quienes como Mario Bunge señalan tres corrientes relacionadas a la ética, y sostienen la existencia de una Ética Descriptiva, una Ética Analítica y una Ética de la Ciencia, donde se involucra una confluencia de experiencia y razón, de investigación empírica y análisis lógico y metodológico, considera que la confluencia de las tres corrientes podría contribuir para la construcción de una ética científica, como ciencia de la conducta deseable que emplee el método científico y los conocimientos acerca del individuo y de la sociedad.



En términos de Urmson, la ética se divide de acuerdo a tres vías específicas y complementarias del conocimiento: Ética Normativa (o moral) que responde a la cuestión sobre ¿qué debo hacer?; Ética Empírico-Descriptiva que analiza las consideraciones de los grupos humanos sobre sus acciones; y, Ética propiamente dicha o Ética Filosófica-Teórica que trata temas como los fundamentos de la ética, la validez de sus juicios, sus componentes, etc.

También hay quienes sostienen la presencia de una ética normativa y de una teoría de la moral, en donde la primera investiga el problema del bien y del mal, establece el código moral de la conducta, indica qué aspiraciones son dignas, qué conducta es buena y cuál es el sentido de la vida; mientras que la segunda investiga la esencia, el origen, el desarrollo, el carácter histórico y las leyes que rigen a las normas morales. Tanto la ética normativa como la teoría moral se relacionan entre sí.

En los últimos tiempos se ha desarrollado la metaética (el análisis lógico de los enunciados éticos, de las relaciones con la verdad, de la estructura y la constitución de la teoría ética), encargada de reflexionar y criticar los conceptos, juicios y conclusiones éticos.

*1.3. Estructura de la Ética.* La ética como ciencia es un conjunto de enunciados o juicios acerca de lo que las cosas deben ser; pero como estructura normativa, la moral no es ciencia o teoría de algo real sino ideología, es decir, un conjunto de ideas, normas y juicios de valor que responden a los intereses de un determinado grupo social.

Hablando de la estructura de la ética, es necesario referirse brevemente a la moral, a la norma, a los actos humanos, a la conducta y a sus problemas principales como la libertad, los valores, el fin, los medios y la obligación moral.



*La moral.* En cuanto comprende el conjunto de principios, normas, categorías de una época o una sociedad conlleva a la moralidad<sup>4</sup> entendida como conjunto de relaciones efectivas o actos concretos que se relacionan con una moral determinada. La moral como forma específica de la conciencia social, cumple la función de regular las relaciones morales entre los hombres

*La norma.* De acuerdo al criterio de algunos estudiosos, la esencia de la norma se manifiesta mediante los siguientes caracteres: la norma expresa lo que el hombre debe ser más no lo que el hombre es; la norma comprende un valor, para que algo deba ser es necesario que se reconozca que ese algo es valioso; la norma tiene el carácter de generalidad sea que se dirija a la colectividad o a un sector de ella.

*Los actos humanos*<sup>5</sup>. Lo fáctico está conformado por los actos humanos que se dan efectivamente, que son reales y concretos. Lo normativo se encuentra en relación con lo fáctico ya que toda norma al enunciar algo que debe ser, apunta a la esfera de los hechos puesto que encierra una exigencia de realización, por lo que lo normativo no se da al margen de lo fáctico ni lo fáctico puede darse al margen de lo normativo. Lo fáctico sólo cobra un significado moral en cuanto que puede ser referido a una norma.

*La conducta.* En la estructura de la ética juega un papel importante la conducta humana y los diferentes criterios como el placer y los instintos, las normas inconsistentes y el super yo, la presión social, las normas morales y civiles, los valores apreciados por sí mismo y el Yo profundo; además, en relación a la orientación de la conducta se suele hablar de un criterio legal, el criterio axiológico.

*Los principales problemas.* Dentro de la estructura es importante mencionar los principales problemas de

la ética, pues la existencia de las normas morales siempre han repercutido, incidido y afectado a la persona humana. Las normas se aplican de acuerdo a la conciencia de cada uno, de acuerdo a los requerimientos sociales y de acuerdo a la época.

Analizando los diferentes enfoques, coincidentemente con el estudio realizado por Francisco Dueñas Rodríguez, se pueden mencionar algunos problemas fundamentales: el problema de la diversidad de sistemas morales (surge como consecuencia del pluralismo existente frente a un mismo acto, es decir, que cuando un acto es correcto para unos, para otros el mismo acto puede ser inmoral); el problema de la libertad humana debido a la incompatibilidad de la libertad humana y las normas morales, es decir, entre el ser y el deber ser; el problema de los valores en cuanto a la objetividad, subjetividad, posibilidad y la esencia de los valores; el problema del fin y los medios que opera de acuerdo a la perspectiva de los sujetos; el problema de la obligación moral vinculado al tema de los valores en cuanto a la forma de actuar el sujeto por coerción externa o como una obligación basada en la presión interna ejercida por los valores en la conciencia de una persona (Dueñas Francisco, 2007).

Entonces, al hablar de la estructura de la ética se puede observar que posee dos aspectos: uno de carácter científico y otro de carácter racional. El carácter científico queda fundamentado en que la ética es una ciencia, en virtud de que esta disciplina presenta un paradigma de conducta valiosa que el hombre debe realizar. El carácter racional viene dado por el uso de la razón, fundamenta sus modelos éticos que nos proporciona las causas, explicaciones y el por qué de la bondad o la malicia en una conducta realizada.





2. **Educación.** Este apartado presentará de manera sintética el significado y el fin de la educación.

2.1. *Significado de Educación.* De acuerdo a la etimología, la palabra educación proviene del vocablo *educere*, que significa conducir, guiar y también sacar hacia fuera, desarrollar lo que está implícito.

Se puede sostener, sin embargo, que la palabra educación es polisémica, porque es entendida como proceso y como hecho. Los pensadores clásicos hicieron un uso axiológico del significante educación, otros la consideraron como un problema desde el punto de vista de la información recibida, pues, “tanto la información que recibimos de la historia como la que nos entrega la sociología y también la experiencia personal nos aseguran que el conjunto de actos educantes no alcanza jamás la solución total de las dificultades” (Fullat, 2000: 23), efectivamente la educación es un quehacer interminable, conlleva una serie de obstáculos que deben ser superados por parte de los involucrados en ella.

La educación es considerada como un proceso consciente que permite el perfeccionamiento del ser humano en relación.

La educación consiste en lograr que una persona haga por sí misma lo que debe hacer, que desarrolle habilidades y destrezas que le permitan representar y comprender el mundo; interpretar la existencia y emprender en la vida misma, para ello es preciso reconocer la historicidad del proceso educativo, la historicidad de la pedagogía como reflexión sobre el proceso de formación.

En sí, la educación es una disciplina que complementa a la Ética y viceversa. La Ética dicta que es lo que hay que hacer, en tanto que la educación (a través de la Pedagogía) muestra el modo en que podemos lograr lo propuesto por la ética.

2.2. *Disciplinas sintetizadoras de la educación.* Se encuentra que tres son las disciplinas sintetizadoras de lo educativo:

- a. La Teoría de la Educación en cuanto teoría explicativa y global de los procesos educativos en la medida en que éstos son aprendizaje de informaciones de actitudes y de habilidades.
- b. La Pedagogía Fundamental entendida como teoría pragmática y globalizadora de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia.
- c. La Teoría Normativa de la conducta de los educandos (Fullat, 2000: 84).

Tomando como punto de referencia los presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, tanto del individuo como de la sociedad, algunos estudiosos recomiendan una metodología determinada por:

- a. La Filosofía de la Educación entendida como un saber globalizador, comprensivo y crítico de los procesos educacionales que facilitan presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos con el fin de producir análisis críticos.
- b. La Pedagogía como ciencia general de la educación, incluyendo en ella el aspecto científico-educativo y práctico-normativo, dejando el racional-especulativo para la Filosofía de la Educación según la visión de Sarramona.

2.3. *Fin de la Educación.* A través de todos los tiempos se ha discutido acerca del fin de la educación, se trata de un problema tan antiguo como el hombre mis-





mo. La reflexión acerca de esta problemática ha ocupado un lugar importante en la mente de pedagogos, sociólogos, psicólogos y filósofos de la educación. La diversidad de respuestas al problema siempre se ha visto condicionada por la tendencia ideológica, política, cultural e inclusive el tiempo histórico al que pertenecen los sujetos y los objetos de la reflexión.

Sin embargo, independiente de la época y del contexto, se puede observar que la mayor parte de enfoques se inclinan a considerar que el fin de la educación es la moralidad. A lo largo de la historia de la educación podemos encontrar innumerables ejemplos que verifican la afirmación que antecede<sup>6</sup>.

La educación tiende a la formación del carácter y a la consolidación de la moralidad, en tal virtud, la moral deberá subordinar y la educación deberá coordinar los diferentes procesos de formación. Desde esta óptica, el saber constituye un medio para alcanzar la realización personal y, por consiguiente, es preferible “un hombre virtuoso a otro docto” (Perelló, 1995: 114).

Si el sentido y fin de la educación es la moralidad (o la virtud, en la terminología griega), la educación deberá abarcar al hombre en su totalidad; o en otros términos, si la educación es un proceso de formación intelectual, moral y cultural deberá encaminarse a la constitución del hombre en cuanto tal.

Si se comparte con las ideas formuladas por Gramsci, el fin de la educación es la creación de un nuevo individuo y una civilización acorde a los reclamos de la época en que se vive, puesto que “la educación es práctica social, en tanto que la naturaleza humana es histórica en su desarrollo” (Magallón Mario, 2006: 10), en tal sentido, el nuevo individuo deberá formarse dentro de una nueva escala de valores para responder con eficacia a los nuevos requerimientos sociales.

De todo lo expuesto, se puede manifestar que el fin de la educación consiste en alcanzar una verdadera humanización del sujeto involucrado en el proceso educativo, es decir, la humanización del sujeto que enseña y del sujeto que aprehende.

En el proceso de humanización desempeña un papel importante un triple enfoque o nivel de la razón educativa, que al estilo de Carlos Cullen podría sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Una razón Ética centrada en la dignidad de la personalidad moral, fundante de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia, el horizonte fundamental de la institución educativa.
2. Una razón Social determinada por la convivencia entre las diferentes instituciones de la sociedad y su interacción solidaria, respetuosa y responsable.
3. Una razón Política que entiende que los principios de la justicia son normativos y que la búsqueda del bien común es valiosa y por eso promueve los sujetos.

**3. Relaciones de ética y educación.**- Entre ellas se puede observar una relación armónica, las dos se auxilian mutuamente. Las relaciones existentes entre ética y educación podrían sistematizarse de acuerdo al significado, al objeto, al método y a la finalidad que persiguen.

- a. De acuerdo al significado.* Cuando la educación significa conducir o guiar, la Ética muestra un modelo de conducta a seguir y la educación dice cómo conducir al educando dentro de ese modelo. Cuando educar significa sacar hacia





fuera, desarrollar lo que está implícito, se da a entender que el mismo educando (la persona a educar) es la causa principal de su educación, pues contiene en sí mismo las potencialidades que se van a actualizar. En este caso, la Ética proporciona el modelo o guía de conducta humana, en tanto que la educación proporciona las reglas prácticas para enseñar u orientar al educando dentro de esa guía general. Cuando educar significa lograr que una persona haga, por sí misma, lo que debe hacer, la educación dicta cómo se debe proceder con el educando a fin de desarrollar la autonomía, la madurez y la toma de conciencia y responsabilidad necesaria para su crecimiento.

- b. *De acuerdo al objeto de estudio.* Las dos tienen un mismo objeto material: los actos humanos, pero se diferencian en cuanto al objeto formal ya que mientras a la ética le interesa la bondad o malicia de esos actos, a la educación le preocupa conducir adecuadamente los procesos para que el sujeto que se educa pueda alcanzar una óptima formación que le permita alcanzar el perfeccionamiento y la consolidación de su personalidad, una formación que le proporcione las herramientas necesarias para que pueda ser él mismo, para que actúe con libertad, conciencia y responsabilidad en todas y cada una de sus acciones.
- c. *De acuerdo al método que utilizan.* Se puede manifestar que tanto la ética como la educación utilizan un método conformado por los siguientes pasos:

1. Observación. Considerada como la actitud natural que denota el sujeto frente al acto, se encuentra determinada por la intervención de los órganos sensoriales.
  2. Interpretación. Entendida como el análisis racional y crítico del hecho observado bajo los parámetros, principios y categorías ético-morales.
  3. Evaluación. Consiste en la emisión de juicios valorativos acerca del acto observado, es la tendencia a catalogarlo de tal o cual manera de acuerdo a las principales categorías morales.
  4. Percepción axiológica. Considerada como la actitud personal para descubrir nuevos valores o para percibir los valores propios de ese acto.
- d. De acuerdo al fin que persiguen.* Tanto la ética como la educación tienen como fin proporcionar los insumos necesarios para conseguir la humanización, la formación y el perfeccionamiento del sujeto.

Las dos contribuyen para la formación de ciudadanos capaces de construir una sociedad justa, solidaria, basada en el respeto a los derechos humanos y con proyección social. Una formación tendiente al mejoramiento de la “producción, el crecimiento económico de los pueblos y el crecimiento personal” (Rubio, 2004: 151); en efecto, la dimensión ética que el alumno y el profesor





han de adoptar determinan el nivel de crecimiento y progreso personal y colectivo.

A lo largo de la historia se ha podido evidenciar que tanto la educación como la ética persiguen un objetivo fundamental: la formación de la conciencia moral del hombre para que éste intuya los valores éticos, logre el desarrollo y la maduración de la personalidad tanto en el ámbito físico, mental, afectivo, moral y trascendente, así como la integración del ser humano con la naturaleza, con la sociedad y con Dios, lo cual prueba la afirmación de que el hombre es por naturaleza: “un ser en relación” y que el desarrollo moral avanza cuando, como dice Lévinas, se tiene conciencia del otro como rostro humano, un ser que me espera, un ser que me exige una responsabilidad, que requiere compartir el proyecto de humanizar este mundo.

### 3.1. *El acto teleológico y su vinculación con la actividad educativa.*

La realización de los valores éticos o morales está estructurada por las siguientes fases del acto teleológico y éste a su vez orienta la actividad educativa:

- a. La elección del fin. Constituye el motivo que impulsa al ser humano a preferir un valor y postergar otro, en el hecho educativo. Esta fase se encuentra determinada por las decisiones adoptadas por la comunidad educativa: por la institución en el momento de elegir modelos y enfoques pedagógicos que regirán los destinos de la organización; al planificar y evaluar los procesos; por el docente, a la hora de investigar, seleccionar, organizar, procesar y proyectar la información; por el estudiante, durante el proceso de observación, asimilación, construcción y gene-

ralización de conocimiento; etc., en definitiva, el fin se convierte en meta de la acción de todos los involucrados en los procesos.

- b. La elección de los medios. Se encuentra determinada por la preferencia y empleo de los medios para realizar el fin y alcanzar la meta propuesta. En el ámbito educativo, esta fase se halla condicionada por el contexto y por una serie de factores exógenos que rodean a los sujetos inmersos en el proceso.
- c. La realización. El acto moral se efectiviza cuando ha conseguido su objetivo que viene a ser el producto del mandato intrínseco de la norma moral; en la actividad educativa, esta fase se concretiza en la formación del ser humano, en la humanización del mismo.



El ser humano es un nudo de relaciones, un ser de naturaleza social y, por ende, sólo en la sociedad encuentra su pleno desarrollo y desenvolvimiento. El crecimiento del ser humano se encuentra regido y determinado por normas que independientemente de su enfoque constituyen un producto social, responden a las necesidades sociales, son el resultado del desarrollo histórico económico, social y cultural de la sociedad.

El hombre vive y progresa cuando interviene en la vida colectiva participando de sus leyes, de sus instituciones (iniciando por la familia y los centros educativos), costumbres y aspiraciones, por tanto, de la relación individuo-actividad educativa se expresa que lo bueno es lo que está de acuerdo con los fines y principios y lo malo todo lo que atenta en contra de ellos.

3.2. *Importancia de la educación en relación con la moral.* La importancia de la educación en relación con



la moral se puede sintetizar en la idea John Dewey cuando sostiene que “la educación puede eliminar males sociales manifiestos, induciendo a los jóvenes a seguir caminos que eviten esos males”. Es necesario comprender que la educación es un factor importante para alcanzar el bienestar y el progreso social.

En la educación influyen históricamente una diversidad de tendencias ético-morales como la ética socrática, platónica, aristotélica, utilitarista, kantiana y la del consenso. De modo paralelo al análisis de cada una de las corrientes, se irá construyendo el marco teórico conceptual de comprensión ética que se encuentra acentuada en la consideración social educativa del ser humano como un ser en relación con los “otros”, relación a partir de la cual se comprende su actuar ético como un actuar responsable frente a los demás.

La ética es una cuestión social similar a la educación, surgen y responden a un contexto determinado, pues “...el significado de cualquier acción está definido por las reglas sociales de la comunidad a la que pertenece el agente, y por ende, los motivos e intenciones subjetivas dependen de tales reglas...el aprendizaje de las reglas y de su aplicación correcta constituye un importante factor en el proceso de formación de los individuos como miembros de una comunidad determinada” (Magallón Mario, 2006: 28).

De allí que, hablar de educación como producción social de conocimientos implica considerar que la especificidad misma de la educación proviene del tipo de acción social que se realiza. En términos de Habermas, la producción de conocimientos deberá ser entendida como una acción simultáneamente “comunicativa y estratégica”<sup>7</sup>.

Ahora bien, entender la educación (proceso de enseñanza-aprendizaje que produce conocimientos) como acción comunicativa implica que los participantes inter-

vengan en un diálogo donde se busca la comprensión del otro, donde se intenta consensuar planes de acción, por ello, el entorno educativo como acción comunicativa es claramente ético, y las condiciones para su calidad son las exclusivas de una acción comunicativa determinada por:

- “1. Verdad en los contenidos que se enseñan y aprenden
2. Rectitud en el cumplimiento de las normas que instituyen y regulan el diálogo
3. Veracidad en las actitudes, es decir, intención de no engañar” (Cullen, 2005: 175ss).



En educación, la verdad de los contenidos involucra el componente curricular del proceso; la rectitud de las normas corresponde al marco institucional y la veracidad de las actitudes constituye una dimensión personal.

La ética y la moral mediadas por la educación permiten al individuo actuar y transformar a la sociedad, de modo que como lo expresan algunos estudiosos, “la educación será en todo momento un proyecto ético, la ley, la religión, la ciencia serán sus paradigmas” (Magallón, 2006: 22). La educación tiene por finalidad llevar al individuo a realizar su personalidad, teniendo presente sus posibilidades intrínsecas.

### *3.3. Reformulación de la educación a la luz de la ética.*

En la sociedad actual, nuestras acciones y deseos deberán coincidir con los fines y objetivos de la colectividad, es por ello que la educación actual debe luchar por alcanzar una verdadera humanización y con ella lograr igualdad social, solidaridad y cooperación. De esta forma, se edifica:



- a. Una educación apoyada en una ética integradora de todos los miembros de la sociedad para alcanzar el bienestar individual y social.
- b. Una educación guiada por una ética de responsabilidad social que oriente todas las acciones humanas y sociales que coadyuven al progreso moral y espiritual de la persona. Pues, el principio de responsabilidad es el fundamento de una ética que responde a los problemas y necesidades acordes a la sociedad científica-tecnológica. En concordancia con la ética de la responsabilidad propuesta por Hans Jonas, es una ética que no prescinde de los preceptos de la ética tradicional sino que apunta a la necesidad de introducir una dimensión de futuro y un concepto nuevo de responsabilidad como marco racional y con validez universal compatible con los códigos éticos preexistentes (Jonas Hans, 2005: 24)<sup>8</sup>. Esta ética supone preocuparse por la vida presente, y la dignidad del hombre del futuro<sup>9</sup>. El hecho de que el hombre sea un ser inconcluso e imperfecto pero esencialmente libre, un sujeto moral, no implica perseguir el advenimiento de un hombre nuevo, moralmente perfecto o liberado de sus necesidades sino que se deposita la confianza en el hombre del presente. El principio de responsabilidad en la actividad educativa exige, en cierto modo, una especie de política científica que va más allá de los valores propiamente científicos como el respeto al procedimiento, la neutralidad ante los resultados, el honor a la verdad: “El concepto de responsabilidad implica el de deber, primero el de deber-ser de algo, después, el de deber-hacer de alguien en

respuesta a ese deber-ser. Es prioritario el derecho intrínseco del objeto. Sólo una exigencia inmanente al ser puede fundar el deber” (Jonas Hans, 2005: 39). La responsabilidad es, pues, un “deber ontológico”, un deber para con el ser, de allí que la ética de la responsabilidad tendría un fundamento ontológico antes que deontológico. En este sentido, la ética de la responsabilidad se formula como un nuevo imperativo expresado así: “incluye en tu elección presente, como objeto también de tu querer, la futura integridad del hombre”. Por consiguiente, la ética tendría dos vertientes: una objetiva, conformada por su fundamento racional y otra subjetiva, determinada por el sentimiento que conduce a la acción.

- c.- Una educación auxiliada por una ética civil que permita la eliminación del egoísmo, los prejuicios individuales y los conflictos sociales actualmente existentes, una educación caracterizada por una ética civil<sup>10</sup>, entendida como un “específico y peculiar modo de vivir y de formular la moral en la sociedad secular y pluralista” (Vidal, 2004: 11) y concretizada en un conjunto de objetivaciones morales interpretadas crítica y dinámicamente. Los contenidos de la ética civil dependen de la concepción de hombre que se tenga en cada época, de allí que entre los contenidos morales que componen la ética civil del momento actual se pueden agrupar de acuerdo a los siguientes criterios: exposiciones sintéticas de valores, preferencias axiológicas y estimaciones morales básicas.

Parafraseando a Vidal, entre las funciones que le corresponde a la ética civil<sup>11</sup>, se encuentran la





introducción de un dinamismo desacralizador dentro del universo de la moral, la creación de una plataforma sustentadora del pluralismo moral que apoya y justifica la existencia de proyectos humanos plurales, una heurística moral que permite el descubrimiento de las auténticas normatividades éticas de la realidad humana; tiene una función expresiva de los valores morales, mediante ella se manifiesta la dimensión ética de la vida moral (Vidal, 2004: 26).

En general, todas las funciones (metodológicas y de contenido) de la ética civil se sintetizan y concretan en una: “el rearme moral” de la sociedad en todas sus capas, grupos e individuos; un rearme moral que se refiere, de forma dialéctica, tanto a la renovación ética del individuo como a la moralización de las estructuras sociales (Vidal, 2004: 32). Desde esta perspectiva, la función de la educación en la sociedad actual sería la de contribuir para ese rearme moral que exige el tiempo actual.

En definitiva, sin instancia ética, la vida social retorna a la ingenuidad del caos primitivo o es dominada por el poder del más fuerte. La época actual exige una verdadera educación moral civil, transformadora, real y efectiva. La educación moral en clave de “educación en relación” debe ser un elemento establecido en los programas y en el accionar de las diferentes instituciones educativas y en el de sus protagonistas.

#### *3.4. Limitado campo de las Ciencias de la Educación y la Ética.*

Las Ciencias de la Educación, en especial, la Pedagogía y por otra parte, la Ética, no pueden ir lejos la una

sin la otra. Los límites del progreso de las Ciencias de la Educación y de la Ética son interdependientes, y en última instancia no son tanto teóricos cuanto prácticos.

Ante este problema se presentan varias posturas contrapuestas: la máximamente reguladora (panregulación), la completamente liberalizadora (*laissez faire*) y la opción intermedia (centrismo u opción moderada).

Los límites éticos atañen a diferentes aspectos del conocimiento: la información como tal, los temas de investigación pedagógica y los métodos de indagación. No cabe descartar que el conocimiento científico pueda resultar éticamente inapropiado en supuestos concretos. El conocimiento es sólo un importante bien entre otros, es un medio para, de modo que no puede ser tomado como un absoluto.

El presente artículo considera la adquisición, difusión y aplicación del conocimiento pedagógico en su dimensión específicamente ética.

Explora diferentes aspectos de la idea según la cual puede haber limitantes éticos o morales de la educación independientemente de los limitantes de la investigación éticamente legítima.

Los tres enfoques básicamente diferentes de la cuestión de los límites éticos de las Ciencias de la Educación y en especial de la Pedagogía siguen las siguientes líneas:

- a. Panregulación. Una necesidad de saber, públicamente establecida como válida, condiciona cada una y todas las investigaciones pedagógicas. Saber es poder y el uso del poder en la relación educativa debería estar siempre controlado y regulado, es aquí donde interviene la acción ética de los sujetos que intervienen en la adquisición, difusión y aplicación del conocimiento.
- b. Dejar hacer (*laissez faire*). Es una tendencia opuesta a la anterior, considera que no es ade-





cuado restringir o regular el conocimiento pedagógico o la información. Pertenece a la ética el considerar a la vida y a la libertad como derechos inalienables del sujeto. Sobre la base de esta perspectiva no habría restricción alguna para la investigación humana y la industria del conocimiento en todos sus componentes debería ser liberada de todas y cada una de las regulaciones y controles.

Frente a estas dos posiciones extremas que ven el conocimiento pedagógico como un caso especial del todo o nada con respecto a las trabas éticamente restrictivas, se halla una postura intermedia.

- c. Centrista u opción moderada. Se debe tratar el conocimiento pedagógico no como un caso especial de cosas sino como un bien entre otros. Su búsqueda debería estar sujeta a la misma clase general de condiciones limitadoras (por motivos sociales) a las que sometemos cualquier bien.

La adquisición de información es un proyecto humano entre otros. Sus operaciones pueden estar subordinadas de forma adecuada a consideraciones fundamentadas éticamente de interés general. Exactamente como sucede en otras actividades, el interés público es una fuente potencial de constricciones adecuadas.

En una época de la historia, el avance del conocimiento llegó a ser visto como un supremo bien que no debería permitir interferencia alguna del sentimiento moral, es el caso de los ilustrados quienes a pesar de su gran énfasis en las afirmaciones del desarrollo del conocimiento

no vieron el asunto de su difusión como algo comparativamente apremiante. El dejar hacer también es inaceptable porque pone en juego la conducta de indagación pedagógica.

### *3.5. Límites éticos de la Pedagogía como ciencia.*

En este acápite se reflexiona acerca de los límites éticos generales y específicos de la Pedagogía como ciencia.

3.5.1. Límites éticos generales. Tomando como referencia los objetos de la ciencia entendida como empresa de indagación racional se encuentran ciertos factores que representan los cometidos de la investigación pedagógica en sí misma considerada: la descripción efectiva, la explicación, la predicción y el control de la naturaleza.

En este sentido, se pueden establecer algunos valores de la ciencia en cuanto teoría (éstos incluyen los rasgos de coherencia, consistencia, generalidad, exactitud, precisión, etc.); en cuanto proceso de producción (incluye rasgos como perseverancia, persistencia, honradez, actuación a conciencia y cuidado por el detalle); en cuanto aplicación (beneficio de los productos de la ciencia como el bienestar, salud, comodidad, etc.). (Rescher, 1999: 94ss.). Desde el campo pedagógico, ¿es deseable moral y éticamente realizar manipulación psicológica de individuos, organizar grupos para orientar la opinión, desarrollar armas de destrucción masiva, etc.?

Debe resaltarse desde el inicio que las prohibiciones éticas con respecto al conocimiento pedagógico pueden relacionarse con asuntos diversos; tres son de particular importancia: los conjuntos organizados de datos, la información pedagógica como tal, los temas de investigación, los métodos y procedimientos de indagación y aplicación.





En el campo de sanciones éticas, en forma general desde la investigación pedagógica se puede considerar que hay temas de investigación éticamente inadecuados, pues puede haber razones sólidas de moralidad contra el desarrollo de ciertos cuerpos de conocimiento. Este podría ser el caso cuando el conocimiento pedagógico se preste a aplicaciones que impedirán la capacidad de la gente para mantener la vida, la libertad, y la búsqueda de la felicidad. La difusión de la información sobre ciertas cuestiones puede también probarse como éticamente problemática. Sería imprudente para el individuo adquirir un tipo X de conocimiento y puede ser inmoral para otro que le fuerce a ello.

En cuanto a la idea de procedimientos de investigación pedagógica éticamente inadecuados o cuestionables se pueden mencionar algunos ejemplos:

Experimentación sobre sujetos humanos no consentida o incluso experimentación consentida que involucre dolor o peligros evitables; engaño en la experimentación social; colocar sujetos no conscientes en situaciones experimentales molestas o inclusive degradantes para ellos; infligir excesivas o evitables incomodidades o dolor a animales en el laboratorio; experimentación sobre materiales genéticos de humanos o en fetos de abortos y continuar con un grupo de control de placebos tras la eficacia de ciertas drogas o procedimientos médicos que están bien establecidas simplemente para adornar la seguridad estadística de los hallazgos propios, etc. Tales casos señalan que algunos de los modos para adquirir información son claramente inadecuados. Desde el punto de vista ético, los buenos fines no justifican medios malos. En aquellos casos donde una investigación puede ser sólo proseguida poniendo a la gente en condiciones peligrosas desagradables o injustificables éticamente, la moralidad

urge a que hagamos lo posible para dejar esas cuestiones aparte. La búsqueda de metas inherentemente apropiadas no repara la conducta inmoral. Si los únicos medios habitualmente disponibles para investigar un determinado asunto son reprobables desde un punto de vista ético, entonces las consideraciones morales conducirían a indicar que nuestra atención debería dirigirse en otra dirección.

Es digno de consideración, sin embargo, el énfasis en la dificultad para aplicar el principio de evitar desarrollar conocimientos que puedan tornarse peligrosos en sus aplicaciones o en sus implicaciones (difícil tarea para los docentes).

La cuestión de fondo es: ¿puede el conocimiento como tal ser éticamente inapropiado? Esto implica preguntarse: pueden haber elementos de conocimiento tales que fuera moralmente erróneo para nosotros el tenerlos, no se trata de la adquisición inadecuada de conocimiento o del abuso potencial de nuestro conocimiento. La pregunta es ¿puede la mera posesión de algún conocimiento como tal, en sí mismo y por sí mismo, ser impropia desde un punto de vista ético? La inadecuación descansa sólo en el modo de adquisición o en la perspectiva de su mal uso. Frente a esta situación merecen ser considerados tres principios básicos:

- a. La investigación pedagógica a pesar de ser una investigación diferente a la investigación experimental, también es una actividad humana sujeta a los mismos estándares de valoración moral que usamos en relación con cualquier otra actividad humana.
- b. La apuesta a favor del conocimiento debe ser reconocida. Es primeramente a través del conocimiento que hemos trazado nuestro camino evo-





lutivo en el mundo y es en el conocimiento donde debemos buscar una solución a muchos o a la mayor parte de los problemas que encontramos en el mundo de hoy.

- c. Hacer acuerdos para equilibrar las propuestas de la libre investigación frente a otros intereses humanos, válidos e importantes. Llegados a este punto surge la cuestión de la libertad académica, porque alguien puede decir “no se puede poner ningún tipo de límites” sean legales, administrativos o éticos a la investigación pedagógica sin hacer violencia a la libertad académica<sup>12</sup>. El lugar de cualquier limitación de la adquisición o difusión de la información científica está ligado a impedir una u otra de estas formas de libertad. Pero la libertad académica no es un absoluto, la libertad de uno puede y debe estar circunscrita por el derecho de los otros.

Quien se pone en situación de riesgo en la conducta de la Pedagogía son los investigadores mismos, sus sujetos o algún grupo particular de individuos afectados. Los riesgos de la pedagogía son los mismos que aquellos generados a través de cualquier otra actividad humana. Por consiguiente, hay límites éticos a la investigación pedagógica, éstos pueden ser puestos en práctica cuando se pongan en situación de riesgo otros intereses vitales.

Otros límites de la Pedagogía como ciencia se encuentran determinados por la tecnología que produce un fuerte incremento del bienestar humano en determinados sectores de la población educativa, dividiendo, sectorizando, restringiendo el progreso del hombre como tal y colocando al sujeto en una relación compleja y en ocasiones conflictiva; por un lado, hay una racionalidad en la



tecnología (racionalidad interna) y una racionalidad acerca de la tecnología (racionalidad externa) y por otro las circunstancias en las que se involucra el sujeto que le conducen a formularse cuestionamientos acerca del aporte y los beneficios reales y concretos que la racionalidad tecnológica puede representar en términos de felicidad, entendida ésta como el equilibrio entre lo afectivo (psicológico) y lo reflexivo (de juicio), evitando caer en los extremos de una racionalidad fría, desapasionada e inhumana y situándose en un punto de equilibrio que permita el crecimiento del hombre.

No se debe olvidar que la teleología de la pedagogía como ciencia presenta dos sectores bien definidos: los objetivos internos que permiten ampliar nuestro conocimiento y responder a nuestras preguntas acerca de cómo funcionan las cosas en el ámbito de la educación y los objetivos externos y de aplicación que permiten desarrollar diversos mecanismos para lograr una práctica ética y moral de la tecnología en los procesos educativos tendientes a alcanzar una verdadera transformación social guiada por el nivel de poder y control que el sujeto pueda ejercer sobre ella (la tecnología).

3.5.2. Límites éticos específicos. Respecto a los límites éticos específicos de la pedagogía, se considerará los principales componentes de la práctica educativa en cuanto práctica social: “En cuanto práctica social, la práctica educativa es un fenómeno típico de la existencia y por eso mismo un fenómeno exclusivamente humano, de ahí también que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad” (Varios autores, 1994: 86) lo cual permitirá visualizar con claridad las limitaciones éticas en referencia.

Al analizar “educación y participación comunitaria” de Paulo Freire, encontramos que toda situación educativa implica al menos los siguientes componentes:



- a. “Presencia del sujeto” (educador y educando). Un sujeto que enseñando aprende y un sujeto que aprendiendo enseña.
- b. “Objetos de conocimientos” o contenidos. Aspectos importantes para que el educador pueda cumplir con los fines de la educación y pueda emprender efectivamente su acción.

---

- c. “Objetivos mediatos o inmediatos”. A los que se destina o se orienta la práctica educativa.
- d. “Métodos, procesos, técnicas de enseñanza”. Indispensables para poder completar el proceso educativo.

A continuación se expondrán los límites éticos que se presentan en cada uno de los componentes antes mencionados.

En el primer componente, los límites éticos que conllevan la presencia del sujeto educador (docente) se encuentran determinados por el fondo y por la forma. Por el fondo, cuando el docente tiende a cosificar al educando, cuando ve al estudiante como objeto y no como sujeto analítico, crítico, reflexivo y propositivo; cuando ve al educando como una hoja en blanco o como una vasija vacía que requiere ser llenada; cuando convierte al educando en un mero receptor de información; en definitiva, cuando considera que el aprendizaje es unilateral. Por la forma, cuando el docente tiende a instrumentalizar al estudiante para conseguir sus fines o cuando considera a la educación como mecanismo para fortalecer su ego personal; cuando olvida la ética profesional y atenta contra la dignidad de sus estudiantes, etc. En los dos casos, la concepción que el docente tenga sobre sí mismo y sobre el estudiante determina su accionar.

Por su parte, los límites éticos que pueden presentarse en el estudiante son producto de la forma como ha sido concebido dentro del sistema y del proceso educativo, son resultado de las relaciones inter e intrapersonales que experimenta en el ambiente educativo.

En el segundo componente, los límites éticos pueden presentar diferentes facetas. Se encuentran determinados por una serie de factores producto del contexto en que se produce la actividad educativa y de la concepción filosófica, pedagógica y psicológica que tenga acerca del contenido y su función en el proceso educativo. Los límites éticos surgen como consecuencia del desconocimiento del qué, del cómo, del cuándo y del para qué de tal o cual contenido.

En el tercer componente, los límites éticos se encuentran determinados por la ausencia de información de los fines y objetivos de la educación y por la inoperancia de una verdadera ética profesional que en lugar de construir y contribuir para la formación del ser humano lo dilata, obstruye o destruye.

En el cuarto componente, los límites éticos están relacionados y son una consecuencia de todos los anteriores.

La relación educativa (educador-educando) de la actualidad deberá propender a la autoconstrucción, deberá alejar todo tipo de verticalismo y preferir el fortalecimiento de una verdadera horizontalidad entre los sujetos involucrados, deberá romper con los viejos paradigmas (que a pesar de los discursos liberadores, sigue subsistiendo en la conciencia del sujeto) y proyectarse hacia la consolidación de una sociedad armónica y solidaria. Es preciso que la actividad educativa del presente tienda a la superación de los esquemas propios de la modernidad tradicional basada en la división sujeto transformador-objeto transformado: “sujeto-profesor que culturiza a





objetos-alumnos; sujeto-partido que conciencia a objetos-trabajadores o sujeto-sociedad que explota el objeto-naturaleza,..." (Varios autores, 1994: 66) que obstaculiza el desarrollo individual y social del ser humano.

El contexto educativo actual exige cambios en todos los involucrados. Uno de ellos se inicia con una ruptura, una crítica epistemológica con respecto a la anterior forma institucionalizada de asumir o concebir la educación, de allí que "el sistema educativo es, entonces, el encargado de hacer compatible dos situaciones: educar—aprender, su función es la de reflejar y descubrir las aptitudes naturales que tiene cada uno y de orientarlo a ocupar el puesto que le corresponde en el orden social. Es una operación de descubrimiento, de extracción y de selección de las disposiciones naturales, adecuadas a las diferentes posiciones sociales: o sea hace patente y mantiene, entonces, la división social de funciones" (Bedoya, 2003: 32) entre las que se puede mencionar la dialogicidad, la reflexión previa, la toma de conciencia crítica y, sobre todo, la necesidad de pensar; el estudiante debe aprender a pensar por sí mismo, a confrontarse consigo mismo y con los otros, ya que siguiendo la línea socrática, "la ciencia no se puede enseñar si antes no se ha logrado crear su necesidad en el alumno mediante la aporía a la que lo ha conducido a través del análisis dialéctico de sus opiniones previas y de lo que creía saber pero que racionalmente este mismo alumno ha descubierto que son falsas presunciones" (Bedoya, 2003: 60-61), sin este requisito fundamental, el educando quedaría reducido a un mero receptor pasivo de un saber que se torna incomprensible debido a la falta de integración del proceso de pensamiento con su propio proceso formativo.

### 3.6. Límites de la Ética en la actividad educativa.

Considerando algunos aspectos propios de la estructura de la ética se puede observar que ésta se encuentra limitada en la actividad educativa. Si tomamos la libertad en la actividad educativa, debemos considerarla desde al menos dos enfoques:

- a. La libertad-de, de obstáculos, de vínculos, de restricciones, sean éstos de orden físico o de orden moral, es un aspecto que en la educación no se efectiviza debido a la normativa propia del sistema, del centro educativo y en general de diferentes factores exógenos nativa que rodean al sujeto involucrado en el proceso.
- b. Libertad-para, alcanzar un objetivo, para realizar un valor o para llegar a una meta, es de tipo interna y reside en la voluntad. En la actividad educativa este enfoque de la libertad queda relativizado debido a factores endógenos que repercuten en la acción de los actores: en las autoridades, en el docente, en el estudiante, en los padres de familia y en sociedad en general.

3.6.1 Obstáculos de la libertad y su incidencia en los procesos educativos. Los obstáculos de la libertad son:

1. La ignorancia. Se convierte en uno de los obstáculos en los procesos educativos, es un elemento que puede involucrar a todos los sujetos participantes del proceso: en las autoridades del centro educativo al ignorar los nuevos modelos pedagógicos, formas de planificación, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación;





en el docente, desconocimiento a nivel cognoscitivo, procedimental e inclusive actitudinal; en el estudiante al no comprender el sistema con todos sus componentes, al no tener información sobre la existencia de otras especialidades y/o carreras profesionales que podrían estar más de acuerdo con sus habilidades y destrezas, con sus características, con su personalidad o perfil. La mala elección le convierte en presa fácil del fracaso y del estancamiento personal. Para elegir algo es preciso conocerlo, para obtener la libertad se debe abrir horizontes, ilustrar acerca de nuevas posibilidades.

2. El miedo. Entendido como la perturbación emocional producida por la amenaza de un peligro inminente se convierte en un obstáculo dentro de la actividad educativa en la medida en que impide el crecimiento personal del ser humano, puede producir una ofuscación completa de las facultades superiores que impide que el sujeto llegue a ser él mismo, e inclusive, todo cuanto se ejecuta en esos momentos pierde el carácter de acto humano, el sujeto no puede responder de ello.
3. El enojo (coraje o ira) y otras pasiones. Producen una fuerte limitación en nuestra capacidad de elegir libremente. Las emociones negativas como el odio, la tristeza, los celos, la envidia, etc., se convierten en obstáculos para el adecuado funcionamiento de nuestra libertad. Cuando estas respuestas orgánicas de adecuación o de inadecuación, de aceptación o de rechazo se producen en la actividad educativa se desencadenan una serie de reacciones que coartan la libertad de todos los sujetos involucrados; en el

aula, se restringen los interaprendizajes, se caotizan las relaciones y se genera un ambiente hostil, difícil para la difusión, recepción, asimilación y construcción del conocimiento.

4. La violencia (fuerza externa, física o psíquica). Puede debilitar la libertad del sujeto hasta el grado de suprimir toda responsabilidad en lo que se refiere a la conducta realizada en esos momentos. En el aula, la violencia en el docente y en el estudiante tiende a reducir la capacidad de difusión y de aprehensión de la información, respectivamente.
- 5.- Los desajustes psíquicos como la neurosis. Debilitan la libertad debido a que la persona se siente atada a ciertos patrones de conducta, a mecanismos de defensa, a lo que le dicta el autoconcepto o el Super Yo, a las emociones exageradas, como la ansiedad y la angustia.

**4. Perspectivas sobre la ética profesional del docente.** El contexto actual exige una nueva ética profesional del docente<sup>13</sup>, una ética profesional en función social que proporcione una auténtica vida democrática, tolerancia, honradez y equidad que engrandezcan los intereses del pueblo, el mejoramiento profesional, el civismo práctico, el espíritu investigativo, las motivaciones que impulsan hacia el cumplimiento de los deberes y a la ejercitación de sus derechos (Rivera, 2003: 108).

Una ética profesional del docente deberá guiarse por los siguientes aspectos:

Por los principios establecidos por las Naciones Unidas: “Reconocer el valor del ser humano como individuo cualesquiera sean sus circunstancias, condición, religión, opinión política, conducta”. Debe fomentar el valor del propio esfuerzo como medio de desarrollar en el estu-





dante, el sentimiento de confianza en sí mismo y su capacidad para afrontar responsabilidades. Debe promover una vida más satisfactoria en las circunstancias particulares en que se encuentren los individuos, grupos y comunidades.

Por la conciencia moral que fija lo que es y formula a qué es preciso orientarse, sistematiza las exigencias morales destacando entre ellas las más importantes.

Por la responsabilidad moral del docente en clave de una relación dialéctica donde intervengan tanto la responsabilidad del educador en sí mismo como la responsabilidad con la situación actual, comprometida con el cambio y las transformaciones sociales.

Por la obligación moral del profesor con el centro educativo debe estar caracterizada por la lealtad, la puntualidad, la cooperación, el sentido de compromiso, la contribución para la consolidación de un ambiente propicio para el trabajo y el crecimiento personal, un ambiente signado por el entendimiento y la comprensión.

Por las normas de comportamiento que el profesional de la educación debe observar con sus colegas son: destacar los méritos, valorar las iniciativas, la competencia y dedicación; evitar la supervaloración de su materia y la ridiculización a sus colegas y/o a las otras asignaturas.

Por los deberes éticos que el profesional de la educación debe cumplir, tales como: respeto, lealtad, aceptación del mandato, verdad para la justicia, responsabilidad, sentimiento altruista, cordialidad, "...cultivar una actitud de justicia y trato igualitario para con sus alumnos, abstenerse de asumir posiciones políticas partidistas, procurar el cumplimiento de lo que prometió a sus alumnos y evitar la actitud de hacer prevalecer su opinión, abstenerse de asumir actitudes racistas,..." (Rivera, 2003: 150ss).

Por el amor, la firmeza y la conciencia en las actividades educativas que con frecuencia realiza. De allí



que “los hombres de conciencia se distinguen por tres signos principales: son delicados en el cumplimiento del deber, severos en la sinceridad y rigurosamente honrados en el manejo de los intereses del otro... La conciencia es el honor, la verdad y la justicia” (Rivera, 2003: 116).

En forma general, la ética profesional del docente se encuentra determinada por una serie de relaciones que justifican su existencia: con la sociedad, con la institución educativa, con el estudiante, con sus colegas, consigo mismo, etc.

La responsabilidad social del profesor incide en la formación de las nuevas generaciones de modo que se integren positivamente en la coyuntura de la vida social; moralmente, la acción educativa realizada por el profesor puede eliminar males sociales.

El docente debe creer en la educación, convenciéndose de su papel y de su importancia en la formación del educando; debe investigar permanentemente, planificar adecuadamente y retarse al perfeccionamiento constante; propender al desarrollo del espíritu de autocrítica.

El docente deberá orientarse a desarrollar la competencia técnica, “saber-enseñar y saber-aprender”, deberá ser consciente de la orientación que debe tener su trabajo con miras al tipo de sociedad que pretende construir.

La ética profesional del docente deberá tender a la construcción de un nuevo *éthos* cultural y de independencia ideológica, deberá propiciar la reconquista, la reconstrucción de una antropología filosófica de la educación que recupere y resignifique axiológica y epistemológicamente al ser humano y su dignidad, que vea al hombre como valioso en sí mismo y no como medio o instrumento para un fin.

La operativización de la ética profesional del docente deberá comprender algunas líneas formativas

complementarias como el análisis de la realidad educativa, el análisis de todas las dimensiones de la persona para cumplir con los principios y objetivos fundamentales de la formación integral del estudiante, el grado de experiencia formativa previa y la calidad de aprendizaje construidos en el proceso, la apertura al diálogo, a la innovación, a la capacitación permanente y a la apropiación crítica del saber.



## Conclusiones

La ética y la educación se encuentran mutuamente relacionadas, filosóficamente pertenecen al problema del obrar, se encuentran estructuralmente conformadas y reguladas por principios, normas, categorías, fines y objetivos; responden a los intereses de un contexto socio-histórico determinado, se ven limitadas en su accionar específico, se convierten en el mejor mecanismo para el llegar a ser, se proyectan hacia el progreso y el perfeccionamiento individual y social.

No puede haber una educación sin una ética que la justifique y viceversa. La educación debe ser una herramienta que propicie los cambios y las transformaciones a todo nivel, es decir, debe ser una educación desde y para la vida, de allí que: “la posibilidad de una educación para la vida en sociedad deberá ser el principio regulativo del acto educativo, ... es importante reconsiderar la reorganización del conocimiento, derribar barreras tradicionales que limitan el ejercicio del pensar e incorporar de la tradición, ‘el legado’ que da sentido de ser en la historia.

Trabajar disciplinaria, inter y transdisciplinariamente y concebir la posibilidad de volver a unir lo que hasta la actualidad ha estado separado y construir un conocimiento holístico” (Magallón Mario, 2006: 14ss). Una

educación propiciadora de la reflexión y la autoreflexión crítica sobre el sentir, el ser, el hacer y el saber con sentido y significación; una educación crítica que intente responder a los problemas fundamentales de la vida cotidiana.

Lo anterior implica replantearse las políticas educativas, reformular los actuales currículos, modificar los modelos pedagógicos institucionales que operativicen la tan mencionada educación integral guiada por los pilares fundamentales planteados por la UNESCO, sintetizadas en el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a emprender, y aprender a proyectarse; una educación integral que alcance metas, objetivos, fines y propósitos que contribuyan para el perfeccionamiento humano.

El mundo axiológico debe ser un eje transversal en la educación que debe penetrar todo quehacer educativo y formativo. “La educación pretende mejorar al sujeto, desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes para su más plena realización e integración sociocultural. Ha de llevarle de lo que es a lo que debe ser, o dicho de otro modo hacerle más valioso. Ese paso del ser al deber ser nos obliga a precisar ambos términos así como a establecer una estrategia adecuada para llevar al sujeto de su limitada condición actual a un superior nivel futuro” (Marín, 1992: 38).

Con independencia del sistema de valores que adoptemos y de la posición filosófica desde la que los defendamos sabemos que el hombre es un ser que crea valores y a la vez es portador de ellos, de allí que, de una u otra manera, la mayoría de los sistemas pedagógicos tiende a buscar la perfección y tiene en la educación un valor, la adquisición de una conciencia crítica y reflexiva por la que el mismo alumno es sujeto de su propio desarrollo y promoción.



Vayamos tras la recuperación “del papel del ser humano como actor principal del proceso educativo mediante una acción pedagógica basada en la razón dialógica y tendiente a la construcción autónoma de la evolución de la personalidad” (RIED, 1999: 208).

Reconceptualicemos a la educación y veamos en ella al principal agente para el cambio y la transformación.

Propongamos estrategias que permitan repensar los procesos pedagógicos y conduzcan a la formulación de proyectos alternativos que coadyuven a la superación individual y colectiva.



## Notas

- 1 Procede del vocablo griego “ethos”, que significaba al principio: estancia, vivienda común, luego adquirió otras significaciones: hábito, temperamento, carácter, modo de pensar. La Filosofía Antigua le adscribió un sentido terminológico, designando con él la naturaleza, el carácter estable de uno u otro fenómeno físico o social; por citar algunos ejemplos mencionemos a Empédocles con su “ethos” de los elementos primeros; a Heráclito con el “ethos” del hombre. La historia de la palabra “ethos” ha fijado la observación importante de que las costumbres y los caracteres de los hombres se constituyen en la convivencia. Aristóteles creó un nuevo sujeto Ética que figura en los títulos de sus obras: Ética a Nicómaco, Gran Ética, Ética a Eudemo. Es así como la ciencia ética recibió su denominación que se conserva hasta nosotros. Actualmente, a la ética se le ha dado otras denominaciones como filosofía moral, ciencia del bien y del mal, de la virtudes, del destino humano, del vivir bien y ser dichosos, del fin ideal de la vida humana, etc.
- 2 El análogo latino aproximado del vocablo “ethos” es la palabra “mos” que se traduce como hábito, costumbre, carácter, comportamiento, propiedad, naturaleza interior, ley precepto, moda y fueron los romanos (especialmente Cicerón) quienes formaron de la palabra “mos”, el adjetivo *moralis* (perteneciente al carácter, a las costumbres) y de éste surge el término *moralitas* (moral). De allí que, de acuerdo a su sentido etimológico, la ética griega y la moral romana coinciden, no nacieron entre la conciencia popular sino que se formaron por vía artificial, designando un determinado campo de estudio.
- 3 Comprende varias disciplinas: Ética, Estética, Filosofía de la Religión, Filosofía de la Educación, etc.
- 4 Se manifiesta en las relaciones humanas concretas y se constituye en un tipo específico de comportamiento individual y social que se realiza entre los hombres.
- 5 Existen dos tipos de actos, los actos humanos y los actos del hombre, ambos son ejecutados por el hombre pero son diferentes. Los actos humanos son realizados de manera consciente y libremente, en un nivel racional, son originados en las facultades específicas del hombre como son la inteligencia y la voluntad. Éstos son objeto material de la ética y son los que pueden ser juzgados como buenos o malos desde el punto de vista de la moral. En cambio, los actos del hombre carecen de conciencia o de libertad o de ambos ele-





mentos, por ejemplo, digestión, respiración, etc. Los actos del hombre sólo pertenecen al hombre porque él los ha ejecutado, pero no son propiamente humanos, su origen no está en el hombre en cuanto hombre, sino en cuanto animal. Estos actos carecen de moral, son amorales, no pueden juzgarse desde el punto de vista moral como buenos o malos, pero sí pueden juzgarse desde el punto de vista fisiológico.

- 6 “Pensamientos sobre Educación” de Locke y en la “Didáctica Magna” de Comenio, en la época moderna.
- 7 La acción comunicativa se define como acción social orientada al entendimiento, donde los participantes coordinan, de común acuerdo, sus planes de acción. La acción estratégica, en cambio, es aquella donde un actor busca influir sobre otro. En la primera es fundamental el consenso y supone simetría. La segunda activa un poder o autoridad, y es por definición disimétrica (Cfr. Habermas, 1989: 125).
- 8 La propuesta de Jonas Hans no modifica conceptos tradicionalmente asociados con lo moral, como el bien y el mal, lo permitido y lo prohibido, pero sí supone la irrupción de un nuevo criterio para el juicio moral: la temporalidad, los efectos de un futuro de decisiones que pueden tomarse.
- 9 La diferencia de la ética tradicional con la ética que introduce la dimensión de responsabilidad para con el futuro es que la primera, está pensada y es válida para regular las relaciones entre los seres humanos contemporáneos pero no se preocupa del futuro, la moral tradicional se basa en la reciprocidad derivada de que el sujeto ético es a su vez objeto de la ética y viceversa, de igual modo que acontece con los derechos y los deberes en tanto un sujeto es depositario de una serie de derechos, otro sujeto los reconoce como valiosos y responde a ellos con el deber de respetarlos y viceversa. La propuesta jonasiana postula que el sujeto moral debe considerar objeto de su responsabilidad a seres humanos futuros, es decir, seres que todavía no son y que por tanto desde una óptica tradicional, no tienen derechos ni pueden ejercer sus deberes
- 10 Se presenta como la superación de las antinomias, aparentes o reales, entre la moral religiosa y la moral no religiosa, y como el proyecto unificador y convergente dentro del legítimo pluralismo moral de la sociedad democrática. Para mayor información acerca de la noción, fundamentos, justificación y existencia de la ética civil. VIDAL, Marciano: *Ética Civil y Sociedad Democrática*: 2004.
- 11 La ética civil cumple una importante función en relación con la educación moral.

- 12 La libertad académica, como se concibe tradicionalmente, tiene dos componentes: libertad de cátedra y libertad de indagación, de difusión y de enseñanza.
- 13 FALTARÍA LA CITA QUE AVALA. La cita se encuentra ubicada a continuación, no se encuentra la referencia porque responde a una especie de paráfrasis del pensamiento de Dewey, tal como lo explico en el párrafo.



## Bibliografía

BEDOYA, José Iván.

- 2003 *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

CULLEN, Carlos.

- 2005 *Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires. Paidós.

DE SOUZA SILVA, José.

- 2004 *La Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, de la domesticación y de la transformación*. San José, Costa Rica. Red Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional en América Latina. Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).

FULLAT, Octavi.

- 2000 *Filosofías de la Educación*. s.l.: Paideia. Grupo Editorial CEAC, S.A.

HABERMAS, J.

- 1989 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

JONAS, Hans.

- 2005 "Poder o impotencia de la subjetividad". *Pensamiento Contemporáneo* 76. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI).

- 1999 "VIII Conferencia Iberoamericana de Educación". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 2. Madrid: AIESAD.

MAGALLÓN, Mario

- 2007 *Fundamentos éticos*. México: Universidad Autónoma de México.



- 2006 Agosto-Septiembre. "Ética y educación en tiempos de crisis". *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logo-s/antiores/n52/mmagallon.html#au>.
- MARÍN IBAÑEZ, R.  
s.f. "Los valores en la educación'. Hacia una pedagogía prospectiva". *Pedagogía 1*. Sevilla: Fundación Fernando Rielo.
- ORELLANA, I. y Luis Miguel Romero.  
1997 febrero. "Aportes Éticos de la perspectiva interdisciplinar a la epistemología contemporánea. Segundo Congreso de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España". En: *Guía Didáctica. Investigación y Epistemología 2004*. UTPL.
- PERELLÓ, Julio.  
1995 *Apuntes de Historia de la Educación*. Cayambe: Ediciones Abya-Yala.
- RESCHER, Nichola.  
1999 *Razón y valores en la Era Científico-tecnológica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- RIVERA, Oswaldo.  
1998 *Ética Profesional*. Quito: Tecno Print.
- ROMERO FERNÁNDEZ, Luis Miguel  
1990 "Implicaciones éticas del conocimiento". En: *Guía Didáctica. Investigación y Epistemología 2004*, p. 121. UTPL.
- RUBIO GÓMEZ, María José  
2000 "Los valores de la educación en la esencia misma de la educación a distancia'. II Forum Iberoamericano de Educación a Distancia: La Educación a Distancia y los valores ante el Siglo XXI". En: *Guía Didáctica 2004. Investigación y Epistemología*. UTPL.
- VARIOS AUTORES  
1994 *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

# EDUCACIÓN Y ÉTICA EN UNA SOCIEDAD “LÍQUIDA”

*Guillermo Guato*

*Docente de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad  
Politécnica Salesiana*

79



La educación superior se debate entre el ocaso de una sociedad “sólida” y los albores de una sociedad “líquida”. En este contexto la ética en la educación no es más que un destello de luz que titila de acuerdo a las circunstancias del constante devenir que presenta dicha sociedad; consecuentemente, la Universidad, como el espacio último donde se genera y se desarrolla la tecnología, el conocimiento académico y otros aspectos del ser humano, de una u otra manera se encuentra naufragando en el inmenso mar de la “razón instrumental”, el “imperativo tecnológico” y el “conocimiento informativo”, porque no se ha logrado comprender la realidad del constante cambio; en efecto, la esencia misma de ser universidad está sujeta al vaivén de las manifestaciones culturales, lo que ha llevado a un gravísimo problema: ni directivos ni docentes se encuentran en esa “sintonía de cambio social”, pues todo el quehacer universitario se presenta como “espuma” que se disipa a la “orilla del mar”, y directivos y docentes han quedado anclados en el tiempo.



Por otro lado, hablar sobre esta temática resulta complejo y al mismo tiempo halagador; complejo porque es un tema que cala hondo en cada ser académico pensante, que ha llevado a una producción casi exagerada de reflexiones sobre este tema, por lo que bien podemos estar repitiendo o alineándonos con alguna propuesta en particular; sin embargo, es halagador porque es una oportunidad más para poder reflexionar y analizar sobre esta temática particular desde nuestro contexto de “ser” latinoamericano y sobre todo ecuatoriano. Con esto no se quiere decir que vamos a elaborar una propuesta (en base a nuestras manifestaciones culturales) frente al sistema capitalista imperante en nuestra región, tampoco vamos a hacer una crítica a los distintos cambios y realidades que ofrece la sociedad “líquida”, en la cual ya estamos inmersos, sino intentaremos únicamente analizar el “dinamismo” que presenta la sociedad “líquida” y, como en este contexto la educación y la ética son posibles desarrollarlos; obviamente veremos cómo dichas manifestaciones de la sociedad “líquida” se reproducen “ingenuamente” en nuestra región.

Las ideas que se verterán en este artículo no son consejos con sesgos éticos, ni mucho menos sugerencias para aplicar en el ejercicio de la docencia universitaria, sino únicamente reflexiones con un profundo asombro sobre la dinámica social actual; los retos que tiene la educación en una sociedad “líquida”, y la ética que, con su luz, aunque tenue, brilla aún en la existencia misma de ser universidad.

Uno de los pensadores más influyentes en la sociedad actual es Zygmunt Bauman<sup>1</sup>, por sus certeras reflexiones cuando se trata de definir la sociedad actual. Por tanto, las reflexiones de este artículo estarán fundamentadas y guiadas a la luz de varias de sus obras, sin

dejar de lado a otros pensadores del campo de la filosofía, pedagogía y ética, que en su momento serán referidas.

Toda transición es imperativa en la medida que una determinada sociedad se desarrolla. Bauman, frente a la actual, la muestra cómo la sociedad “líquida”, al diluir los dispositivos productores de sentido de la sociedad sólida, disolviendo también la eficacia simbólica de los mismos. En esencia, la educación superior se orienta específicamente a los jóvenes y si no conocemos la realidad de éstos, la labor educativa no será eficaz. La cultura del presente urge a reinventarse de modo continuo. Esto se convierte en un gran reto para la universidad ya que la posición actual de los jóvenes como consumidores es “sin tiempo que perder”, los jóvenes saben cambiar de dirección, adaptarse a circunstancias variables, detectar de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria, pues de ello depende su *supervivencia*. Suelen ser escépticos respecto a las promesas y los supuestos valores que contradigan las tendencias del mundo actual. Por ello, la educación (en el sentido “sólido”, como promesa de futuro) es fuertemente cuestionada y sustituida por la fórmula educación a “lo largo de la vida”. Pues no está claro cómo la educación a lo largo de la vida pueda salvar la trampa de la empleabilidad puntual y precaria, pueda dar soporte a cada sujeto en sus particularidades y en sus dimensiones cultural y social (Cfr. Bauman, 2007a: 9-15). En suma, en la sociedad “líquida” vemos un joven sin forma, versátil, y sin fundamentos que avalen procesos de formación duraderos, jóvenes “camaleónicos” que fulguran de acuerdo a las circunstancias.





## “El progreso con los atajos”

Al encontrarse la juventud inmersa en una sociedad “liquida”, todo su ser se vuelve moldeable y fugaz. Las necesidades sensibles y metafísicas tienen el sello de rapidez, de *light* disfrazado de una aparente comodidad; así por ejemplo, en el Washington Post del 2 de enero de 2001, se informaba con mucha algarabía sobre una amplia variedad de productos que habían invadido los supermercados estadounidenses durante el año anterior, descritos como productos de comida rápida que ahorran tiempo y esfuerzo y pueden consumirse instantáneamente sin complicaciones; de esta forma se genera un principio de identificación de un *progreso con atajos*. Labores que solían efectuarse diariamente, en general sin quejas y a menudo con placer, han llegado a considerarse y experimentarse como una pérdida desechable, aborrecible y detestable de tiempo y energía. Los jóvenes, cada vez con mayor frecuencia, consideran agobiante el esfuerzo que implica comer una manzana: demasiado trabajo arduo para las mandíbulas y los dientes y, además, una inversión de tiempo excesiva para la cantidad de placer obtenida, les desagrada tener que pelar una naranja y prefieren beber un jugo envasado. Pero los niños no se quedan a la zaga. *Smucker*, una fábrica de comidas rápidas, presentó no hace mucho una novedad ampliamente aclamada: han quitado la corteza a las rebanadas de pan sobre las que se unta la mantequilla de cacahuete y la jalea de frutas de los emparedados preferidos de los niños estadounidenses. Aparentemente, la innovación da respuesta a una urgente necesidad puesto que el éxito fue instantáneo. Según parece, los niños llegaron a considerar que morder el borde más duro de la rebanada de pan era un reto demasiado laborioso para sus mandíbulas (Bauman, 2007a: 20).



Al igual que los jóvenes y los niños, los padres no parecen quedarse fuera de esta tendencia. El té helado es una de las bebidas favoritas de los norteamericanos. Pero, desgraciadamente, para prepararlo a la vieja usanza primero hay que hervir agua, llenar la tetera, hacer el té y luego esperar a que el preparado se enfríe. Mucho trabajo y mucho tiempo. ¿Sobrevivirían la sed y el deseo de saciarla todo el proceso? Afortunadamente, otro potentado de la industria de alimentos, *Lipton*, decidió calmar la impaciencia de los amantes del té helado y ofrece a los afligidos adictos unas bolsitas de té cuyo contenido es soluble en agua fría (y hasta helada). Ahora la satisfacción puede ser instantánea, como en el caso del recientemente comercializado atún instantáneo en polvo que pone fin a la “engorrosa” tarea de perder tiempo abriendo una lata. En suma, ya no es necesario posponer las necesidades; la espera solo es el recuerdo de la memoria de la sociedad “sólida”. Hoy “el progreso se da con los atajos.”

## El síndrome de la “impaciencia”

Hablar de paciencia es hablar de otros tiempos ya transcurridos, es traer a la memoria a nuestros abuelos y quizá también a nuestros padres. La paciencia se asociaba con la seguridad de sus actividades y metas; en la sociedad “líquida” la impaciencia es el *elam vital* (Bergson) de todas las actividades del joven, es el *daimon* (Sócrates) que caracterizaba al hombre en cuanto tal y, también podríamos decir que es el *timos* (Platón) que evidencia lo amorfo de la juventud.

En efecto, esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable, a nadie nos gusta perder tiempo injustificadamente. Bauman nos habla del “síndrome de la impaciencia”. En nuestros días, toda demora, dilación o



espera se ha transformado en un estigma de inferioridad. El drama de la jerarquía del poder se representa diariamente en innumerables salas de espera en donde se pide a algunas personas (inferiores) que tomen asiento y continúen esperando hasta que otras (superiores) estén libres para recibirlo a usted ahora. El ascenso en la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere (sea lo que fuere eso que uno quiere) ahora, sin demora. Por ejemplo, en una entrevista, una joven inglesa de 18 años declaraba: “No me gustaría, al hacer un repaso de mi vida, ver que encontré un empleo y permanecí en él para siempre sólo porque era seguro. A los padres que permanecieron en sus empleos durante toda su vida; éste es el tipo de vida que debemos evitar a toda costa”<sup>2</sup>. Mientras tanto un panadero neoyorquino se quejaba ante la perplejidad que sentían los que estaban del bando de los padres: “No puede usted imaginar lo estúpido que me siento cuando les hablo a mis hijos de compromiso. Como es una virtud abstracta, no la ven en ninguna parte” (Sennett, 2000: 25).

Permanencia y compromiso requieren de tiempos necesarios, requieren también de una alta dosis de “paciencia”, pero al parecer esas virtudes intrínsecas de la sociedad “sólida” se han diluido o se están diluyendo en la “informidad”, en lo “líquido”, pues cuando Benjamín Franklin dijo “el tiempo es dinero” hacía un elogio del tiempo: el tiempo es un valor, el tiempo es importante, es algo que debemos atesorar y cuidar, como hacemos con nuestro capital y nuestras inversiones. El “síndrome de la impaciencia” transmite el mensaje inverso: el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado. El tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su

paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre. El paso del tiempo presagia la disminución de oportunidades que debieron cogerse y consumirse cuando se presentaron. En suma, la juventud ya no recorre los caminos donde había que luchar día a día por sus objetivos mediatos, esa lucha ha sido reemplazada por las vivencias placenteras que se diluyen al compás de la secuencialidad de las mismas.

En este contexto podemos preguntarnos: ¿Y la educación qué? ¿Acaso no existe la tendencia a considerar la educación como un “producto” antes que como un “proceso”? Al considerarla como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se “consigue”, completa y terminada, o relativamente acabada; por ejemplo, hoy es frecuente oír que una persona le pregunte a otra: “¿dónde recibió usted su educación?”, esperando la respuesta: “En tal o cual universidad”. La implicación es que el graduado aprendió todo lo que necesitaba saber acerca de las técnicas y aptitudes, aspiraciones y valores de la lengua, las matemáticas y todo el conocimiento acumulado sobre las relaciones del hombre con otros hombres, así como también su deuda con el pasado, el orden natural y su relación con él: en suma, todo aquello que necesitaba saber, que se le exigía para obtener un determinado empleo es un producto y no un proceso que garantice plenamente el desarrollo de sí mismo y de la ciencia; en efecto la universidad se encuentra con un gran reto y una necesidad imperiosa de encontrar solidez en su educación en una sociedad “líquida”.

## Retos y sociedad “líquida”

Los retos a los que podemos enfrentarnos en la sociedad “líquida” están presentes en todos los aspectos





que caracterizan al ser humano, son innumerables, pero por la especificidad de nuestro tema lo focalizaremos particularmente hacia la educación. De hecho, en la sociedad “sólida” el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero. Ya fuera que se la juzgara como un episodio aislado, o bien que se la considerara una empresa de toda una vida, la educación debía encararse como la adquisición permanente que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre. En nuestra “sociedad líquida”, las posesiones duraderas, los productos que supuestamente uno compra una vez y ya no reemplazaba nunca más, han perdido su antiguo encanto. Considerados alguna vez como activos ventajosos, hoy tienden a verse como pasivos. Los que alguna vez fueron objetos de deseo se transformaron en objetos de resque-  
mor. ¿Por qué? Porque el “mundo vital” de la juventud contemporánea, compuesto desmañadamente con porciones de sus experiencias vitales, ya no se parece a los pasadizos ordenados, sólidos y “aprendibles” de los laberintos “de ratones de laboratorio” que hace medio siglo se utilizaban para explorar los misterios de la buena adaptación a través del aprendizaje; pues hoy estamos inmersos en el “imperativo tecnológico” donde el desarrollo de las potencialidades del estudiante queda reducido específicamente al manejo de herramientas virtuales; consecuentemente se puede hablar de un “nomadismo” académico.

En el mundo de la sociedad “líquida”, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza; cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restrin-

giría la “libertad” de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida, se desdeña como algo repulsivo y alarmante. Esto nos trae a la memoria la “ciudad invisible” de Calvino, donde “la opulencia puede medirse, no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y sea compran cada día; sino, antes bien, por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas” (1998: 158). La alegría de “deshacerse” de las cosas, de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura, es la verdadera pasión de nuestro mundo. Con una profunda extrañeza, lo mismo podríamos afirmar sobre la educación y preguntamos: ¿por qué el “caudal de conocimientos” adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? Pues, en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez, éstos resultan mucho más atractivos y valederos para los jóvenes.

Hoy al conocimiento se lo mira como una mercancía, o por lo menos, se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con ese modelo. En la sociedad “sólida”, para convencer a sus hijos de los beneficios del aprendizaje, los padres y madres solían decirles: “Nadie podrá nunca quitarte lo que has aprendido”; semejante consejo puede haber sido una promesa alentadora para aquellos niños a los que se les enseñaba a construir sus vidas como casas, pero lo más probable es que la juventud contemporánea lo considere una perspectiva aterradora. Hoy los compromisos tienden a ser muy mal vistos, salvo que contengan una cláusula de “hasta nuevo aviso”. En suma, en la sociedad “líquida” el conocimiento no es más que un dato casual del día a día de los jóvenes.



## La radicalidad del cambio

En todas las épocas, el conocimiento fue valorado por ser una representación fiel del mundo; pero ¿qué ocurre cuando el mundo cambia de una manera que continuamente desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”? Werner Jaeger, autor de la clásica indagación de las raíces antiguas del concepto occidental de pedagogía y aprendizaje, creía que la idea de educación había nacido de un par de supuestos: el primero era la idea de que debajo del desmenuzable estrato de diversidad, de la variada y cambiante experiencia humana, se asienta la roca dura del orden inmutable en el mundo y, el segundo, que las leyes que sustentan y gobiernan la naturaleza humana son igualmente sólidas. El primer supuesto justificaba la necesidad y los beneficios de transmitir los conocimientos de los maestros a los discípulos. El segundo, imbuía a los docentes de la confianza en sí mismos, certeza necesaria para tallar la personalidad de sus alumnos, como el escultor talla el mármol, para darle la forma que, en todos los tiempos se estimaba que debía ser justa, bella y buena y, por esas mismas razones, virtuosa y noble (Jaeger, 1980: 70-75).

Estos postulados de Jaeger fueron pilares que sostenían la teoría y praxis educativa en la sociedad “sólida” (nunca fueron refutados), y la educación tuvo su desarrollo amplio y profundo consolidándose como el eje central de toda dinámica social y económica de la época, pero eso en la actualidad está en serias dificultades, pues hoy se requiere un enorme esfuerzo para sostener cualquiera de los dos supuestos y aún más para percibirlos como conceptos evidentes por sí mismos.

Por lo que no nos queda más remedio que decir, desdichados de aquellos que persisten en sus recuerdos





cuando encuentren que las confiables sendas de ayer al poco tiempo terminarán en callejones sin salida o en arenas movedizas, o cuando descubran que las pautas de conducta convertidas en hábitos y que alguna vez contaban con garantía absoluta comiencen a provocar desastres en lugar del éxito asegurado. En tal sociedad “líquida”, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan.

En un mundo volátil como el de la sociedad “líquida”, en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo (al menos nunca se dice si habrá de cristalizarse ni cuándo, y hay muy pocas probabilidades de que alguna vez lo haga), andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer *surf* es mejor que correr (Bauman, 2007a: 36-38).

Ante esto, el reto de la educación se hace cada vez más grande, ya que el joven se encuentra fragmentado en cuanto a su identidad, no es más que un eco de la sociedad; el joven es el fiel reflejo del antagonismo entre el “ser” y el “devenir” que protagonizaron Heráclito y Parménides, el joven es aquel que camina por los albores de un “relativismo ingenuo” perdiéndose en el encanto de la fugacidad y la impaciencia.

## La memoria innecesaria

Otro elemento importante que es necesario analizar en esta temática es la memoria, para ello, partimos de lo ya mencionado y que va en contra de la esencia de todo lo que representaron el aprendizaje y la educación



a lo largo de la mayor parte de su historia. Después de todo, el aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo que era duradero, esperaba continuar siendo duradero y apuntaba a hacerse aún más duradero de lo que había sido hasta entonces. En semejante mundo, la memoria era un valor positivo, tanto más rico cuanto más lejos en el pasado lograra llegar y cuanto más tiempo se conservara. Hoy, una memoria tan sólidamente atrincherada parece, en muchos casos, potencialmente inhabilitante, en muchos más engañosa y, en la mayoría, inútil. Puesto que el trabajo de memorizar produce más desperdicios que productos útiles y puesto que no hay una manera confiable de decidir de antemano qué será conveniente y qué no (cuál de los productos aparentemente útiles pronto caerá en desuso y cuál de los aparentemente inútiles gozará de un súbito resurgimiento de la demanda), la posibilidad de almacenar toda la información en contenedores que se mantienen a prudente distancia del cerebro (donde la información acumulada podría tomar subrepticamente el control de la conducta) fue una proposición oportuna y tentadora (Bauman, 2007a: 36-40).

Los jóvenes de la sociedad “líquida” quieren tener asesores que les enseñen cómo “marchar”; antes que maestros que les aseguren que están recorriendo el único camino posible ya abarrotado. El culto actual a la “educación permanente” se concentra en parte en la necesidad de actualizarse cuando a las “novedades últimas” de la información profesional se refiere.

En suma, según la vívida descripción de Paúl Virilio, “el mundo actual ya no tiene ningún tipo de estabilidad, está todo el tiempo deslizándose, escurriéndose silenciosamente”<sup>3</sup>. Lo desconocido ha cambiado de posición; ha pasado del mundo, que era demasiado vasto, mis-

terioso y salvaje”, a la “galaxia nebulosa de la imagen”. Los jóvenes comunes de la actualidad estiman mucho más amenazadores esos volúmenes gigantescos de información ávidos de atención que los pocos “misterios del universo” que quedan y que sólo son objeto de interés para un pequeño grupo de adictos a la ciencia.

La masa de conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos. En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento; temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar la utilidad y autoridades que determinen el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos. En efecto, en el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes hubo una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo (Bauman, 2007a: 42-46).

## La impenetrabilidad de la ética

En cualquier contexto educativo en el que nos encontremos, la ética siempre se hará presente aunque tenga que adquirir “cualquier forma” con tal de no ser desplazada de la sociedad “líquida”, por lo que frente a





ésta, la ética no se define a sí misma, sino que se abre a un campo de valores, cuyas consecuencias para la investigación científica, el desarrollo humano y el desarrollo tecnológico serán:

1. La adopción de un “postulado de humildad” mediante el cual, siendo conscientes de nuestro límite, se posibilite una contribución cuidadosa y sencilla al progreso humano académico e integral.
2. El alejamiento de todo reduccionismo y la escéptica desconfianza en los propios logros, junto a una promoción intensa de la creatividad teórica y práctica.
3. Profunda apertura dialogante que permita interconectar nuestros diferentes conocimientos en un progreso solidario.
4. El pensamiento mismo, no sólo sus productos, tiene una entraña ética. La dimensión más importante de la ética del pensador consiste en aportar ideas cualificadas a ese mundo de conocimiento objetivo (Cfr. Rielo, 1990).

Consecuentemente se puede mencionar otro elemento fundamental de la vida universitaria: la ética del pensamiento como producto objetivo. Es cierto que se pueden concebir ideas erróneas, pero también es cierto que en la medida en que mayor sea la disposición minuciosa, reflexiva, desprendida, tanto menor serán los errores, y tanto menor las consecuencias humanas y sociales negativas de los mismos. Despejar mitos que son “taras estructurales” de los esquemas conceptuales es tarea del Docente Universitario, como lo es salirse de los esquemas para buscar nuevas dimensiones más humanísticas, pues

muchas de las actividades sociales, políticas y conceptuales de diversa índole permanecen asidas a círculos viciosos que obligan a sus actores a repetir el mismo discurso y alimentar, con su ingenua bondad, la perversión del sistema. En suma, mientras los docentes se queden anquilosados, atrapados en esa gran red de la sociedad “líquida”, los jóvenes sacarán gran distancia en cuanto a cosmovisión y en cuanto al mundo simbólico; más allá de la ética descriptiva, tenemos el reto de la aplicabilidad, operatividad y vivencia.



## Educación y ética, “entidades” vinculantes

Ética y educación son entidades que en la práctica no se las puede separar, ya que toda educación implica una ética y toda ética implica una educación; normalmente los adultos se “creen poseedores” de una ética que deben enseñar o transmitir a los hijos y a los estudiantes; pero la sociedad “líquida” poco a poco va imponiendo ciertos parámetros en los cuales los adultos dejan de ser individuos fuera de contexto, generando la necesidad de actualizarse en todas las áreas posibles con la vaga idea de “ser jóvenes”. En efecto, como lo afirma Fernando Savater en su obra “La tarea del héroe” (1994) vivimos una sociedad en la que si no se es joven se está enfermo, y como los padres, una de las muchas “deficiencias” que tienen es ser más viejos que los hijos, admitir la paternidad nos compromete con el lado de “señor” que todos queremos rechazar lo más posible.

Creemos que la educación es el momento adecuado de la ética. De hecho, el propio Aristóteles, cuando escribe la *Ética* a Nicómaco, la concibe como algo de lo cual hay que hablar a los jóvenes, como una preparación necesaria para entrar en el mundo de la ciudadanía. Si nos



detenemos un momento en la dinámica social, los humanos no estamos condenados a la sociedad sino condenados a vivir entre semejantes. Los semejantes son más importantes que el hecho mismo de la sociedad, y es más importante que los maestros sean semejantes a sus estudiantes, más que cualquier cosa que nos enseñen; es importante que el maestro sea un ser humano. Enseña más el maestro al educar su humanidad que al instruir cualquier otra cosa que enseñe; esto es lo que creemos que hay que introducir cuando se habla de ética. Son los principios generales los que hay que tratar de introducir, y que a partir de ellos cada quien piense lo que quiera; pero que lo piense y sea capaz de transmitir y comunicar esos conocimientos (Cfr. Savater, 1994: 35-49). Sin embargo, de lo anteriormente dicho podemos inferir que la educación y la educación ética son partes imprescindibles de cualquier formación humana. No se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral, formarles para que cumplan funciones más o menos gestoras, sin haberles formado la capacidad de convivencia y ciudadanía, que no surge naturalmente en las personas. En este mismo sentido vamos a tratar de puntualizar algunos aspectos que a toda costa se tiene que desarrollar en el campo educativo.

En primer lugar, hay que formar la capacidad de autonomía, ya que vivimos en un mundo muy complejo y no se puede crear personas que van a vivir, constantemente, dependientes de autoridades, técnicos, curanderos, etc. que los acompañen toda la vida y les digan: “No comas esto, vete por aquí, no te arriesgues”; hay que crear personas capaces de decidir por sí mismos, de iniciativa propia, de responsabilizarse para bien o para mal de lo que hacen; esto nos parece imprescindible y tiene que ser transmitido en el momento en que aún se puede transmitir.

En segundo lugar, formar personas capaces de cooperar con los demás; capaces de generar una actitud solidaria, prestos a la acción en el momento mismo que se requiera su apoyo. Además de una autonomía y cooperación, hace falta despertar la capacidad o la vocación de participar en la vida pública. Los valores de autonomía, de cooperación y de participación son los que hay que suscitar como valores de los jóvenes estudiantes y también como los ciudadanos que se quiere; y esto recae sobre los educadores.

Por último, otra de las ideas es cómo la educación se convierte en la única forma que hay de liberar a los hombres del “destino”, es la antifatalidad por excelencia, lo que se opone a que el hijo del pobre tenga que ser siempre pobre; a que el hijo del ignorante tenga que ser siempre ignorante; la educación es la lucha contra la fatalidad. Educar es educar contra el “destino”, que no hace más que repetir las miserias, las esclavitudes, las tiranías, etc. Hay que educar para la esperanza, no para la desesperanza. Si se educa diciendo que el mundo es un desastre, que todos los políticos son corruptos, que el sistema es omnipotente y nunca lograremos cambiarlo, que el neoliberalismo ha secuestrado el mundo y jamás podremos enfrentarnos a sus malévolas intenciones, que todo está perdido, se creará universitarios y una sociedad de pesimistas cómodos que se dedicarán a vivir, y culparán de todos los males a cualquier cosa que tengan que soportar (Cfr. Savater, 1994: 52-59).

En suma, trascender la ética como reflexión teórica y convertirla en práctica es imprescindible. La pregunta de la ética es cómo vivir. De modo que la ética académica quedará más o menos encerrada en los círculos profesoriales académicos; pero la ética práctica, seguirá siendo la esencia misma de toda acción humana, por ende la esencia misma de la relación docente y estudiante.





## Educación en el “Posdeber”

Se han dado hasta aquí algunas pistas de reflexión sobre el antagonismo evidente entre ética y educación en una sociedad “líquida”, pero aún hay otros datos importantes que ayudarán a conocer y comprender a la sociedad, a la cultura universitaria, para así poder actuar “eficientemente” en una lucha que aparentemente está perdida. Esto no es pesimismo, sino intencionalidad. Se busca que las autoridades y docentes que están frente a la educación superior tomen con absoluta seriedad la realidad de esta sociedad “líquida”, de lo contrario la ética es una especie de “geometría variable” donde “todo se vale”, y que ahora se ha constituido en un “posdeber” que con un ímpetu insostenible hace añicos la “era del deber” de las éticas de responsabilidad y conciencia histórica, como bien lo afirma Lipovetsky.

### La educación actual: necesidad de trabajo conjunto

Si los docentes quieren sobrevivir en una sociedad “líquida”, deben trabajar duro, constante y en conjunto; pues de seguro no sobrevivirán si se conducen como islas sin comunicación, donde las actividades académicas naufragan solitarias al vaivén de los “caprichos líquidos”, donde cada uno hace lo que puede y, no es más que un ente funcional. En efecto, el mundo se debate en luchas de poder, de valores e intereses, de propuestas políticas y económicas mientras la escuela sigue exigiéndoles a sus alumnos que no falten a clases, que hagan la tarea, que estudien los libros (depósitos de verdades) y todo ello sin relación con lo que los alumnos vivencian antes y después de ingresar al recinto escolar. Las vivencias en el sentido

más pleno, es decir, como conjunto de experiencias que posibilitan la conformación de una visión del mundo, visión que generalmente es negada por el profesorado y en ocasiones por la institución escolar, y que es construida por el individuo desde los referentes previamente formados. “El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor” (Touraine, 1993: 251), de ahí que entre profesor y alumno tenga que generarse tal reconocimiento, pues de lo contrario imposible que se asuma un compromiso, propio de un proceso educativo. La educación actual tiene delante de sí retos que son insoslayables; en tanto la formación de las nuevas generaciones requiere considerar las condiciones de existencia a las cuales nos enfrentamos todos los seres humanos, es necesario romper el mito de la educación del mañana, pues los requerimientos son actuales, pues al pensar de esa manera se profundiza la separación entre lo científico y lo humano.

Como se dijo anteriormente, el reto en la educación requiere de una acción inmediata, pero: ¿estamos preparados para esta gran tarea? ¿Vivenciamos la ética como condición necesaria para persuadir a la juventud universitaria? Y otras inquietudes más. Las respuestas a ellas no son “halagadoras”; es alarmante enterarse que los docentes tienden a actuar represivamente contra aquellos universitarios que les han evaluado mal, o bien, que justifican los resultados de su evaluación aludiendo a la “subjetividad” de los alumnos, poniendo énfasis en el sentido peyorativo del término; “me evaluaron mal porque exigí”, “no son capaces de evaluar objetivamente”, “no saben lo que quieren”, etc. Son expresiones comunes entre los docentes en los pasillos y espacios académicos. Más preocupante aún es el hecho de referirse a los alumnos con calificativos negativos: “son unos flojos”, “no quieren leer”,





“son apáticos”, “nada les interesa”, “no deberían estar aquí”, “mejor métete un tiro”, “ándate a bañar”, etc. Pues, esas expresiones en nuestro intelecto no son más que armas letales para que la educación en la sociedad “liquida” sea efímera.

En estas circunstancias, no se debe olvidar que la educación tiene la posibilidad de crear las condiciones humanas necesarias para la constitución de sujetos activos; de no hacerlo así, se seguirá negando la participación real y activa de los estudiantes en la construcción de su propio proceso educativo, no se podrá esperar que se sientan capaces de construir paulatinamente un mundo más humano y democrático, que caracteriza a la sociedad “sólida”.

## Últimas consideraciones

Para finalizar la reflexión sobre la temática planteada, se recordará algunas ideas importantes que algunos filósofos y pedagogos hicieron “brillar” en su momento; por ejemplo, no hay que olvidar que, la multiplicidad de dimensiones o expresiones humanas, que se caracterizan por poseer autonomía y universalidad, pueden perfeccionarse mediante una educación integral, la misma que implica la educatividad de educadores y educabilidad de educandos en un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo al considerar las dimensiones humanas en una perspectiva holística. La ética, en cuanto ciencia normativa, regula necesariamente la actividad educacional convirtiendo a la educación en la dimensión perfeccionadora de todas las otras.

Bentham y John Stuart Mill (Warburton, 2002: 172-179) promovieron un lema que en el lenguaje kantiano se traduciría, como juicios condicionales o hipotéticos:

“Si actuó bien, obtengo un beneficio”. Kant, planteó que no puede comprometerse un acto moral a consecuencias pragmáticas por muy buenas que ellas sean. A los “imperativos hipotéticos” que responden a “meros preceptos de la habilidad” antepuso los “imperativos categóricos”, los que “serían leyes prácticas” (Cfr. Kant, 2000: 70-78). Un seguidor contemporáneo de este pensamiento es John Rawls; en su obra “Teoría de la Justicia” afirma la incomprometibilidad de la verdad y de la justicia sobre cualquier beneficio. Establece así, una prelación de la rectitud del acto por sobre el bien esperado de tal acto. De tal manera, que una injusticia es tolerable sólo para oponerse a una injusticia mayor y no para lograr un bien mayor (1971: 50-58). Por ende, la educación en la actualidad muchas veces se presenta configurada con esos parámetros, se encuentra con un problema permanente, en el que existen dos exigencias fundamentales: una relacionada con los conocimientos que deben ser creados, re-creados, mantenidos, acumulados y transmitidos de generación en generación; otra, la más importante porque en esencia fundamenta esta transmisión, referida al sentido de todas estas actividades educacionales y que se traduce aquí en uno de los temas tratados; en una palabra, ética, ésta exige, empero, un equilibrio en el desarrollo de la multiplicidad de estas dimensiones. Ellas se definen por la autonomía y universalidad que se manifiesta en cada una; así, la ciencia se muestra autónoma y universal desde su propia esfera.

La educación superior es un ser en relación-con-otro, como lo afirma Heidegger; sin embargo, la individualidad de cualquier sujeto parte de seres humanos que actualizan en otros algo que los realiza también a ellos mismos; de esta forma, a la condición humana de *ser-con-otro* se agregan las condiciones de *ser-por-otro* y de *ser-para-otro* (Cfr. Heidegger, 1999: 155-160). Todas ellas





actualizan la naturaleza humana y se resuelven en exigencias o responsabilidades personales y comunitarias, características propias de una sociedad “sólida”.

Mientras mejor realice su condición de ser-por-otro, mejor realizará la de dar o de ser-para-otro, además de la de compartir o de ser-con-otro. La *educatividad* docente es una forma de realizar la condición de ser-para-otro como la *educabilidad* discente, la de ser-por-otro. De esta forma, damos y recibimos. Es natural y necesario que padres, profesores, profesionales, científicos, filósofos y, en general, personas que están en una situación de dar, ofrecer y enriquecer a los demás con sus oficios, profesiones y habilidades diversas, realicen en forma natural la condición humana de ser-para-otro, dejando de lado todas esas taras que atan tanto a docentes como alumnos. Luego de estas reflexiones, quizá habrán surgido varias preguntas, quizá incluso serias objeciones con las ideas vertidas; por esa razón, posiblemente es necesario hacer algunas aclaraciones. No debemos olvidar que el pensamiento filosófico, pedagógico y ético en el plano académico tiene un origen ajeno a nuestro contexto latinoamericano y ecuatoriano, por ende, la cosmovisión sobre Dios, hombre y mundo son esencialmente diferentes a la norteamericana y europea; en este sentido, los “problemas” que presentan dichas sociedades “líquidas”, no necesariamente tienen el mismo nivel de percepción en nuestro contexto, sin embargo, los “tentáculos líquidos” se extienden a todos los rincones del planeta, involucrándonos en esa “dinámica”.

Recordemos también que la ética europea es “abstracta” y es operativa en esa misma dimensión; las necesidades materiales están cubiertas ciertamente, por lo que la propuesta ética viene desde esa lógica y obviamente no va a concordar con la visión latinoamericana y, por

ende, ecuatoriana. Por estas tierras, la ética se apega más a la materialidad: las necesidades vitales que no son cubiertas. De lo dicho, implantar una ética con un carácter globalizante, en teoría es posible pero en la práctica se evidencia la diferencia.

Por último, la educación superior tiene ese formato extrínseco a nuestra realidad, es importante comprender nuestro contexto, nuestra lógica, nuestras necesidades vitales y humanas y desde allí entrar en procesos educativos contextuales y no, al contrario, asimilar formatos ajenos a nuestra realidad e querer implantarlos imperativamente, “ajustándonos a esa lógica”, que en la práctica no es precedente; debemos asumir y comprender urgentemente nuestra realidad si queremos “sobrevivir” en esta sociedad “líquida”.



## Notas

- 1 Polaco, Profesor de Filosofía y Sociología en la Universidad de Varsovia, luego en Estados Unidos, Israel y Canadá, actualmente reside en el Reino Unido. Autor de varias obras que llevan el término “líquido”.
- 2 Entrevista por BURKMAN, O. El Guardián, 21 de marzo de 2001.
- 3 VIRILIO Paúl, Intervenciones Selectas, p. 40.

## Bibliografía

- BAUMAN Zygmunt.  
2002 *La Cultura como Praxis*. Buenos Aires: Paidós.  
2006 *Ética Posmoderna*. México: Siglo XXI.  
2007a *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.  
2007b *Vida de Consumo*. México: Fondo de Cultura.
- CALVINO, I.  
1998 *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- JAEGER, Werner  
1980 *Paideia. Los Ideales De La Cultura Griega*. México: Fondo de cultura económica.
- HEIDEGGER MARTÍN.  
1999 *Ser y Tiempo*. México: FCE.
- KANT IMMANUEL  
2000 *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. México: Taurus.
- MOUNIER, E.  
1968 *El Personalismo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- RAWLS, John.  
1971 *Teoría de la Justicia*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- RIELO, Fernando  
1990 “Concepción genética de lo que ‘no es’ el sujeto absoluto y fundamento metafísico de la ética”. En: *Raíces y valores históricos del pensamiento español*. VV. AA. Sevilla: Fundación Fernando Rielo.
- SAVATER, Fernando  
1994 *La tarea del héroe*. México: Destino.  
1997 *El Valor de Educar*. México: IEESA-CEA.
- SENNETT, R.  
2000 *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TOURAINÉ, A.  
1993 *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- WARBURTON Nigel.  
2002 *La Caverna de Platón*. Barcelona: Ares y Mares.

# APORTES DE LA ÉTICA RELACIONAL A LA EDUCACIÓN

*Dorys Ortiz G.*

*Directora de la Maestría en Intervención, Asesoría y Terapia Familiar Sistémica de la Universidad Politécnica Salesiana*

103



*La verdadera educación se realiza a través de un encuentro con el otro, que se reconoce como diferente pero que lo enriquece a uno, a través del diálogo.*

*¿Quién fue el educador que más nos enseñó?*

*Aquel que vio lo humano en uno y luego... lo tocó*

*Guy Real Thivierge (Baguanchi, 2008)*

## Introducción

La Ética es preocuparse de aquello que es bueno para uno y de aquello que es bueno para el otro. Se trata, por lo tanto, de algo mucho más complejo de lo que pudiera pensarse en un primer momento, puesto que abarca nociones y constructos que tienen que ver con elementos nucleares alrededor de la constitución del ser humano.

La Ética se preocupa, fundamentalmente, de aquello que está bien y de lo que está mal. “Si la acción está determinada por una hipótesis que impone un com-



portamiento, o lo que podríamos llamar un imperativo de prudencia, se trata de ética” (Etchegoyen, 1990: 78). La Educación tiene que ver con un proceso de enseñanza-aprendizaje favorecido por toda una serie de actores, comenzando en la familia y continuando con profesores, maestras, amigos, amigas, colegas, etc., junto a quienes se logra aprender lecciones, no sólo para resolver problemas, sino más aún, para fluir durante la vida entera.

Ahora, ¿cuál es la relación entre ética y educación? En un contexto cambiante, enfrentado a múltiples situaciones complejas que afectan a todos por igual, se hace necesaria una reflexión sobre esta relación y para llevarla a cabo, se harán algunos aportes basados en las ideas de otras personas y en ideas y pensamientos personales sobre el tema.

Este texto, por lo tanto, pretende aportar con reflexiones sobre la relación entre ética y educación, pero desde una perspectiva muy particular: la ética relacional. El sendero escogido para construir este aporte contiene los siguientes elementos: la descripción de una pequeña investigación realizada sobre la relación entre ética y educación, que incluye el planteamiento metodológico y la descripción de los resultados obtenidos. Los comentarios sobre dichos resultados en el mismo momento de describirlos y, posteriormente, los aportes de la ética relacional que se concretizan en la práctica educativa.

## La investigación

La presente investigación surge a partir de un interés de abordar el tema de Ética y Educación, para lo cual se pensó que, a más de aportar con una reflexión personal sobre el mismo, se lo podría profundizar indagando a varias personas. El objetivo planteado fue: “determinar

la relación entre ética y educación”, y para alcanzarlo se propuso construir una definición de ética relacionada con la educación, considerar los elementos éticos intervinientes en la educación, plantear ciertos dilemas éticos que podrían producirse y construir una definición de educación ética.

Como puede verse en el planteamiento anterior, se trata de una investigación exploratoria, que pretende dar cuenta de aquellas ideas generales existentes sobre el tema. Con este fin, se escogió como universo de estudio a los/las docentes y estudiantes de la Maestría en Intervención, Asesoría y Terapia Familiar Sistémica, ofrecida por la Universidad Politécnica Salesiana; quienes han tenido diversas experiencias en procesos educativos tanto formales como informales, ya sea en calidad de docentes o como estudiantes.

La muestra se escogió de manera no probabilística y es por conveniencia, debido a la facilidad de comunicación con los participantes a través del correo electrónico. Las personas respondieron un cuestionario y luego se tabularon las respuestas de aquellas personas que respondieron. Se podría decir que hubo un auto-escogitamiento. Por lo tanto, los resultados obtenidos fueron completamente aleatorios.

El cuestionario enviado contenía preguntas abiertas para obtener el máximo de información sobre el tema y ampliar el nivel de libertad de las personas, aún entendiendo que existía (y de hecho así sucedió) el riesgo de una dispersión en las respuestas. Constó de tres partes: una *introducción* que ubicaba el contexto del instrumento, su finalidad y sus condiciones de respuesta. Luego, la sección de *datos de información* donde se tomaban en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, nivel de instrucción, profesión, experiencia en educación y si ésta era





de tipo formal o informal. La tercera parte constó de las *preguntas de investigación* propiamente dichas, planteándose cinco: ¿qué es para usted la ética? Según usted, ¿cuál es la relación entre ética y educación? ¿Qué elementos éticos deben ser tomados en cuenta en la educación? ¿Cuáles son los dilemas éticos de la educación en el momento actual? Y, finalmente, caracterice una educación ética.

Aparte de ello, se introdujeron dos preguntas de validación del tema y del cuestionario: la primera: ¿Considera usted que a más de las preguntas realizadas, se deben abordar otros puntos con respecto a los temas planteados? De ser afirmativa su respuesta, señale cuáles. La segunda: ¿Considera usted que las preguntas son claras y de fácil comprensión? ¿O deberían hacerse adaptaciones? Sugiera cuáles serían. No se abordan los resultados de estas preguntas en esta descripción, ya que escapan al tema.

## Descripción y análisis de los resultados

El cuestionario fue enviado a un total de 63 personas. Se recibieron diez contestaciones que corresponden al 15.9% de todo el universo, lo cual significa que solo dos de cada diez personas respondieron. Este resultado se puede entender de acuerdo a dos posibilidades: dificultades en tiempo y uso del correo electrónico (considerando además el poco tiempo que tuvieron para enviar las respuestas) o un pobre interés en el tema.

El promedio de edad de las personas que respondieron el cuestionario (seis mujeres y cuatro hombres), fue de 47.8 años. Todas tenían un nivel de educación superior, entre las cuales hubo: cuatro psicólogas/os, cuatro médicos/as, una enfermera y un sacerdote. Nueve personas tenían experiencia en educación, seis de las cuales habían trabajado en educación superior. Esto indica,

tanto por edad como por nivel de educación, que se trataba de un grupo de personas formadas, con criterios consuetudinarios, tanto en la experiencia vital, como en la profesional y que están cercanas al tema educativo, por lo que podían demostrar sensibilidad al tema de la ética en dicho proceso.

A continuación se detallan algunos de los resultados obtenidos, cuya descripción se hace de manera general, pero incluyendo ciertas respuestas directas cuando se desea subrayar un aspecto particular o interesante de las mismas.



### *Definición de ética*

Para la primera pregunta: *¿Qué es para usted la ética?*, las respuestas fueron variadas; seis de ellas apuntaban a que la ética constituye los lineamientos y principios que orientan la vida. Una de las definiciones incluso utiliza una metáfora orgánica, ya que la caracteriza como la “columna vertebral”.

Una de las respuestas más interesantes fue dada por el sacerdote quien sostuvo que la ética es la ciencia que estudia los actos humanos, los mismos que se realizan con plena voluntad y libertad, son guiados por la conciencia. Interesante y particular definición, puesto que al ser considerada una ciencia, la ética no solo guía los actos, sino también trata de comprenderlos y analizarlos. Añade, además, la cuestión de la conciencia, con lo cual, se considera que la ética es un aspecto, eminentemente, humano ya que los seres humanos son los únicos seres capaces de interrogarse sobre sus propios actos, tema que se amplía más adelante al tratar sobre la ética de la “otredad”.



## *Relación entre ética y educación*

Para la segunda cuestión: *¿cuál es la relación entre ética y educación?*, todas las personas que respondieron el cuestionario sostienen que se trata de una relación directa, puesto que la una no existe sin la otra. Lo más interesante de las respuestas fue el hecho de que se considera que la educación transmite o da a conocer elementos éticos, pero para hacerlo, requiere ser en sí misma ética. Así lo expresa muy bien una de ellas, que señala que gracias a la educación se aprende a discernir y a aplicar los criterios de la ética. Pero para poder discernir y aplicar los criterios éticos, la educación debe encontrar la forma de transmitirlos, de darlos a conocer y esto no es posible solo en el lenguaje, se trata, entonces, de una praxis ética.

Entre las respuestas obtenidas, considero que la más interesante fue aquella que señala que tanto la ética como la educación potencializan los dones que cada persona tiene, las dos buscan promover el desarrollo humano dentro de un marco respetuoso que posibilite una mejor convivencia. La ética y la educación constituyen un marco referencial, que da y recibe una mutua influencia, ya que la educación debe tener un marco ético para realizarse, pero a su vez, la ética requiere de la educación para transmitirse, tema que se amplía más adelante en el punto de una ética que implica aprender.

## *Elementos éticos en la educación*

Las respuestas a la tercera pregunta: *¿Qué elementos éticos deben ser tomados en cuenta en la educación?*, presentaron una gran dispersión. La mayoría de las personas se refieren a valores como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad. Sin embargo, algo que es común en todas las respuestas es el interés por lo humano, enten-

diendo por ello la conciencia que se tiene sobre los actos y sobre uno mismo, los valores asociados a dicha conciencia, el hecho de vivir de acuerdo a dichos valores y buscar una noción de trascendencia. Es interesante, además, anotar que algunas personas asocian la ética con la espiritualidad, por ejemplo, al mencionar la preservación de la vida o al integrar ciertas nociones de trascendencia. Esto también muestra mucho del camino recorrido por cada una de las personas y de aquello que es esencial para ellas. Se amplía este tema, al abordar el aporte de la ética relacional a la educación.



### *Dilemas en la educación*

Existen una serie de coincidencias bastante interesantes con respecto a la cuarta interrogante: *¿Cuáles son los dilemas éticos de la educación en el momento actual?*, ya que se señala como dilema primordial una suerte de “des-humanización”, favorecida por un incremento de valores asociados con el mercado y la tecnificación de la sociedad, lo cual va en relación con el punto anterior. Además, todos se refieren, en mayor o menor grado, a la falta de coherencia entre el ser y el hacer, a lo cual, otros lo denominan como “divorcio” a diferentes niveles, pero siempre asociado con la ausencia de integración, así como también con la falta de conexión y de relación entre los elementos, temas que se tratan posteriormente.

Otro elemento interesante que surge de las respuestas es el hecho de tratar de conciliar el bien común con el bien individual, que se refiere a un dilema humano muy extendido: *¿Cómo preservar la identidad en medio de los demás?*, o *¿cómo seguir siendo uno mismo y, a la vez, adaptarse a la sociedad?* Vista desde esta perspectiva la educación tiene la noble y audaz tarea de contribuir a que cada individuo sea él mismo pero, a la vez, encuentre

las mejores maneras para vivir en medio de los demás. ¡Difícil y desafiante camino!

### *Educación ética*

La mayoría de las respuestas para la quinta interrogante: *Caracterice una educación ética*, coinciden en que ésta es, principalmente, una educación coherente, pero fundamentalmente tiene que ser *humanizadora*. La educación ética va hacia el encuentro de lo más humano que hay en cada persona, lo cual implica conocerse a sí mismo, para así conocer al otro. Es una educación coherente que transmite valores humanos: respeto, solidaridad, fidelidad, libertad, pero también los encarna.

Las respuestas obtenidas son categóricas en este sentido, ya que consideran que una educación ética es aquella que enseña y vive de acuerdo a sus preceptos, basada en principios universales, considerando entre ellos a la espiritualidad caracterizada por un profundo respeto hacia sí mismo y hacia el mundo que está alrededor. Sin embargo, la respuesta más interesante fue la que consideraba que la educación ética es capaz de generar esperanza. Indudablemente, debe ser crítica de sí misma y del entorno en la cual se aplica, pero también debe infundir esperanza de que es posible crecer y desarrollarse, de que se puede construir un mundo mejor, aun en medio del más terrible invierno y que también cada persona puede ser mejor con la experiencia lograda en el transcurrir de los años.

Hasta aquí los resultados de esta investigación; requieren profundizarse y ampliarse, particularmente en las áreas de los dilemas éticos, de los elementos éticos en la educación y de la relación entre ética y espiritualidad, que abren un interesante y muy motivador espectro de posibilidades para desarrollar investigaciones.



Existe, por lo tanto, una relación directa entre ética y educación. Sin embargo, ya no se trata de la misma ética de siglos anteriores. Aquello que todos los participantes en este proceso de investigación mencionaron de una u otra manera, señala hacia una **ética relacional**, que según Iván Boszormeny-Nagy (1984: 54) es una fuerza dinámica fundamental, que mantiene las relaciones por medio de la reciprocidad y la confianza, implica asumir la responsabilidad de examinar lo que se ha recibido y comprometerse a mantener la equidad en la relación, por lo que requiere de dos protagonistas: el que da y el que recibe.

La ecuación planteada trata de desarrollar una relación de confianza y de buscar una justicia relacional a través de las generaciones la misma que se logra, principalmente, cuando se devuelve aquello que se ha recibido. Un dilema de la educación es, precisamente, la lamentable pérdida de continuidad entre las generaciones, ya que muchas personas viven el presente por el presente, sin darse cuenta del pasado que los moldea y del futuro que los espera.

Tal como se señaló, anteriormente, al comentar los resultados del estudio realizado, es posible pensar que lo que se plantea para la educación en el momento actual, en cuanto se refiere al tema ético, no es educar en valores, que también es necesario, sino más bien se trata de dar un ejemplo coherente de vida que incluya elementos éticos sobre aquello que es bueno para uno y para el otro, pero que requiere ir más allá de los códigos y principios, que también son válidos. Se requiere de una ética planetaria (Morin, 1999: 53).

Desde ahora, una ética propiamente humana, es decir una antropo-ética debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos individuo <-> sociedad <-> especie, de donde surge nuestra conciencia y nuestro es-



píritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera.

Se trata de una ética que:

... puede ayudarnos a juzgar el valor de los elementos morales presentes en las acciones y las evaluaciones cotidianas que efectuamos sin pensar demasiado en ellas; por decirlo así, de 'manera automática'. Asimismo, puede iluminarnos cuando nos enfrentamos a cuestiones morales que nos colocan en 'actitud reflexiva' y nos remiten a nosotros mismos (Blackburn, 2006: 23).

112



Esta ética requiere asumir el compromiso de reflexión sobre uno mismo, pero también sobre uno mismo como *parte de* (la familia, la escuela, la sociedad, el país, el mundo). Incluso esta elección de postular una ética relacional con todas sus derivaciones, es ya, en sí misma, una opción ética: "toda acción implica una elección y toda elección exige puntos de referencia" (Etchegoyen, 1991: 37).

La ética y la reflexión sobre ella están en el corazón de la discusión y de las nuevas posturas en el mundo actual. Así lo revela la Declaración de Bucarest, en el año 2004, cuando, sobre el tema del *éthos, la cultura y la comunidad académica*<sup>1</sup>, sostiene lo siguiente:

La cultura académica de todo establecimiento de enseñanza superior debe promover activa y diligentemente, a través de declaraciones de política, las cartas institucionales y los códigos de conducta académica, los valores, las normas, las prácticas, las creencias y las presunciones que guían toda la comunidad institucional hacia la afirmación de un *éthos* basado en el principio del respeto de la dignidad y de la integridad física y psíquica de los seres humanos, de la formación continua, del progreso del saber y del mejoramiento de la calidad, comprendida la educación, la democracia participativa, la ciudadanía activa y la no discriminación<sup>1</sup>.

Entendiendo la preocupación por una ética más humana, basada en la confianza y que busca la justicia y la equidad en las relaciones y comprendiendo que se trata de una ética relacional, he aquí algunas de las implicaciones de esta opción para la educación.

## Se trata de una ética contextual

*A mí lo que más grave me parece es que la educación se maneje a través del miedo, la fuerza y la autoridad artificial. Este tratamiento acaba con los sentimientos sanos, con la sinceridad y con la confianza en sí mismo del alumno.*

*Albert Einstein.*

En el momento actual, en la educación, el tema del contexto es insoslayable, ya que éste define y determina las acciones que se realicen en él. Además, da un marco apropiado que permite entender y dar sentido a las acciones, por más extrañas y diferentes que éstas sean. Así por ejemplo: un maestro puede pensar que uno de sus estudiantes es “vago”, ya que se duerme en clase. Si averigua el contexto de dicho estudiante se entera de que va a clase sin desayunar. Esta información permite dar otro significado al comportamiento “vago” y lograr así una comprensión más humana de las condiciones de un estudiante (lo mismo es válido para el docente).

La idea de contextualizar una experiencia implica pensar, aceptar y comprender que una persona se comporta y actúa de determinada manera en razón de sus circunstancias, lo cual no significa justificarlas. Significa fundamentalmente *darles un sentido*, lo cual está en el núcleo de la educación, ya que ésta permite que el mundo y las relaciones adquieran un significado que, precisamente, contribuyan a una mejor comprensión del mundo y de las relaciones que se plantean al ser parte de él.



A su vez, la educación ética construye un contexto que define las relaciones que se dan en su interior y contribuye a lograr un aprendizaje, no sólo de los elementos éticos, sino también de la forma de hacer educación de manera ética.

## Se trata de una ética de la complejidad

114



*Uno de los principales objetivos de la educación, debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos el mundo.*

*Arnold H. Glasow*

Pero el contexto actual ya no es el de hace cien años, ni siquiera es el de hace cinco años. Las condiciones del mundo moderno requieren que las personas salgan de sus espacios confortables y se den cuenta de que se vive un momento muy particular de la historia (aunque uno puede preguntarse cuál no lo fue), que indica, por un lado, que el “mundo es ancho y ajeno”, pero por otro, indica que está al alcance de una gran parte de las personas.

Esta paradoja de darse cuenta de la extensión del mundo y, a su vez, poder acceder más fácilmente a él, requiere incrementar el nivel de complejidad en la comprensión que se tiene del contexto, de los fenómenos, de las experiencias y de la vida en general, añadiendo profundidad y perspectiva a la mirada que se tiene sobre el otro, sobre uno mismo y sobre el mundo en general.

Requiere comprender que se vive en un mundo multidimensional, empezando por el aspecto físico-temporal donde se consideran cuatro dimensiones, en las cuales transcurre la vida de cada ser en el mundo y de éste también. Requiere comprender que un ser humano es algo más que carne, sangre y huesos y que tiene algo vital

en sí mismo, la expresión última de una conciencia universal, llámese Dios o vida, y que este transcurrir en las cuatro dimensiones implica aprender sobre ellas, sobre el transcurrir y sobre sí mismo en ese transcurrir.

En la educación, una ética de la complejidad implica que el docente no sólo entienda a su estudiante, sino también entienda otros niveles relacionados con él: su familia y la escuela con todos sus elementos (docentes, compañeros, el currículo y la forma de darlo). Si el docente reflexiona sobre el estudiante y, a la vez, sobre los demás componentes implicados con él, puede tener una visión integral de lo que le sucede y así pasar de una afirmación personal: “tal estudiante es..... (vago, agresivo, maleducado, inteligente, participativo, etc.)” a “los siguientes factores están en relación con este estudiante: su familia, sus compañeros, los estudios, la escuela y yo mismo....”



## Se trata de una ética de la integralidad

*Aprende a conocerte y descende en ti mismo.*

*Corneille.*

Los elementos mencionados en los párrafos anteriores conducen, inevitablemente, a una visión más integral de la educación puesto que ésta estaba caracterizada, inicialmente, como un estado: el estudiante era o no era educado, aprendía o no lo hacía. Actualmente, se considera a la educación como un proceso, es decir, una serie de etapas en las cuales se integran múltiples conocimientos *relacionados*, que ayudan a encontrar las mejores alternativas para las situaciones que el entorno y las relaciones plantean; situaciones cada vez más complejas y cada vez nuevas.



Así lo indican los resultados de la encuesta, los cuales mencionan que uno de los mayores dilemas éticos en la educación es el “divorcio”, entendido como separación, como quiebre o ruptura de elementos que están desvinculados pero que, actualmente, requieren ser integrados y relacionados.

En el proceso educativo intervienen una serie de elementos: el ser del estudiante y las relaciones que mantiene con los elementos de su entorno: compañeros de aula, amigos, profesores, sistema educativo, familia, sociedad, etc. Cada uno de estos elementos aporta algo a la construcción *de todos ellos*. El estudiante y su devenir es la conjugación de fuerzas personales y sociales, mutuamente influyentes y determinantes y, a su vez, él constituye un factor determinante para los docentes y el contexto en el que se desenvuelven, que también son percibidos desde una perspectiva integral, compleja y procesual, ya que el docente y, particularmente, su forma de educar está en estrecha relación con aquello que aprendió cuando fue estudiante, con aquello que es como persona y con aquello que ha aprendido en su hacer docencia.

Los resultados obtenidos en la investigación así lo muestran; una educación ética se caracteriza por ser, fundamentalmente, humanizadora, pero también reflexiva, respetuosa, vivencial, permanente, contribuyendo a un mayor conocimiento de sí mismo, integrando elementos espirituales, es eficiente y útil, empieza con amor, es motivadora y está al servicio de uno mismo y de los demás.

Un enfoque integral en la educación requiere la adopción de la idea que la familia del estudiante y lo que en ella aprende es importante para el proceso educativo, ya que lo aprendido puede ser ratificado o descalificado por aquello que la educación da. De igual manera, implica considerar la educación en su totalidad: como proceso

interrelacionado de varios componentes: profesores, estudiantes, contexto educativo, familiar, a nivel de los sujetos que intervienen en el proceso. A nivel del contenido de la educación, un enfoque ético de integralidad concibe las múltiples relaciones que se pueden dar, por ejemplo, en el currículo, el cual debe haber una relación vertical (cada materia de un nivel debe estar relacionada con las demás que se dan en ese nivel) y horizontal (cada materia de un nivel debe guardar una concatenación lógica y relacionada con aquéllas que vienen antes y vendrán después).



## Se trata de una ética relacional

*El principio de la educación es predicar con el ejemplo.*

*Turgot.*

*Recordad que la educación depende de la formación del corazón.*

*San Juan Bosco, sdb.*

Para poder integrar los elementos se deben reconocer y establecer las múltiples relaciones existentes entre los diferentes niveles. El presente texto comenzó con una frase pronunciada por Guy Real Thivierge (2008), Secretario General de la Federación de Universidades Católicas:

La verdadera educación se realiza a través de un encuentro con el otro, que se reconoce como diferente pero que lo enriquece a uno, a través del diálogo. ¿Quién fue el educador que más nos enseñó? Aquel que vio lo humano en uno y luego... lo tocó.



La educación es una cuestión del corazón, sostiene Don Bosco y tras esta sentida y simple aseveración se esconde toda la ética de la educación actual. La educación pasa por una relación, pero se trata de una relación basada en la confianza. Ésta es el sustrato básico, gracias al cual, docentes y estudiantes, implicados en un proceso que los determina y los influye, reciben mutuamente los unos la influencia de los otros.

La relación es fundamental a la hora de transmitir conocimientos e información, ya que constituye la base sobre la que se construye el conocimiento y esto a múltiples niveles: se trata de dar ejemplo de relaciones en posición jerárquica, se trata de dar ejemplo de la relación que se tiene con el conocimiento y de transmitir lo que se sabe sobre un tópico determinado, pero también se da ejemplo de una forma de educar que tendrá mucha influencia a la hora en la cual el estudiante estará a vez en posición de educador, ya sea como docente o como padre o madre de familia.

Este proceso requiere un alto nivel de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. De nada sirve predicar “no se debe mentir”, cuando el educador envía a uno de sus estudiantes a donde los padres para decirles que no está. Es fácil comprobar que aquellos que están en posición de estudiantes (como alguna vez uno mismo estuvo) son muy sensibles a la cuestión de la coherencia: ese algo que indica que aquello que se dice y aquello que se hace están relacionados y no se contradicen.

“Ser ejemplo de” parece que es la fórmula a través de la cual la ética se encarna en la educación, pero esto requiere un profundo conocimiento de sí mismo y un profundo respeto hacia el otro.

## Se trata de una ética de la “otredad”

La educación consiste en enseñar a los hombres,  
no lo que deben pensar, sino a pensar.

Calvin Coolidge

La educación en el momento actual implica considerar al otro como otro significativo con quien se entra en relación, lo cual requiere una construcción diferente, puesto que el otro (y yo mismo frente a ese otro) se comprende como sujeto. Esta postura implica pasar de una comprensión óptica a una ontológica:

Siguiendo el planteamiento acá señalado respecto a las formas de construcción de la otredad, encontraríamos que es posible establecer un continuo que se despliega desde un lado en el que el Tú es comprendido ópticamente, como una cosa, en donde el otro es concebido en términos objetivos y desposeído de toda interioridad, tratándole como si respondiera pasivamente a acciones externas, como si fuera un instrumento que manipular en directa relación con nuestros fines, así, el otro es valorado como transitorio, determinado por circunstancias, no referible a sí mismo puesto que no interesa su interioridad, pudiendo siempre ser reemplazado por un “instrumento” más eficiente, por otra cosa más preciosa que nos permita lograr nuestros objetivos. Así el otro que no es cambiante se convierte en intercambiable.

Y en el otro extremo del continuo, se ubicaría un Tú comprendido ontológicamente, como un ser-en-el-mundo, como generador de una dimensión de realidad irreducible y única, lo que implica el aceptar e interrogarse sobre el mundo del otro. Y es en este proceso de ponerse en el lugar del sí mismo del otro, por el cual yo sustento en mí las pretensiones del otro como llamada de una interioridad que pide ser comprendida, que yo me



cuestiono a mí mismo, mi orden corriente, mi modo de vivir y sentir (Ponce, 2005: 4).

Esta comprensión del otro como otro y como sujeto, implica que ya no es posible evadirse de él. El otro es, existe, piensa, siente, a menudo, igual que uno mismo. La ética relacional requiere una clara y transparente conciencia de que el otro está ahí y constituye uno de los elementos de una ecuación de la que uno mismo también forma parte.

La ética de la “otredad” implica en la educación, la comprensión de que el estudiante no es el “depositario” de las ideas, conceptos, juicios –cuando no prejuicios- del docente. Es un ser, en toda la extensión vital de esta palabra. Reconocer esto significa, por colorario obvio, que el docente se posiciona de similar manera, puesto que si el docente no puede pensarse a sí mismo como “otro” frente al estudiante, entonces tampoco puede reconocer la “otredad” en la persona que está al frente. Así lo sostiene una de las personas encuestadas quien señala las características de una educación ética:

- Potencia la conciencia de sí mismo, de sus fortalezas.
- Genera responsabilidad sobre las decisiones y acciones tomadas.
- Procura el desarrollo individual así como la autocrítica y el autocuidado.
- Contribuye a la construcción de redes sociales
- Calidad y creatividad en la metodología utilizada
- Entrega herramientas para actuar en las diferentes áreas.
- Promueve el respeto al ser humano, al entorno, al ecosistema.

Cada una de las características anteriormente mencionadas señalan, inevitablemente, hacia uno mismo; conducen a que cada uno se piense, se mire y se acepte co-



mo ser humano, a lo cual se añade un ser humano en relación. Si esta comprensión es posible para uno mismo, entonces, entender al otro como tal, también lo es. Pero esto se basa en la capacidad única y exclusiva que tiene el ser humano de pensar sobre sí mismo y tener conciencia de ello. Éste es el fundamento ético de la humanidad: la clara, pertinaz y, a veces, dolorosa conciencia de uno mismo, que cada vez se agudiza más y lo vuelve a uno demasiado conciente del otro... aun, a veces, a pesar del otro.

## Se trata de una ética de la circularidad

*Sólo hay una manera de ser maestro: ser discípulo de sí mismo.*

*José Aznar.*

Volverse más consciente del otro, volviéndose más consciente de uno mismo, implica un proceso circular, donde el otro muestra algo de mí mismo y donde uno muestra algo del otro. Se parte, por lo tanto, de una visión dialéctica de las relaciones, ya que se entiende al otro como condición *sine qua non* de la definición de sí mismo. La antinomia yo/otro se resuelve en una síntesis, en donde el otro se vuelve parte constitutiva del yo. La individuación se hace en un marco relacional (Boszormenyi-Nagy, 1984, 75).

Una persona llega a ser ella misma como resultado de la síntesis que hace, a lo largo de su vida, de las experiencias que ha tenido. Es una totalidad compleja y relacional que ha integrado las características de aquellas personas que han sido significativas para ella, dándoles un orden y un sentido para volverlas cada vez más coherentes. De igual manera, uno mismo se convierte en parte de muchas otras personas que toman algo, pero también dejan algo. La ética en el momento actual requiere alcanzar



una síntesis, en donde el otro se vuelve una parte constitutiva de uno mismo y viceversa.

*Educar es lo mismo que poner un motor a una barca, hay que medir, pesar, equilibrar y poner todo en marcha. Pero para eso, uno tiene que llevar en el alma un poco de marino, un poco de pirata, un poco de poeta, y un kilo y medio de paciencia concentrada. Pero es consolador soñar mientras uno trabaja, que ese barco, ese niño irá muy lejos por el agua. Soñar que ese navío llevará nuestra carga de palabras hacia puertos distantes, hacia islas lejanas. Soñar que cuando un día esté durmiendo nuestra propia barca; en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.*

Gabriel Celaya

122



El avance de la ciencia, en todos los ámbitos, da cuenta de que es imperativo considerar la parte que el “observador” tiene en relación con el objeto/sujeto observado. El docente no es un mero transmisor de conocimientos, así como tampoco el estudiante en un mero receptor de los mismos.

Ambos están implicados en un proceso que los va forjando a ambos a la vez; en distintos niveles y de diferentes formas, es verdad, pero el proceso requiere de ambos actores y de las influencias que puedan tener los unos en los otros. La ética relacional es tajante sobre este punto, ya que se refiere a un equilibrio entre el dar y el recibir. En un inicio se podría pensar que es el maestro el que da y el estudiante el que recibe, pero ¿quién no ha vivido esas ocasiones especiales en que los estudiantes también dan y los maestros reciben?, o aquellas mucho más especiales aún, cuando aquel que fue estudiante se vuelve maestro de alguien más. Y, a veces, ¡incluso de su propio maestro!

La consecuencia de este principio para la educación entraña pasar de un nivel de comprensión, en que el estudiante o su familia son la causa de los males y donde el

educador no tiene (aparentemente) nada que ver, a pensar “¿cuál es el rol que uno juega en este tema?” Esto requiere, necesariamente, el desarrollo de una conciencia más aguda del otro, a través del desarrollo de una conciencia más aguda de uno mismo, como se dijo anteriormente.

El popular adagio que reza “conóctete a ti mismo”, en estas circunstancias, se vuelve cada vez más imperativo y pasa, fundamentalmente, por el hecho de reflexionar sobre la propia historia educativa, sobre los elementos que se aprendieron, no sólo en los contenidos, sino también en los procesos: ¿qué clase de educación se recibió?, ¿qué forma de educación se tuvo?, ¿qué se aprendió sobre la forma de enseñar? Y luego finalmente: ¿qué se desea dejar a la siguiente generación?

Al plantear así este tema, se puede ver la inevitable (pero a veces olvidada) relación entre aprender-enseñar. También se trata de una relación circular, ya que lo que se aprende se enseña y de lo que se enseña también se aprende. El desafío ético en el momento actual es, entonces, convertirse en “aprendiz”<sup>2</sup>. Término interesante con el cual se designa a aquella persona que aprende un arte o un oficio.

Si cada uno se pone en la perspectiva de aprendiz, el mundo se percibe como una escuela gigante y cada experiencia como un maestro o maestra que enseña algo para la vida. Esta comprensión contribuiría a eliminar los falsos orgullos y decadentes ideas de que uno enseña algo. Un maestro comparte sus ideas y su saber, pero para hacerlo, requiere la presencia de un aprendiz. Su ser maestro se revela y se encarna gracias a la presencia del otro sujeto de la ecuación: el aprendiz. Juntos, maestro y aprendiz, aprenden el arte de vivir, cada uno en su nivel y en su respectiva posición en el camino, pero aprenden algo más que los ayuda a avanzar.

El maestro lo observa y sin influir en su desarrollo por medio de nuevas enseñanzas que solo perturbarían, ayuda al dis-





cípulo de la manera más íntima y oculta: mediante la transferencia directa del espíritu, según la expresión budista “Así como una vela encendida, enciende otra”, así transmite el maestro el espíritu del arte genuino, de corazón a corazón, para que se ilumine... éste recordará que más importante que todas las obras exteriores... es la obra interior que debe realizar si ha de cumplir precisamente su destino de artista (Herrigel, 2005: 70).

El maestro sólo es la persona que está más adelante en el camino que el aprendiz recorrerá, aun cuando sus desafíos y opciones se vuelvan únicas.

Hasta dónde llegará el alumno, esto se sustrae a la influencia del preceptor y maestro. En cuanto le ha enseñado el camino, ya tiene que dejarlo para que siga solo. Una sola cosa le queda por hacer para que el discípulo soporte su soledad. Lo desprende de sí mismo —es decir del maestro— exhortándolo encarecidamente a ir más lejos que él, a “subirse sobre los hombros del maestro” (Herrigel, 2005: 70).

## Se trata de una ética para evolucionar juntos en la diversidad

*La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón.*

Hendricks.

*Los puntos de vista opuestos forman parte de la vida universitaria; constituyen una tensión creativa que contribuye a la continua construcción y reconstrucción del quehacer universitario.*

Guy Real Thivierge (Baguanchi, 2008).

La ética relacional implica un respeto irrestricto al otro en sus condiciones y circunstancias. Este respeto

no implica, sin embargo, la aceptación de todos y cada uno de sus actos. Así lo sostuvo Voltaire en el siglo XIX, cuando dijo: “no estoy de acuerdo con lo que dice, pero defenderé hasta la muerte su derecho a decirlo”.

La ética de la comprensión es un arte de vivir que nos pide, en primer lugar, comprender de manera desinteresada. Pide un gran esfuerzo ya que no puede esperar ninguna reciprocidad: aquel que está amenazado de muerte por un fanático comprende por qué el fanático quiere matarlo, sabiendo que éste no lo comprenderá jamás. Comprender al fanático que es incapaz de comprendernos, es comprender las raíces, las formas y las manifestaciones del fanatismo humano. Es comprender por qué y cómo se odia o se desprecia. La ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión (Morin, 1999: 50).

Implica también la idea de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de crecimiento, debido precisamente a la presencia de esa “tensión creativa” de la cual habla Guy Real Thivierge y que forma parte de la vida universitaria en particular y de la vida en general, ya que, ¿qué sería la vida sin la muerte?, ¿lo femenino sin lo masculino?, ¿la luz sin la oscuridad? Esta diversidad requiere el desarrollo de habilidades que conduzcan más hacia una síntesis que hacia una confrontación.

El reto de esta nueva ética es alcanzar una comprensión del otro, en su condición de igual como ser humano, pero diverso a la vez, pues viene de una cultura, de un país, de una lengua, de una comunidad diferente. Implica la construcción de un lenguaje común que permita el encuentro y también por qué no, el desencuentro. Así docente y estudiante se percibirán como iguales, en un primer momento, y luego se comprenderán como diversos en otro posterior, pero la inter-esencia que se construye en el proceso educativo es el resultado de la imbricación de la esencia de cada uno.





Y no es tarea fácil porque en lo que el otro expresa o en lo que el otro es, se mira mucho de lo que uno es, de lo que se aspira a ser, de lo que no se desearía, bajo ningún punto de vista, ser. En este juego de identidades, el otro se revela a sí mismo en cada gesto, mirada, conducta que impulsa y motiva a que, aquel con quien entra en relación, también se revele. Este proceso, por supuesto, puede llevar a un encuentro, pero también conduce a desencuentros inevitables en el devenir de personas diversas y cambiantes.

## Es una ética del aprendizaje

*Los maestros más universales siguen siendo el error,  
el desengaño y el dolor.  
Francisco López.*

*Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.  
El hombre no es más que lo que la educación hace de él.  
Kant.*

La posibilidad de encuentros y desencuentros, la posibilidad de ponerse en posición de “aprendiz”, implica comprender que la vida es un continuo proceso de poner a prueba las hipótesis que se plantean y luego de confrontarlas con la materialidad que rodea a cada ser en este planeta, poder afirmarlas, rechazarlas o modificarlas. El proceso es una espiral continua donde cada persona puede ir modificando sus ideas y creencias sobre el mundo del cual forma parte, sobre los otros y sobre sí mismo.

Los docentes también hacen esto sin saberlo. Ellos tienen una idea de aquello que puede ser bueno para sus estudiantes, de aquello que esperan que estudien o analicen o conozcan; lo dan a los estudiantes y reciben una información a cambio: se aprendió o no, la informa-

ción fue acogida o no. Esta respuesta sirve como información de base para un cambio en el comportamiento del docente, que lo lleva a construirse a sí mismo en cada nueva ocasión que da clase.

Si el aprender no es visto de esta manera, entonces pierde su esencia de transformación, ya que el fin último del aprendizaje no es la incorporación de conocimientos. El fin último de aprender es conseguir un proceso de cambio interior, una transformación, al igual que la metamorfosis de una oruga a mariposa.

La obra interior consiste en que él, como hombre que es, como yo que se siente ser y como quien se reencuentra una y otra vez, se convierta en la materia prima de una plasmación y formación que desemboca en la maestría. En ella se encuentran el artista y el hombre, en el sentido más amplio de la palabra, en algo superior (Herrigel, 2005: 70).

Cuando esto sucede: maestro, aprendiz y lo que se enseña/aprende se vuelven parte de un todo más amplio que los trasciende. Así la educación llega a su más pura esencia. Se espiritualiza, porque se hace de corazón a corazón. Maestro y aprendiz se vuelven uno, luego de que cada uno se lleva lo mejor del otro en sí mismo, ya que por la educación se aprende a ser éticos y siendo éticos se educa a su vez...

## Se trata de una ética procesual

*El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención.*

*Debe tener la libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos para explorar.*

*Ernesto Sábató*





Se afirmó anteriormente que la educación es un proceso y que la educación ética implica aprender mediante el hecho de poner a prueba las hipótesis que se construyen sobre el mundo, sobre los otros y sobre uno mismo. Actualmente, se entiende que el ser humano nunca deja de aprender, puesto que sigue poniendo a prueba una y otra vez las ideas que tiene y también las va enriqueciendo, modificando, complejizando, conforme avanza en su propio proceso.

La educación, vista desde esa perspectiva, es un proceso que, no solo educa para ser profesional, también forma para “ser”. Por esta razón, es más interesante usar la palabra maestro y aprendiz, que evolucionan el uno al contacto del otro.

Es que entre los estados del noviciado y de la maestría han transcurrido largos y fecundos años de incansable ejercitación... el practicante, a su vez, venciendo a sí mismo y liberándose de escalón en escalón se ha transformado. Ya no desenvaina con facilidad la espada, convertida en su “alma”. Lo hace solo cuando es inevitable. Y puede suceder que rehuya el combate con un adversario indigno, un bruto que se jacta de sus músculos, tomando sobre sí, con una sonrisa, el oprobio de cobardía; mientras que, en otro momento, movido por el mayor respecto a su adversario, puede insistir en una lucha que no ha de traerle más que una muerte honrosa...

Como el principiante, el maestro de la espada no conoce el miedo, pero a diferencia de aquel se torna cada vez más insensible a lo que pueda causar miedo. A través de años de ininterrumpida meditación, ha llegado a vivenciar que la vida y la muerte son, en el fondo, una y la misma cosa y pertenecen a un mismo plano del destino... Por eso ya no conoce ni la angustia de la vida ni el temor a la muerte. Le gusta... vivir en el mundo, pero dispuesto en todo momento a abandonarlo sin que lo afecte la idea de la muerte.

Si sale airoso de esta aventura, entonces su destino se consumará en el enfrentamiento con la Verdad no refractada<sup>3</sup>, la Verdad que está por encima de todas las verdades, el amorfo origen de todos los orígenes: la Nada que lo es todo, la Nada que lo devorará y de la cual volverá a nacer (Herrigel, 2005: 71).

La ética relacional, finalmente señala, que el aprendiz algún día se volverá maestro. Llegar a este estatus implica el reconocimiento profundo y duradero de aquello que un maestro hizo, en algún momento, por uno. ¿Cómo se manifiesta este reconocimiento? Simplemente... haciendo por otros, aquello que un maestro o maestra hizo algún día por uno... reconocer lo humano y alcanzar el corazón.



## Conclusiones

Guy Real Thivierge sostiene que el desafío de la educación en el momento actual es la defensa de la humanidad ante el ataque de lo material.

La humanidad... esa característica clave que, algunas veces, hace que cada uno se parezca tanto a sí mismo, que uno se pierde sin saberlo en el camino. Esa característica que hace que se sienta al otro como hermano o hermana, más parecido a sí mismo de lo que, alguna vez podría pensarse o desearse. La ética en la educación requiere esta sutil comprensión: volver los ojos hacia sí mismo, ya que si uno se comprende mejor a sí mismo, será más fácil comprender al otro.

La humanidad, esa característica que hace que cada uno sea consciente de que se ama y de que se sufre, de que se está vivo y también de que algún día se muere. Esa humanidad que se siente en la sangre que fluye cada vez y cuando la ira invade el ser y que hace, inevitable-



mente, que cada quien sea uno mismo, sin escapatorias ni excusas. Esa humanidad que se vierte en cada lágrima derramada por mí o por el otro, en cada grito desgarrado cuando se llega al mundo, en cada sencillo suspiro cuando se lo abandona. Esa humanidad es la que está en la palestra en este momento y requiere ser conocida, reconocida, aceptada y transformada para llegar a ser experimentada plenamente.

En los momentos actuales, es *esta* humanidad la que requiere mostrarse en un proceso educativo, si se desea que éste sea ético.

## Notas

- 1 En francés en el original.
- 2 El Diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define como “una persona que aprende un arte o un oficio”. Me gusta más este término debido a su cercana relación con aprender y con el hecho de que lo que se aprende puede ser un arte o un oficio; cualquiera de los dos sirven para la vida.
- 3 La verdad refractada es lo ilusorio, lo que parece ser pero no es. Se refiere así al conocimiento directo de la realidad, por el que descubrimos que somos UNO con la CREACIÓN y con su CREADOR (así en el original).
- i Declaración de Bucarest luego de la Conferencia internacional sobre las dimensiones éticas y morales de la enseñanza superior y de la ciencia en Europa. Bucarest, septiembre 2004. Tomado de <http://www.cepes.ro/september/French/declaration.htm>

## Bibliografía

- BLACKBURN, Pierre.  
2006 *La Ética. Fundamentos y problemáticas contemporáneas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- BOSZORMENYI, I., Geraldine Spark.  
1984 *Invisible Loyalties.* USA: Brunner/Mazel.
- ETCHEGOYEN, Alain.  
1991 *La valse des éthiques.* París: Éditions François Bourin.
- HERRIGEL, Eugen.  
2005 *Zen en el arte del tiro con Arco.* Argentina: Ed. Kier.
- MORIN, Edgar.  
1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: UNESCO.
- ORTIZ, Dorys  
2008 *Cuestionario: Ética y educación.* Quito. MIATEFAS. UPS.
- PONCE, Álvaro.  
2005 *Construcción de la otredad en procesos afectivos. Una aproximación a la situación de violencia.* Barcelona.
- REAL, Guy.  
2008 *Ponencia durante el VI Encuentro de Planificación de la UPS.* Baguanchi.





# DESAFIOS ÉTICOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

## Aprendizajes docentes

José Juncosa Blasco<sup>1</sup>

Director de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana

133



## Introducción

Cuando me solicitaron este artículo para la revista *Sophia* decidí dirigirme a los lectores en primera persona porque es la mejor manera para cumplir el propósito de este escrito: recuperar y reflexionar la práctica docente a partir de los desafíos y cuestionamientos éticos y morales que surgen a diario del contacto con estudiantes y colegas. No se trata, entonces, de desarrollar una determinada faceta de la deontología o ética docente sino de recuperar narrativamente cómo mi práctica docente cotidiana, la de un profesor de antropología, me ha involucrado cada vez más en la búsqueda de respuestas y marcos referenciales más profundos y definitivos relacionados con la ética y la moral.

La experiencia narrada –que puede ser la de cualquiera de ustedes– de seguro no tendrá nada de significativo y especialmente nada de relevante, salvo que contribuya a que los colegas reconozcan sus propios pasos e incorporen la reflexión ética en la docencia, un desafío no sólo inevitable sino también necesario.



Admito no haber encontrado respuestas para cada pregunta ni soluciones acabadas para cada una de las cuestiones aquí planteadas. De verdad, eso me tranquiliza, pues al fin y al cabo docentes y estudiantes somos *semejantes* porque estamos hechos de la misma madera, de aquella en que las hendiduras de las dudas e interrogantes irresueltas son más numerosas que las certezas. Sin renunciar a un horizonte de verdad, la actitud que prima consiste en no esquivar los desafíos con recetas y salidas fáciles engañosamente seguras y confiables. Más bien, les he dado el valor de hallazgos provisionales que anuncian otros más profundos y definitivos pero aún pendientes por identificar.

Les propongo el siguiente itinerario: desarrollaré en primer lugar una brevísima aproximación a los conceptos básicos que, aunque incompleta, proporciona un mínimo acuerdo en el significado de los términos. En segundo lugar, expondré una serie de aprendizajes (no enseñanzas) surgidos de la práctica docente, de las conversaciones y de los debates informales con estudiantes y colegas. De paso, aclaro que los temas resultantes no son casuales y, aunque se vinculan más directamente con el área disciplinar de mi competencia, tocan fibras muy sensibles de la cultura contemporánea y están muy presentes en las discusiones cotidianas de todos.

He escogido tan sólo de entre otros aprendizajes las siguientes proposiciones: 1. Relacionar la moral con la política; 2. Abrazar la diversidad como valor. Estos aprendizajes tocan aspectos cruciales que pueden contribuir a ordenar y profundizar otros aspectos de la ética y de la moral.

## 1. Definiciones básicas<sup>2</sup>

En primer lugar debemos aclarar que moral y ética no son lo mismo. En este contexto, la moral es una

condición existencial que nos atraviesa como personas: todos inevitablemente somos morales o inmorales, pero nunca amorales porque continuamente y a cada momento debemos decidir, juzgar o actuar sobre la decisión de si obramos moralmente o no.

La ética, en cambio, es el ámbito de lo que sabemos, pensamos o discutimos sobre la moral. La Universidad es un escenario privilegiado para la ética o la reflexión teórica sobre la moral, pues en la vida cotidiana no sólo entendemos cosas diferentes cuando nos referimos a la moral; también, observamos que existe una distancia bastante grande entre las prácticas morales o inmorales y lo que sabemos de ellas; entre lo que definimos discursivamente como idealmente bueno y lo que en realidad sucede. Asimismo, descubrimos que se trata de un campo abierto a la discusión teórica y sobre el cual son mayores los desacuerdos que los acuerdos. Por tanto, este escrito forma parte de los dos ámbitos: de la moral porque recoge y se inspira en actitudes y compromisos reales; de la ética porque los convierte en objeto de reflexión y discusión teórica; es decir, iluminada por conceptos y principios abstractos.

Otro término relevante con cuyo significado debemos ponernos de acuerdo es el de los *valores*. Partimos afirmando que los valores no son realidades separadas: son adjetivos o aspectos que *reconocemos* en las cosas y en las actitudes aunque muchas veces los substantivemos. Aunque hablamos de lo bello, de lo bueno o de lo justo, en realidad reconocemos paisajes *bellos*, personas *buenas* o decisiones *justas*. Por lo tanto, los valores *están* en las cosas. Salvo la persona, no existen cosas o realidades *valiosas* en sí: lo son en referencia a nuestras intenciones y expectativas. Así, por ejemplo, una fotografía es valiosa sólo para mí porque me trae a la memoria un ser querido.





Antes que entidades abstractas que se comprenden mediante los conceptos y las teorías, los valores se aprehenden con los sentimientos y los percibimos afectivamente en términos de atracción o rechazo. Los valores son más poderosos que las ideas pues lo que nos mueve a actuar no son los conceptos sino los valores. Es posible afirmar, entonces, que los valores son correlatos (*correlacionados con*) de los sentimientos y su percepción y evidencia va de la mano de nuestra capacidad y profundidad emocional.

No todos los valores son iguales ni pertenecen a la misma clase. Incluso se oye hablar a menudo de tablas de valores de diverso tipo. Los valores morales, sin ser los únicos, son los más importantes, pues informan e integran a todos los otros: los estéticos, los culturales e identitarios, los intelectuales, de la salud, etc. Este artículo, en consecuencia, se referirá ante todo a los valores morales.

## 2. Primer aprendizaje: relacionar la moral con lo político

La primera tentación en las aulas es reducir la ética y la discusión sobre la moral a un asunto relacionado con las actitudes privadas e individuales, no sólo ajenas a lo público y político sino en franca disonancia y contradicción con estos ámbitos. De alguna manera existe entre nosotros una cierta postura discursiva que tiende a alejar la ética tanto de la política como de la esfera pública de la vida social.

Ello puede suceder, por ejemplo, cuando se *ontologizan* los valores (Cfr. Ricoeur, 2007)<sup>3</sup>, es decir, cuando se los asume como realidades objetivas, inmutables y separadas de las personas y de los grupos que los encarnan, producen o interpretan. Así, quienes cultivan esta vi-

sión suelen plantear un menú de valores plenamente identificables y susceptibles de ser clasificados, evaluados y seleccionados según su contenido individual y sin tomar en cuenta el vínculo con los grupos y las comunidades que les dan vida. La historia, en este caso, es tomada en cuenta únicamente para evidenciar la ausencia o presencia de estos valores.

Otros, según una tendencia muy importante de la reflexión contemporánea, afirman que los valores no son realidades separadas sino producidas por los grupos humanos; nos vienen dados desde fuera pero nos estructuran desde dentro sin que seamos del todo conscientes de sus contenidos o mecanismos. Los valores permiten modelar la convivencia social al convertir en *emotivamente imperativa y vinculante* una determinada visión o teoría de la sociedad o del mundo producida siempre por grupos sociales específicos (Cfr. Geertz, 1977). Desde esta perspectiva, los valores permiten pasar del *ser* (la teoría sobre la realidad) al *deber ser* (las obligaciones morales que esa teoría comporta), configuran el mundo y nos proporcionan criterios de acción y de relación con los otros que aparecen como normales y naturales, sin que podamos identificar o definir con claridad cómo ello sucede y tampoco sin ser conscientes del orden social que los valores promueven. Esta visión considera que antes que las definiciones o los contenidos socialmente reconocidos son las prácticas sociales efectivamente desarrolladas por cada uno las que expresan el significado real de los valores a los que efectivamente nos adherimos.

Si partimos de la primera postura (denominada *esencialista* por la teoría social), la que considera a los valores como realidades objetivas y separadas, no nos queda sino *asumir, reconocer o cultivar* valores. Si en cambio tomamos en cuenta la segunda postura sentiremos la nece-





sidad, primero, de *nombrar e identificar* nuestras prácticas para luego *evaluar* la teoría (el *ser*) y los valores (el *deber ser*) que ella promueve. Esta tendencia supone al menos dos cosas muy importantes para la discusión en las aulas universitarias: que la discusión sobre los valores es estéril si no se la plantea desde las teorías del mundo, de la sociedad o del individuo que los soportan; y que los valores no son comprensibles por su contenido individual sino por su inscripción en un sistema concreto de relaciones que los producen (Cfr. Bordieu, 1995).

Continuando con la primera tendencia, es posible suponer que vivimos en un mundo sin valores (la tan traída y llevada *crisis de valores entendida* como ausencia) y que ante tal carencia es posible adicionar, escoger y promover determinados de ellos. Para la segunda opción, en cambio, no existe la posibilidad de tal carencia pues todo orden social supone, siempre y necesariamente, valores. Para ella, no es posible una crisis de valores en el sentido de que *los hemos perdido*. La crisis, más bien, puede ser explicada por alguna de las siguientes razones: porque nuestra sociedad ha sustituido los valores tradicionales por otros que no logran *modelar* una convivencia basada en el respeto al derecho de los otros; o porque la sociedad capitalista avanzada ha perdido su capacidad para construir un horizonte ético que justifique sus acciones a pesar de saturarnos con discursos éticos altisonantes, *bienpensantes y bienhablantes* (Cfr. Eagleton, 2005; Cortina, 2005)<sup>4</sup>: ¿Cómo justificar la invasión a Irak a cuenta de la democracia? ¿En nombre de qué valores entender la quiebra financiera de estos últimos tiempos? ¿Cómo creer en la vida como valor supremo si los líderes mundiales que promueven su defensa desencadenan desastres globales y no dudan un momento en promover guerras fratricidas? Los valores no están ausentes; las visiones del mundo que los

soportan y les dan fuerza y credibilidad si parecen haberse esfumado o transformado radicalmente.

Por lo tanto, el desafío pedagógico no consiste tanto en reconvocar valores negados o inexistentes sino en evidenciar las prácticas sociales para reconstruir desde allí la teoría (el *ser*) y los valores reales que éstas encarnan (el *deber ser*). La apuesta pasa también por retomar y volver a poner en el lugar que corresponde la reflexión metafísica sobre la sociedad y la historia. Solo así el discurso sobre los valores tendrá significado, pues la discusión ética no se concentrará tanto en *qué reglas respetar* sino en clarificar *qué pensar sobre la persona*<sup>5</sup>.

Esta enseñanza no pretende negar la realidad de los valores, ni tampoco reducir su discusión al marco jurídico y legal de la convivencia humana. Se trata de recuperar la dimensión profundamente política de la ética en el sentido de que la moral permite cohabitar el mundo con otros. No es casual que Sócrates haya planteado la reflexión sobre las virtudes durante el surgimiento de la democracia urbana de Atenas; es decir, en un contexto en el que se requería superar el ideal heroico según el cual unos eran potenciales enemigos de otros porque se debían por entero a los conflictos y reyertas familiares. Para superar esta visión de la ética, se requería construir un lenguaje apropiado para expresar, abstractamente, los objetivos e ideales que debían ser comunes y unánimes entendidos y aplicables a todos: el bien, la verdad y la belleza. Este salto ético –y epistemológico– posibilitó el paso de una sociedad cuyo dinamismo se basaba en la conflictividad permanente de los intereses familiares y locales a otra, también conflictiva y a su manera muy excluyente pero articulada en torno al ciudadano de la *polis*, capaz de cultivar relaciones cooperativas y enfocadas al bien común. Sin la reflexión sobre la ética –sin el lenguaje adecuado para ex-



presar ideales y valores comunes a todos los habitantes de la ciudad – la democracia griega hubiera sido imposible. (MacIntire, 2001: 167ss).

### 3. Segundo aprendizaje: Abrazar la diversidad como valor

140



La Fiesta Internacional de la Cultura y el Libro (Quito, 2008) propone con acierto y mucha inspiración el siguiente *slogan*: *ser libres, ser diversos, ser humanos*. La diversidad es un rasgo valioso (un valor) de las personas, de los grupos humanos y de la naturaleza, aún más en un mundo caracterizado por la intensidad de las relaciones y vínculos entre individuos portadores de rasgos culturales, pertenencias y múltiples identidades. No vivimos ya en una sociedad donde los extranjeros son extraños y huéspedes ocasionales a los que se les asigna un lugar. Ya no. El otro llegó para quedarse, cohabitar, compartir y reclamar los espacios. De hecho, nuestras aulas universitarias reflejan el panorama de diversidad que caracteriza las sociedades latinoamericanas en la que cohabitan personas disímiles en todos los sentidos posibles: diversas por su género, por su edad, por su credo, por sus compromisos políticos, por su identidad étnica, por sus pertenencias socio-culturales, por los estilos y culturas juveniles a los que se adscriben, etc. Cada una de estas pertenencias es también un lugar de creación y recreación de valores muy diferentes. Las aulas nos recuerdan que la Universidad es también un espacio de pluridiversidad y de necesaria apertura a un proyecto social basado en la *interculturalidad* sin el cual sería impensable la existencia y la viabilidad de la sociedad contemporánea.

En el sentido más básico, la interculturalidad supone al menos reconocer que cada comunidad es creadora, portadora e intérprete de sus propios códigos morales

y que ningún otro grupo tiene derecho a cuestionarlo o violentarlo. La aceptación plana de esta afirmación en apariencia descriptiva (porque no siempre somos conscientes del valor *prescriptivo* de tal afirmación) e incompleta (por limitarse a lo *pluricultural* antes que a la dimensión *intercultural*), políticamente correcta y ampliamente difundida en los medios no suele evidenciar el problema ético y epistémico subyacente que nos enfrenta al siguiente interrogante: ¿Cómo reconocer los valores diversos y al mismo tiempo trascender el relativismo moral? Intentaremos algunas respuestas pero afirmamos de entrada que el relativismo (un rasgo esencial de lo que algunos denominan *condición posmoderna*) es un momento necesario y éticamente productivo que no se debe negar sino trascender y superar transitándolo. Veamos un relato de este intento.

Una primera pista proviene de la misma metodología del trabajo de campo antropológico cuyo punto de partida consiste en considerar las prácticas sociales como legítimas y racionales desde el punto de vista del actor, constituido por sujetos reflexivos que actúan según intenciones, expectativas y metas. Este principio metodológico, ciertamente relativista, no afirma que lo racional y legítimo es al mismo tiempo moral, pero aunque lo supongamos resulta sano y moralmente productivo para el observador porque obliga a *relacionar* los códigos morales de los otros, por más extraños o crueles que parezcan, con la lógica de su propio *mundo* y a concebirlos como respuestas colectivas a problemas profundos y existenciales que pueden resultar significativas también para los desafíos irresueltos de nuestro propio grupo sociocultural. Es moralmente productivo incluso porque nos interroga acerca de la supuesta racionalidad y legitimidad que atribuimos a nuestros códigos morales a los que con frecuente y suprema irresponsabilidad solemos convertir en criterios de juicio para los valores de los otros. Tal apertura





nos permite, incluso, usufructuar esta mirada hacia los valores de los otros porque en tal confrontación obtenemos una mejor comprensión de nuestros propios valores.

El relativismo metodológico es moralmente productivo pero, no obstante, insuficiente y comporta amenazas. Es necesario dar un segundo paso para enfrentar la posibilidad de que tal actitud metodológica modele una conciencia moral relativista que licue la importancia, gravedad y carácter necesario de nuestras propias opciones y actitudes morales, un hecho respecto al cual la práctica antropológica ha dado cuenta más de una vez. ¿Cómo podemos evitar que la diversidad del otro no implique que nos despojemos de nuestros propios valores? Asimismo, hay prácticas propias y ajenas que provocan la certeza subjetiva de que no son legítimas y pueden resultar inmorales. ¿Qué hacer y qué pensar en tales casos?

Propongo tres soluciones teóricas, de profundidad y alcance diversos, que coinciden porque combinan lo particular con lo universal sin que lo uno excluya o anule lo otro a la vez que redimensionan el relativismo para construir un posible marco común de valores; o porque, sobre todo las dos últimas propuestas reconocen en las pertenencias e identidades socioculturales y comunitarias el factor clave que nos constituye como personas al afirmar que la dimensión comunitaria es el fundamento y la fuente última de la ética. Son, por último, las comunidades morales primarias el lugar donde intentar buscar y encontrar la fuente de la moral. Ésta es la tesis central de la corriente denominada *comunitarismo* y que asumo plenamente como marco general de discusión<sup>6</sup> porque nos abre a una perspectiva necesariamente plural.

La primera es la perspectiva filosófica de Levinas; la segunda, la propuesta ética denominada *perspectivismo*; la tercera, el concepto de *posmodernidad emancipativa*.

*dora* de Boaventura de Souza Santos. Ellas nos invitan a abrazar la diversidad sobre el transfondo de una perspectiva ética común y universal y, de seguro, superan los mínimos de la tolerancia (¿quiénes somos nosotros para atribuirnos el derecho de tolerar a otros?) y de la perspectiva multicultural (reconocemos las diferencias pero una de ellas marca la pauta y detenta la hegemonía sobre las otras). Veamos muy brevemente la tesis central de cada propuesta.

*a) La moralidad como horizonte anterior a la cultura según la filosofía existencial de Levinas*

Una antropóloga, Nancy Scheper-Hughes (1997), se propone superar el relativismo cultural en el inicio de su estudio sobre la violencia y la vida cotidiana en un pequeño poblado de Recife (Brasil) que busca comprender la muerte prematura y no llorada de los niños muy pequeños. Su punto de partida es la recuperación de la filosofía existencial de Levinas para quien “la moralidad no pertenece a la cultura: nos permite juzgarla” (1987: 100, citado por Scheper-Hughes, 1997: 33); es decir, la ética es anterior respecto a la cultura porque todo encuentro con el otro diverso supone de por sí la existencia de una instancia previa y fundante capaz de interpelar por igual a los sujetos que se encuentran: “los antropólogos... tienen la tendencia a concebir la moralidad como algo que siempre es contingente en relación a, e inserta en, supuestos culturales específicos sobre la vida humana. Pero hay otra posición, una postura filosófica existencial, que postula lo inverso sugiriendo que la ética siempre es anterior a la cultura porque la ética presupone todo sentido y significado y por lo tanto hace que la cultura sea posible... El compromiso y la responsabilidad con el ‘otro’... es ‘pre-cultural’ por cuanto la existencia humana siempre presu-





pone la presencia de otro. El que yo haya sido lanzado a la existencia humana ya presupone algo dado, una relación moral con otra (la madre) y de ella conmigo” (idem).

Esta postura pone a todas las culturas, diversidades o alteridades en un mismo plano de equidad respecto al horizonte ético previo que interpela y exige a todas por igual. La conciencia de que todos somos moralmente auditables desde este horizonte es una herramienta muy eficaz para prevenir y cuestionar el sentido de superioridad moral característico de algunos (muy pocos) militantes y comprometidos con las causas justas, arrogancia moral que alimenta, no pocas veces, la impunidad e indolencia ante casos de evidente corrupción en las agrupaciones políticas, religiosas, instituciones educativas y también en los movimientos sociales.

Levinas nos propone, por tanto, una pista muy interesante para cultivar y construir en las aulas una actitud ética verdaderamente intercultural que promueva el respeto entre las diversidades pero también el sentimiento de equidad moral, de exigibilidad y rendición de cuentas entre todas las diversidades.

### *b) El perspectivismo ético*

El *perspectivismo ético*, según la ya citada Adela Cortina, propone que no existen tantos valores cuantas culturas e identidades capaz de crearlos; más bien, existe una suerte de única *bolsa* de valores universales respecto a los cuales cada grupo identitario es capaz de identificar, percibir y asumir tan solo algunos de ellos a partir de su propia perspectiva y sensibilidad cultural.

Se trata, entonces, de una propuesta e intento formal que busca relacionar lo universal con lo particular y cuya propuesta pedagógica consiste no tanto en promover valores sino en crear en las aulas una sensibilidad mo-

ral, un *paladar ético*, capaz de reconocer y degustar no sólo los valores adscritos a la perspectiva del propio entorno cultural sino también aquellos que forman parte del ángulo de mirada de otros grupos socioculturales. En consecuencia, el reconocimiento de los *otros* diversos es un paso necesario para enriquecer la propia perspectiva ética y moral e incorporar aquellos valores que nuestro ángulo de mirada nos impide reconocer.

### b) La propuesta ética y política de la posmodernidad emancipatoria

145



El conocido pensador Boaventura de Souza Santos, intelectual orgánico de los nuevos movimientos sociales y de la globalización alternativa, recupera desde otra perspectiva la diversidad más allá del relativismo. Diagnostica, en primer lugar, que la crisis contemporánea es ante todo una crisis epistémica, es decir relacionada con nuestras formas de conocer, que se irradia hacia lo ético y lo político. Por ello, una nueva ética solicita necesariamente la creación de un nuevo paradigma de pensamiento que complete el programa inconcluso de la modernidad (la solidaridad) y recupere el potencial crítico de la posmodernidad.

Nos interesa destacar de este autor las dos maneras diferentes de vivir la posmodernidad: el posmodernismo celebratorio o la radicalización de la relatividad del conocimiento y de las actitudes éticas y políticas; y el posmodernismo emancipatorio, que valora el relativismo por su capacidad crítica pero sin permitir que licue las oportunidades emancipatorias. El posmodernismo emancipatorio, al que también denomina *inquietante o de oposición* (De Souza Santos, 2003: 33), parte de reconocer al otro como sujeto de conocimiento y se funda en la solidaridad: “conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimien-



to, es progresar en el sentido de elevar al otro de estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad” (*Idem.*, 2003: 34).

La propuesta de Boaventura de Souza Santos recupera la diversidad pero la pondera a partir de su carácter emancipatorio y antihegemónico y por su capacidad de transformar el orden social; es decir, porque pueden pasar de la acción conformista a la acción rebelde: “la tarea más importante de la teoría crítica posmoderna es explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promuevan la generación de subjetividades rebeldes” (*Idem.*, 2003: 39). El cambio y la transformación admite múltiples futuros, no tiene una única dirección ni se fundamenta en un solo sujeto histórico (el punto crítico del marxismo).

El mensaje consiste en que no toda forma de diversidad es legítima. Algunas tienen tan solo un valor celebratorio de ratificación de la diferencia como valor en sí misma, pero no todas las diversidades conllevan la posibilidad de generar horizontes éticos viables y transformadores, capaces de articularse con otras diversidades a fin de asegurar un futuro emancipatorio. Algunas diversidades, incluso, se construyen hegemónicamente sobre la base de un programa sistemático de exclusión y negación del otro, tal como ocurre con la ideología del mestizaje (que identifica la nación con los atributos de una sola de sus identidades históricas), por ejemplo, o de la acción violenta emprendida por los *skinds heads* o cabezas rapadas que promueven el odio racial y la eliminación de grupos considerados impuros o ajenos a la historia y al destino prefigurado de una nación.

## 4. Conclusión

El recorrido aquí descrito pudo haber decepcionado a más de uno porque, como se puede observar, proponemos teorías antes que consejos, soluciones o anécdotas iluminadoras. No sólo que soy consciente de este hecho; pienso además que así debe ser. Tal vez el principal aprendizaje de esta experiencia que a más de uno le pudo parecer más enredada de lo necesario, consiste en que, en las aulas universitarias todos los problemas éticos deben conducir necesariamente a la búsqueda e identificación de teorías capaces de abrir horizontes comprensivos más amplios e interpelantes. Éste es el servicio más importante que los docentes podemos ofrecer a la universidad, a nuestros alumnos y a nuestros colegas.

Y ello por una razón más profunda que las competencias y capacidades teóricas que los docentes deberían poseer para ser capaces de formular y solucionar problemas. Se trata, además, de recuperar el discurso sobre el ser, sobre la sociedad, la persona –la metafísica– como único lugar posible para construir una ética fundamentada en nuevos paradigmas de pensamiento y que nos ponga a salvo de la discusión sobre las normas y, sobre todo, de la oleada aplastante de las agendas éticas globales tan altisonantes como carentes de fuerza y credibilidad.

Por último, es posible que el ejercicio teórico no nos haga más sabios pero sin duda nos ayudará a crecer como personas morales y capaces de reflexión ética. Por lo pronto, me ha ayudado a mí mismo a incluir trabajosamente la dimensión política en las cuestiones éticas y a abrazar la diversidad como puerta de reconocimiento del otro.



## Notas

- 1 Antropólogo por la Universidad Politécnica Salesiana. Director de la Carrera de Antropología Aplicada.
- 2 Me remito al marco de definiciones propuesto por Adela Cortina en su libro *Alianza y contrato. Política, ética y religión* (Segunda Edición, Editorial Trotta, Barcelona, 2005). Una versión más breve de estos conceptos podemos hallarlos también en la misma autora: *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*, Editorial El Búho, Bogotá, 2002.
- 3 Ricoeur afirma que todo intento de *ontologizar* el bien y el mal, es decir, el atribuirle una existencia real en un determinado orden cósmico o mitológico comporta la negación de la libertad humana.
- 4 Terry Eagleton denuncia la incapacidad del capitalismo contemporáneo para legitimar moralmente sus propias acciones porque ha renunciado a vincular el deber ser (la moral) con la reflexión sobre el ser (la metafísica), de tal manera que la moral se vuelve insostenible y vacía: “A medida que el capitalismo occidental se embarca en su etapa posmetafísica, estos códigos empiezan a perder su credibilidad. El propio clima secular y pragmático que ha creado el capitalismo les confiere el tono hueco y clerical de un sermón acerca de por qué Dios permite el genocidio. La hipocresía altisonante empieza a dejar paso al interés más explícito. Los códigos morales estrictos empiezan a relajarse a medida que las clases medias firmemente acreditadas van convirtiéndose cada vez más en algo del pasado, y a medida que la moralidad y las costumbres empiezan a reflejar un mundo bidimensional de inacción, cinismo y egoísmo. Los valores morales que reflejan lo que uno realmente hace son bastante más plausibles, pero sólo a expensas de que ya no sirvan para legitimar nuestra actividad” (2005: 160).
- 5 Otros autores dan cuenta de la misma *hipocresía altisonante* denunciada por Eagleton. Adela Cortina, por ejemplo, llama la atención sobre el desesperado intento por construir referentes éticos globalizados pero carentes de fuerza que caracteriza a no pocos organismos internacionales e incluso a la Iglesia: “Y al final los documentos episcopales no dicen nada más que lo que podría decir cualquier burócrata de la UNESCO: hay que respetar los derechos humanos, proteger el medio ambiente, evitar la xenofobia y el racismo, respetar a los ancianos y discapacitados, de los que tanto podemos aprender, y así toda esa moralina burocrática que cualquiera puede desgranar sin equivocarse un ápice, porque se ve, lee,



oye y casi palpa en todos los discursos bienpensantes y bienhablan-  
tes. Discurso plano: sin ningún relieve. Como un electroencefalo-  
grama que refleja esa línea recta, sin altibajos, señal de una vida que  
se esfuma, monótona, sin fuerza vital” (2005: 180).

- 6 Esta es la tesis que late a lo largo de todo el trabajo de Alasdair Mac-  
Intyre (2001), reforzada por otros puntos de vista provenientes de  
disciplinas diversas. Un ejemplo de esta perspectiva es también la  
propuesta lacaniana de Dufour (2001) según el cual toda persona  
es un sujeto simbólico; es decir, atravesado por el lenguaje y por  
una gramática social. Negar las pertenencias equivale a ponerse al  
margen de esa gramática profunda que nos constituye como per-  
sonas por la cual somos capaces de escuchar al otro y podemos re-  
clamar ser escuchados; desconocer nuestros lazos sociales significa  
también que hemos sucumbido a la estrategia del capitalismo que,  
al liberarnos de nuestras pertenencias identitarias, nos ha sometido  
a la servidumbre del consumo.



## Bibliografía

CORTINA, Adela

2002 *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Bogotá: Editorial El Búho.

2005 *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Barcelona: Editorial Trotta.

BORDIEU, Pierre

1995 *Razones prácticas*. Madrid: Anagrama.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura de

2003 *La caída del Angelus Novas. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.

DUFOUR, Dany-Robert

2007 *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós, Buenos Aires.

EAGLETON, Terry

2005 *Después de la teoría*. Barcelona: Editorial Debate.

GEERTZ, Clifford

1997 “Ethos, visión del mundo y análisis de los símbolos sagrados”. En: *Cosmos, hombre y sacralidad. Lecturas dirigidas de Antropología religiosa*. Segundo Moreno Yáñez (comp.). Quito: Ediciones Abya Yala.

MACINTIRE, Alasdair

2001 *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.

RICOEUR, Paul

2007 *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

SCHEPER-HUGHES, Nancy

1997 *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Editorial Ariel.



# LA PERSONA HUMANA, EL VALOR CENTRAL DE LA EDUCACIÓN

*Saúl Gahona*

*Estudiante de la Carrera Filosofía y Pedagogía  
Universidad Politécnica Salesiana*

151



Es ineludible el nexo existente entre Ética y Educación, hasta el punto que no se concibe una educación como tal si no existe una orientación ética en ella. Pudiera no existir un vínculo, pero entonces la educación dejaría de ser tal. Todo quehacer educativo procura orientar su accionar desde la valoración ética que mejor garantice su propósito. Y la ética tiene como finalidad iluminar a la educación y efectivizar, mediante la misma, que el educante interiorice o descubra los valores que subyacen en él.

Pero el propósito de esta reflexión no es hacer una descripción y/o justificación de la relacionalidad entre Ética y Educación a nivel epistemológico; bástenos ver la obviedad sobre esa relación. Se pretende más bien, supuesto ese vínculo, hacer desde la filosofía una reflexión aproximativa sobre la centralidad axiológica de la persona humana<sup>1</sup> en la educación, describiendo sus características fundamentales. Es de suponer que si la persona es el valor central de la educación, la ética será de tendencia personalista, cuyo valor, por excelencia, es la misma persona humana.

De este modo, si la persona humana es el valor desde el que se fundamenta y estructura la ética, será, por consiguiente, este tipo de ética la que la ubicará como el valor central de la educación. Como se puede percibir, esta reflexión sobre educación trata de argumentarse desde una ética de los valores, pero con un distintivo importante: una ética desde el valor de la persona.



## La ética desde el valor de la persona

Sin detenernos a discutir la legitimidad del valor y la historia de su reciente apareamiento<sup>2</sup> en el siglo XX, pasaremos a fundamentar a la persona como el valor central, desde el cual la ética adquiere su peculiar modo de ser.

### a) El valor absoluto de la persona

Es muy notoria la marginación que sufre la persona humana en la filosofía moderna, especialmente cuando ésta logra su máxima expresión con la figura de Hegel. Desde la razón, el proyecto filosófico hegeliano adquiere un sistema de pensamiento muy bien estructurado, dentro del cual se pretende acomodar a todos los existentes. Este intento es posible, puesto que, en el pensamiento de Hegel se da una identidad entre razón y realidad, es decir, aquello que se construye racionalmente es lo que es o sucede realmente. En este sentido, la persona humana es abordada desde una lógica puramente racional, y, acto seguido, ignorada en su realidad existencial y marginada en su valoración personal e individual.

No en vano los filósofos de la existencia levantaron su protesta contra aquella filosofía que diluyó en un sistema de pensamiento al ser humano concreto e individual. Las incidencias políticas e ideológicas acaecidas en la historia debido a esta idea fueron nefastas. Y es allí precisa-

mente, con la reflexión existencialista y personalista que hace el ser humano de sí mismo, donde resaltó con fuerza el valor de la persona. Se pudo experimentar que no son los sistemas de pensamiento ni las estructuras sociales generadas las que existen y sienten, sino la persona real y concreta.

En ese contexto y gracias a las reflexiones, especialmente de los personalistas, el valor de la persona humana se consagra definitivamente y logra el reconocimiento de su valor absoluto, por encima de cualquier otro proyecto. Así, la persona precisa su valor al manifestarse:

... como un ser único, irrepetible, dotado de interioridad –autoconciencia y libertad- y destinado a la comunión; es decir, es un sujeto que existe corporalmente con otros en el mundo, para realizarse con ellos en la historia, personal y comunitariamente, tomando una actitud o, lo que es lo mismo, comprometiéndose libremente frente a los valores, frente a las demás personas y, sobretodo, frente a Dios (Gastaldi, 1994: 181).

La dignidad de la persona radica en la autoconciencia y en la autodeterminación, con las cuales ésta se ubica sobre lo infrahumano y logra comunicarse con los demás. La persona elige y decide sus propios actos y es capaz de intuir y proyectar su propio destino. La persona es individuo, cuyo crecimiento se da en la relación interpersonal y social. Vive la experiencia de la autotranscendencia y para ello necesita cultivar su dimensión espiritual, con la cual cae en cuenta que su fin último sobrepasa lo puramente material. La persona es, finalmente, un fin en sí mismo y nunca un medio.

De este modo, aunque muy escuetamente, se han puesto de manifiesto algunas características fundamentales de la persona humana. Y es desde esta perspectiva que surge la objetividad y subjetividad de este valor, el mismo



que hace de la ética una propuesta normativa humana, real, práctica y siempre actual. Todos los demás valores adquieren vida, por así decirlo, cuando se fundamentan y personalizan en la persona humana.

## b) Objetividad y subjetividad del valor de la persona humana

154



El valor central es la persona, y es ella lo más objetivo que hay. Nadie podría negar la realidad de la experiencia humana. La existencia humana de la persona es lo más concreto, pero, a la vez, lo más subjetivo, puesto que es también su subjetividad la que acentúa la objetividad de la persona humana. Además, porque lo subjetivo hace referencia directa a su interioridad, a sus experiencias de vida únicas e irrepetibles. En esta misma dinámica, los valores en la persona son objetivos y subjetivos.

Comprendido y asumido de este modo el valor de la persona humana, se propone a ésta como el valor central de la ética, desde la cual, a su vez, se da la base y orientación para los criterios del accionar educativo.

## Una educación desde el valor central

Aunque actualmente la educación en valores sea un tema que, por fuerza de su repetitividad, esté perdiendo significado, no obstante, la objetividad siempre actual y concreta de nuestra propuesta ético-educativa, nos anima a reiterar sobre esta magnífica posibilidad en la educación.

Como hemos dicho en la introducción de este breve artículo, es inevitable el nexo entre ética y educación, porque toda educación procura desplegar su quehacer educativo desde unos presupuestos éticos fundamentales, que en nuestro caso subyacen en la persona humana concreta. Existe una mutua implicación entre esta dos, tanto si la

ética da pautas axiológicas para educar, cuanto si la educación como responsable de la formación humana, propone y desarrolla una ética al momento de educar.

Ahora bien, no siendo nuestro propósito dar recetas pedagógicas y didácticas para educar desde el criterio axiológico que hemos fundamentado, sólo nos corresponde dejar en claro a quienes han enrumbado su vida por la maravillosa y a la vez difícil tarea educativa, que toda intencionalidad educativa debe tener como indicador central a la persona. Los proyectos educativos, así como las acciones concretas de todo educador, no deben perder de vista esta orientación. Se trata de educar personas y de orientar hacia ellas todo cuanto en pro de su crecimiento se haga.

Es de vital importancia que los educadores se hayan formado con este criterio ético y educativo, porque de ello depende, que tipo de educación vayan generando. De la concepción que se tenga de la persona humana dependerá la educación que se vaya forjando. Para conocer esa concepción bastaría preguntar: “muéstrame lo que tú piensas y conoces sobre la persona humana y, yo te mostraré de antemano, que tipo de educación estás forjando” (Saavedra, 2005: 33).

Resulta importante esta propuesta ética y educativa con acentuada inspiración personalista, porque es el eje central desde el cual todo quehacer humano (educativo, laboral, económico, político, científico, etc.) caminaría para bien. La cultura como tal, por ejemplo, se vería iluminada desde esta perspectiva y se evitarían manifestaciones y acciones, que, por ser supuestamente culturales, permiten y hasta justifican el atropello de los derechos fundamentales de la persona. En lo científico esta reflexión resplandecería de inmediato, y la ciencia procuraría estar más al servicio del ser humano y no al revés. No se



debe olvidar, como decía Rabelais, que ciencia sin conciencia, es ruina moral. En el campo educativo, como hemos visto, este criterio es decisivo.

## Criterio desde el cual delinear el accionar educativo

Todo el quehacer educativo se desarrolla en torno a la valoración que se tenga sobre tal o cual aspecto de la realidad y/o de la persona. Así, este criterio será el mismo principio ordenador que se traza para establecer una adecuada jerarquía de valores. En este orden, será pertinente rescatar o descartar cualquier proyecto educativo, según construya o destruya humanamente al hombre y la mujer concretos. “Para construir aquello que suponemos tiene más valor, se necesita que sea más digno de la humanidad, más profundo en la humanidad, más humano en su calidad”<sup>3</sup>. Supuesto esto, ¿qué más debe procurar la educación como tarea suya, teniendo a la persona como el valor central?

156



## La formación de la conciencia moral

En atención a trazar y efectivizar una educación desde y para la persona humana, es prioritario que para ello se forme la conciencia de ésta. La conciencia es en la persona ese “... testigo inmutable e inraicionable de todos los actos humanos” (Saavedra, 2005: 49). Es allí donde se debe enfatizar primero, cuando se pretende educar en valores. Actuar según nuestra conciencia implica de antemano tener una conciencia formada moralmente. Los valores no serían valorados como tales sin una conciencia moralmente educada y orientada. El docente, por ejemplo, no lograría apreciar la gravedad de su responsabilidad como educador, ni ejercería con honestidad su tarea edu-

cativa, si su conciencia no estuviera formada moralmente. Es, por consiguiente, un serio desafío para la educación formar y orientar las conciencias de la juventud que educa.

## Interiorización del valor ético

La educación, por tanto, debe asumir como tarea primordial el propiciar en los educantes la posibilidad humana de la interiorización de los valores y convertirlos en éticos. Todos los valores pueden llegar a ser valores éticos. Cuando los valores se interiorizan, se asimilan, se *comen* en la conciencia, se convierten en éticos. El valor es ético porque es interior, y, en cuanto intrínseco, obliga a la persona a actuar éticamente. Es esta la obligación ética; es decir, el valor una vez profundizado y constituido éticamente, adquiere la propiedad de la obligatoriedad, que es inevitable en la persona. Caso contrario no sería un valor ético.

Los valores religiosos, por ejemplo, si no conllevan lo ético, son una falsedad. Los valores, una vez interiorizados en la persona, son éticos, y nadie se los puede quitar, aun cuando esta se vea amenazada en su integridad.

## Conclusiones

A manera de pautas y dejando el tema abierto, se concluye con las siguientes ideas:

Teniendo claros los criterios éticos desde los cuales educar, queda, para su real efectivización, que la educación busque los criterios pedagógicos pertinentes y los medios didácticos adecuados. El cómo lograr estos objetivos es tarea de la educación.

Puesto que ya se ha concebido y trazado la educación desde esta propuesta, es menester averiguar que está sucediendo al interior del hecho educativo, puesto que los logros en no pocos casos son desalentadores.





La reflexión filosófica, en torno a los temas de ética y educación, debe desarrollarse hoy más que nunca, para des-encubrir las sesgadas intenciones desde las cuales se construye la educación. Actualmente se da una amplia gama de propuestas éticas y educativas, que terminan quitando significado al valor de la persona humana. De valor central y fin en sí mismo, la persona ha terminado sin su real valoración y se ha convertido en un medio más de los intereses de nuestro inhumano sistema capitalista; tanto así, que hasta en la misma educación, la personas que pretenden educarse, son vistas como oportunidades para lograr beneficios económicos.

No se debe perder de vista el indicador central desde el cual se ha planteado el fundamento ético de la educación: la persona humana. Toda intencionalidad educativa, si no es según la ética que se ha planteado, corre la suerte de ser cualquier proyecto exitoso, menos educación. Los diversos tipos de calidad educativa, incluso los paradigmas pedagógicos que de cuando en cuando aparecen, deben ser aquilatados desde el valor, tan antiguo y siempre nuevo, de la persona humana.

## Notas

- 1 La denominación Persona Humana se refiere a esa caracterización fundamental del ser humano a nivel fenomenológico, existencial y personalista.
- 2 No se debe pensar que antes del siglo XX no existiera el “valor”, sino porque anteriormente no había la conciencia del mismo como tal. En ese tiempo anterior se lo conocía como bien.
- 3 Idea tomada en una clase de Axiología dirigida por el P. Alejandro Saavedra, sdb.

## Bibliografía

GASTALDI, Ítalo

1994 *El Hombre un Misterio*. Quito, Ecuador: Ediciones Don Bosco.

MACEIRAS, Manuel

2001 *Para Comprender la Filosofía como Reflexión Hoy*. Navarra, España: Editorial Verbo Divino.

SAAVEDRA, Alejandro

2005 *Formación de la Conciencia en Valores*. Lima, Perú.

