

Torre Gamboa, Miguel de la

Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio, 2009,
pp. 15-36
Universidad Intercontinental
México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80212412002>

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

*Revista Intercontinental de Psicología y
Educación*

ISSN (Versión impresa): 0187-7690

ripsiedu@uic.edu.mx

Universidad Intercontinental

México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

Educación ético-cívica y la crisis de la cultura contemporánea

Miguel de la Torre Gamboa

Resumen

El artículo plantea la necesidad de reconsiderar los contenidos y las formas de la enseñanza de la ética cívica en el contexto de la crisis de la cultura posmoderna; parte del supuesto de que las dificultades y deficiencias de la enseñanza se relacionan más con la desinformación de los profesores que con la intención de sostener una forma de ver el mundo en crisis. La tarea de formar éticamente a los estudiantes no ha hecho otra cosa que reproducir una ideología; se trata de impulsar la idea

Abstract

The paper outlines the possibility to reconsider the contents and the forms of teaching civic ethics in the context of the crisis of the postmodern culture; it starts on the bases that difficulties and deficiencies of teaching is related with the professors' disinformation more than with the intention of sustaining a vision of the world that is in crisis. The task of forming students ethically has not made another thing that to reproduce an ideology, what is imperative is impelling the idea that ethics is in our lives, it is constituted

p. 13: Javier Curriel
p. 14: Javier Curriel

MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. [miguel.delatorre@filosofia.uanl.mx]

Este artículo está encuadrado en las actividades del proyecto Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), clave IN400908-2: Ética, educación moral y cívica. Perspectivas teóricas y problemas de enseñanza.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 1, enero-junio 2009, pp. 15-36.
Fecha de recepción: 6 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2008.

de que lo ético se vive, se constituye en las interacciones reales entre los seres humanos y no en la esfera de la conciencia y la teoría.

Palabras claves
ciudadanía, valores, docencia, crisis

in the real interactions among the human beings and not in the sphere of the conscience and the theory.

KEY WORDS

citizenship, values, teaching, crisis

*El único lugar que vive la obsesión racional es Occidente...
obsesión por imponer la quimera ilustrada.
Friedrich Nietzsche*

Presentación

Los cambios que se viven en relación con lo que significa convivir y construir colectivamente una vida buena son radicales, afectan todas las formas y niveles de la interacción humana y provocan desconcierto. Las respuestas que se creían sólidamente fundadas acerca de estos temas han perdido todo su sentido y significación y exigen el replanteamiento de las preguntas en que, según Kant, se resume el problema del hombre en cuanto *ciudadano del mundo*: ¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me cabe esperar?

En este contexto, los profesores se sienten desarmados cuando se les exige asumir la tarea de formar éticamente a los estudiantes, de fomentar en ellos los valores de una ciudadanía solidaria y comprometida, sin que haya claridad de lo que esto significa. Ante tal demanda, muchos intentan inculcar entre sus alumnos una comprensión de lo colectivo y de las exigencias y posibilidades de la convivialidad humana apoyada en los valores y principios en los que fueron educados ellos mismos. A despecho de los cambios que se viven, intentan promover convicciones y aspiraciones, que muy lejos de responder a la nueva situación, sólo la mistifican y oscurecen más: los estudiantes ya no saben qué se les ofrece y exige, por cuanto aquello que se les presenta como vida buena colectiva no es sino

fantasmagórica ilusión, ideales inalcanzables y nebulosos, distante de sus aspiraciones y motivaciones, de aquello con lo que, en su percepción de las cosas, estarían dispuestos a comprometerse.

No es que los profesores añoren el pasado o militen en un conservadurismo a ultranza, sino que su formación en este campo no les aporta elementos para ir más allá de esa idea acrítica y descontextualizada de la tarea. El que ellos continúen promoviendo valores e ideales de convivencia humana hipostasiados en imágenes no sólo inalcanzables, sino que, además, ya han mostrado su carácter de discurso ideológico legitimador, tiene que ver más con la falta de reflexión sobre estos temas que con convicciones y consignas. Los docentes, igual que sus alumnos, no se han detenido a pensar en la pérdida de sentido de su discurso ético-cívico.

Enfrentar como profesores el problema de la formación ético-cívica de los estudiantes, exige, en efecto, detenerse a pensar qué significa esa tarea en nuestro contexto sociocultural. En especial, es necesario abrir la discusión y promover la crítica de nuestra forma de ver las cosas en crisis, para buscar sus causas y aspirar a construir alternativas, tratando de llegar hasta donde sea posible en la formulación de una idea de convivencia humana que no la desconozca.

El estado de cosas en cuanto a la idea de vida buena colectiva

En términos generales, hoy día se enfrentan dos concepciones del hombre y de su vida colectiva; una es producto de la crítica de la otra. La idea de vida colectiva *buen*a, de *bien común* y de *civilidad*, que todavía hoy se ofrece a los estudiantes, como formación ético-cívica no es otra que la creada por la modernidad occidental decimonónica y promovida con base en la creencia en el hombre como *sujeto racional* y de *derechos* en los albores del siglo XIX; la apreciación de las cosas que permanece ajena en la enseñanza de lo ético-cívico y constituye la crítica de esa corriente racionalista decimonónica es resultado de las transformaciones en la cultura y la vida pública, no sólo de occidente, sino mundial, desde los años cincuenta del siglo XX.

Considerar esta nueva perspectiva de las cosas y articularla con la formación ético-cívica de los estudiantes supone introducirlos en el debate respecto de los problemas de la vida colectiva en el marco del cambio sociocultural posmoderno y, por lo tanto, en la reflexión sobre los fenómenos de desintegración social, marginación y exclusión que acompañan al predominio de la ideología neoliberal individualista, con la finalidad de construir alternativas para una vida buena colectiva, ya no desde la mirada racionalista idealizante y mistificadora decimonónica, sino desde el propio reflexionar y el diálogo sobre lo que somos y podemos ser. Así, la tarea de la formación cívica se coloca en un terreno diferente; ya no es reproducir un discurso, no se trata de inductinamiento o aculturación, sino del esfuerzo de reflexión colectiva, de construir significados para lo que somos y lo que quisiéramos ser, de elaborar sentido, construir valores a partir de nuestra existencia efectiva y de lo que en ella vemos de valioso; se trata de entender la formación ético-cívica como proceso de identificación y reconocimiento del otro como yo mismo y como horizonte valioso para mí; lo que ya es directamente un modo de eticizar nuestras relaciones con los demás, un modo de poner sobre la mesa el sentido que los otros tienen para mí en una idea valiosa de convivialidad y de vida colectiva buena.

Significaría dejar de considerar que la ética y lo ético están definidos de una vez, para siempre y de manera absoluta para todo lugar y cultura, y partir de la idea de que la cultura y sus valores son una construcción colectiva y cambiante. Asimismo, si ha de tener sentido lo que nos sucede y si puede adquirir un significado valioso, la educación debe contribuir a su comprensión y fundamentación, y los contenidos y procesos de la educación deben servir al propósito de volver nuestra vida colectiva comprensible, vivible y deseable. La formación ético-cívica debe liberarnos de preconcepciones, esclarecer el contexto real de nuestras interacciones, ha de abrir la posibilidad de asumir libre y críticamente los cambios, de hacer conscientes a los individuos acerca de su papel en el contexto y en el conjunto de la vida social.

Como puede verse, aquí se parte de pensar las culturas como universos simbólicos y de conceptualizar la ética y lo ético como el sentido de prácticas humanas situadas en el marco de ella. Así, si entra en un

proceso de transformación profunda, lo mismo ocurrirá con los valores y principios que le han servido de fundamento en el pasado.

En la actualidad, abundan las manifestaciones de una crisis de lo ético. Victoria Camps, por ejemplo, apunta el tema de la crisis de la razón como fundamento de la civilidad en nuestro tiempo cuando analiza el estado de cosas de esa aspiración:

No sería lícito negar la oportunidad [...] la urgencia incluso, de retomar y actualizar la exigencia más temprana y fundamental de la cultura de Occidente [...] la caracterización aristotélica del hombre como ser racional. En efecto, hoy somos muy conscientes de que veinte siglos y pico de reflexión sobre la razón del hombre y su mundo dan un balance más bien triste: ni la razón ha triunfado ni se ven trazas de que llegue a hacerlo nunca. En vano las diversas ideologías se han esforzado por establecer unas pautas, unas normas de comportamiento y por convencer al mundo de que lo razonable es atenerse a ellas. Está claro que, contra la opinión de Sócrates, del conocimiento del bien no se deduce su realización [...] Es corriente atribuir “la-crisis-que-hoy-vivimos” a la falta de valores o de fe en algo: sonsonete con el cual parecemos añorar un mundo no mejor, pero sí más previsible. No es cierto, sin embargo, que hoy nos falte la fe o unos valores; sino que ha sido asumida, tal vez con excesiva convicción, la insuficiencia y precariedad de nuestro saber, la ausencia de garantías que avalen y justifiquen nuestros juicios de valor, teorías y programas [...] el desencanto y el escepticismo que nos produce hoy la realidad no vienen de que sea racional o irracional, sino de la sospecha de que la razón está legitimando comportamientos de signo demasiado distinto [Victoria Camps, 1979].

La perspectiva de Camps no es pesimista, pero sí deja claro que no vamos a responder a la pregunta por el deber ser sometiéndonos a una idea absoluta y cerrada de lo bueno o lo valioso. Dice ella:

De lo dicho, sin embargo, no se ha de derivar una actitud escéptica, porque la incógnita sobre la racionalidad de nuestras conjeturas no nos dispensa del tener que hacerlas. Carecemos de garantías, pero tenemos que vivir como si las tuviéramos. Ciertamente nada tiene un valor

absoluto porque el hombre no es quién para dárselo; aún así es un hecho que contemplamos la realidad valorándola y necesitamos creer en el valor de nuestros valores [...] Seguramente por esa ambivalencia a que estamos condenados, necesitamos referirnos maniqueamente a la realidad y al comportamiento humanos: lo bueno y lo malo, lo racional y lo irracional, lo que es y lo que debería ser; tal vez sólo mediante el uso de esos conceptos adquirimos una falsa pero ventajosa seguridad en nosotros mismos. En definitiva, la grandeza del hombre está en su propia miseria, en que habita *el reino de este mundo*, único en donde se dan los delirios e ilusiones de grandeza, según lo expresa el hermoso texto de Alejo Carpentier citado por Ferrater Mora [...] De esos delirios grandes y miserables a un tiempo han acertado a hablar con más agudeza –es cierto– los artistas que los filósofos, quizá porque ellos no se dejan esclavizar por la tiranía de los conceptos [Camps, 1979].

Por su parte, Norbert Bilbeny (1997) destaca el tema de la revolución cognitiva como otro de los factores de esa crisis, en la medida en que ha sustituido la relación cara a cara entre los individuos, por una relación mediada, impersonal y tecnicada, que supone otras maneras, diversas de las de la modernidad clásica, en la relación con los otros. Afirma:

El discurso mismo de la ética atraviesa, con la revolución cognitiva, otro histórico momento de inflexión de buena parte de sus supuestos y condicionamientos más generales. Donde ha habido hasta ahora el espacio para un obrar prioritariamente presencial y proximal se ha introducido el novedoso escenario de una actuación distal y no presencial. Donde ha podido existir la emoción del encuentro interpersonal y cara a cara se impone la abstracta ventaja de una relación más multipersonal, pero centrada casi exclusivamente en lo cognitivo (*mind-centered*). Así, la moral de la “indefinida textura”, la del contacto y buen tacto, cede, en fin, ante nuevos comportamientos basados en el explícito texto, que entra desde la pantalla por la vista y produce ya los más informados puntos de vista. Estos cambios no afirman ni niegan la llegada de una nueva ética cognitiva, que por ética y cognitiva no puede llegar más que con una intencionada justificación. Sólo hacen patente, aunque no es poco, la conmoción en las bases de una ética

apoyada en las formas habituales, tanto verbales como extraverbales, de la interacción directa entre las personas [Bilbeny, 1997: 29].

La pérdida de un contacto real entre las personas, ha hecho surgir nuevos fenómenos respecto de la vida colectiva.

Un problema de la política es hoy la apraxia, que está entre las causas del apoliticismo y consiste en la crisis de los modos de hacer política basados en el modelo del “paso a la acción”. Por otra parte, uno de los principales problemas de la ética es hoy el que proviene, contrariamente, de la dificultad de seguir el modelo del “pararse a pensar”. Puede ser llamado alogia o ausencia de pensamiento [...] falta de disposición para usar la propia inteligencia y sentir sus posibles contradicciones. Es el fenómeno que se esconde tras la característica “amoralidad” de los individuos antisociales [...] En muchos casos esta conducta amoral presenta en sus orígenes una carencia o inmadurez emocional y sensitiva del sujeto. Y éste es el fenómeno, la anestesia o clausura de la sensibilidad, que una cultura muy baja en interacción directa podría acabar desarrollando como nuevo factor de crisis, tanto de la ética como de la política [Bilbeny, 1997: 30].

La ética racionalista como ideología moderna

La ética que piensa al deber ser en términos de valores universales, absolutos e ineludiblemente racionales, que han de guiar nuestra acción y que deben ser impulsados por la educación, es un claro elemento constitutivo de la cultura moderna en crisis. Esa ética racionalista que propone asumir la convivialidad humana a partir de valores cuya universalidad les viene del hecho de ser absolutamente racionales, resultó de exaltar al hombre y a la colectividad como racionalidad viva, como agentes de un proyecto de transformación orientado a alcanzar el imperio de la razón sin considerar otra forma de ver el mundo y al hombre. La construcción de esta idea del hombre y de la comunidad que hacia finales del siglo XVIII tomaba cuerpo

en los valores racionales de libertad, democracia, igualdad, tolerancia y solidaridad, se propuso combatir aquella otra que prevalecía en la vida social medieval y premoderna y que no los incluía ni los consideraba valiosos, porque no tenía nada que ver con ellos. Esta ética representa, entonces, una ideología de la cultura moderna, un *relato legitimador* de tal cultura y de sus relaciones de poder; en ella se reivindican los valores que reflejan las nuevas relaciones sociales, de poder, los intereses y expectativas del sector dominante de esa sociedad resultante. De ella ha quedado excluida la forma de ver el mundo de quienes fueron derrotados en tanto no consiguieron mantenerla como dominante.

Se trata de una ideología, pues se concibe a sí misma como por encima de su propia historia, de la cultura en la cual nace y constituye una formulación del deber ser del hombre y la comunidad que se presenta a sí misma y a tal cultura como absolutamente superiores, necesarias y legítimas. La nueva sociedad industrial y su cultura racionalista y pragmática aparecen como la imagen de vida buena colectiva orientadora de la ética racionalista y como única forma de plantear y comprender el tema de lo valioso, deseable y preferible.

El concepto “ideología” así usado ha sido desarrollado por autores contemporáneos –como John B. Thompson– que lo explican como prácticas discursivas en las que se producen y reproducen relaciones asimétricas de poder; en ellas se crea, circula y reproduce una idea del mundo y unas formas de la práctica social que apuntalan y legitiman tales relaciones de poder.

Las ideologías contribuyen al mantenimiento de la estructura social, a alcanzar la conformidad con la forma de ver el mundo que se supone le es propia y natural a la estructura; en todo esto, las prácticas sociales discursivas en las que se produce y reproduce tal concepción del mundo son muy importantes, pues, como señala Thompson (1985), vehiculizan las relaciones de poder. Se parte, entonces, de que son efectivamente una visión *enmascarada* de la realidad, es decir, son el resultado de aplicar un filtro a los datos de la realidad; no de uno que sus participantes (la sociedad en su conjunto o la clase dominante) reconozcan como deformante o ilegítimo, sino, por el contrario, de uno que pueden llegar a ver como “corrector”, como el

medio de llegar al “verdadero sentido de lo real”. Una ideología surge de la propia práctica social, del hecho de estar en el mundo armado de una conciencia y una subjetividad que no opera a la manera de un espejo; lo real en la conciencia, se sabe desde Hegel, no puede existir como en la realidad, en tanto la función de la conciencia no es dejar al mundo como está, sino transformarlo y adecuarlo para que satisfaga necesidades humanas.

En resumen, una ideología se constituye como significación, un modo de saber y de hablar del mundo, una práctica discursiva. En tanto que discursos que sirven principalmente a la función de apuntalar y legitimar proyectos de la sociedad y determinadas relaciones de poder, las ideologías surgen, operan y se desarrollan en el marco de una cultura. Hay una correspondencia necesaria entre ésta y las ideologías que se desarrollan en su interior.

El nacimiento de la concepción racionalista y su ética del deber

En la historia de la humanidad, la ética racionalista no es la primera en plantear la idea de lo valioso, partiendo de convertirlo en obligaciones y responsabilidades, es decir, en deberes del individuo para con alguien más: la comunidad, Dios, el Estado, etcétera. Ya antes, según Lipovetsky (1998), el deber ha sido el referente principal para definir una conducta ética. Sin embargo, la ética del deber moderna –a diferencia de otras en el pasado, como la judaica o judeo-cristiana– es la primera en reivindicar tal deber, sin abstracciones o entelequias supra o infra naturales. Su novedad radica en que el deber ser obliga ante una forma de conocimiento, exige poner en práctica un modo del pensamiento: el racional. Esta ética aparece a fines del siglo XVIII como producto del encumbramiento de la concepción racionalista de la modernidad y como una de las armas principales en la lucha por imponer y arraigar el proyecto cultural que tal concepción del mundo contenía. La idea de un deber ser autónomo, independiente hasta del sujeto que lo intenta poner en práctica, dependiente sólo de la razón, es una idea central en el combate a la sujeción moral e intelectual de los individuos frente a los poderes eclesiástico, real o estatal. Los

nuevos “ciudadanos” deben excluir de su práctica moral toda acción que implique sujetar su voluntad a algo distinto de la razón, sea ese algo un poder terrenal o celestial; lo que no se discute ni se reconoce es que esa lucha contra otros poderes lleva directo a apuntalar el nuevo poder, al que de igual forma se considera encarnación de la razón.

El sistema de valores de esa ética exalta al hombre y a la colectividad como productos de la razón, destinados a impulsar el imperio de la razón excluyendo cualquier otra forma de ver el mundo y al hombre. La libertad, la democracia, la igualdad, el esfuerzo, la tolerancia, etcétera, son pura racionalidad: son aspiraciones y prácticas cuya esencia es ser encarnaciones de la razón; eso los vuelve valiosos y deseables; por supuesto, estos valores se constituyen en una confrontación directa con la forma que prevalecía en el mundo medieval para ver al hombre y a la comunidad. Se trata de los valores de la nueva cultura y la nueva sociedad; son las aspiraciones y proyectos de vida colectiva de los hombres y mujeres que, además de sus victorias en el terreno de las ideas, han conseguido triunfar también en lo político y económico. Quedan, por supuesto, excluidos —es decir, convertidos en desvalores— todos los elementos de la visión del mundo de quienes resultaron vencidos, la de quienes no consiguieron expresarse en ese proceso de cambio y, en general, toda concepción del mundo apoyada en valores diferentes.

Para la triunfante cultura occidental moderna y racionalista, el ser humano sólo posee valor puesto que su conducta y la voluntad que la anima sean racionales; es decir, en tanto que se erijan como modos de actuar y pensar prácticos, tangibles y calculables y como actos de razonar de modo objetivo sobre esas prácticas. Todo lo que no responda a este modelo, todo lo distinto será disvalor, indeseable y condenable; no podrá ser reivindicado como propiamente humano. Si en determinadas situaciones los individuos o las comunidades actuaran de conformidad con otro patrón de conducta, guiados por el puro impulso natural, la pasión, el sentimiento o la fe, estarían alejándose del ideal que expresaría la perfectibilidad humana en los términos en que la formuló la teoría kantiana de la *Razón Pura*; no obstante, es claro que se trata de una interpretación limitativa

del pensamiento kantiano, toda vez que no se asume la diferencia establecida por él mismo entre razón pura y razón práctica.

A partir de esta reducción, quedan fuera de esta idea de lo valioso todas aquellas dimensiones de la práctica humana y de la realidad individual y social que escapan al cálculo y a los enlaces causales lineales, unidimensionales y unidireccionales. Producto de esta mirada reduccionista, sus valores más altos serán aquellos en los que se exprese la *naturaleza humana inmutable*, en la que se resuelve todo lo que los seres humanos y su vida social son o pueden ser para el pensamiento racional.

En la ética racionalista del deber, han sido *excluidos del discurso* la subjetividad y el sentimiento, lo inconsciente, el deseo, la alteridad, la apertura al mundo; ello muestra que, en efecto, esa ética es sólo un proyecto ideológico de la cultura moderna, la cual intentaba asegurar los cambios que la significaron y fundamentar y legitimar como *verdadera esencia* humana la razón.

De acuerdo con Edgar Morin (1999), en la ética racionalista del deber no queda espacio, por una parte, para la multirreferencialidad y la multidimensionalidad, para el tejido común de las múltiples dimensiones en la vida de los sujetos y sus acciones que integran al mundo empírico; por la otra, tampoco se permite asumir las contradicciones, la incertidumbre y la emergencia en el pensamiento sobre lo humano.

El pensamiento ilustrado y su ética racionalista del deber impone, entonces, un deber ser imaginario, nebuloso, que amordaza, encadena e impide actuar más en consonancia con la propia vida, con el “ser en el mundo” –como diría Heidegger–, un ser débil, estremecido a cada paso.

Racionalismo, modernidad y cultura occidental

El desarrollo de la visión del mundo que valora la capacidad humana creadora y dadora de sentido, en la cual lo más valioso es el pensamiento racional causal y objetivante, aparece en la historia de occidente con el discurso del humanismo renacentista asumido por quienes conformaban la élite cul-

tural de la Europa de los inicios del siglo XVI que se abría a oriente y a la Antigüedad intentando encontrar ahí una alternativa a las cegueras de la Edad Media en la interpretación de lo humano. Estos humanistas estaban convencidos de la posibilidad y necesidad de conformar la mentalidad y las formas de conciencia de los individuos para acomodarlas a las exigencias de una lógica en la explicación e interpretación de la realidad que rompía radicalmente con la hasta ese momento existente en Europa. La forma que la tarea adopta es la de un esfuerzo intelectual para lograr que los individuos se apropiaran de unos saberes y modos de conocer e interpretar la realidad que llevarán a la realización de las potencialidades racionales del ser humano, mediante el contacto con la cultura escrita de la Antigüedad o con los intelectuales que impulsaban en Europa esa nueva concepción.

En esta idea de la realización de las potencialidades humanas, aflorando lo humano en la materia prima que lo contiene, pero que no lo realiza por sí sola, se asoman algunas novedades: la fundamental es la convicción de que hay un modo de ser humano, valioso, deseable, que se identifica con la comprensión racionalista normativizante, objetivante, calculable y causal.

La otra gran novedad en el humanismo renacentista es la convicción de que debe realizarse un esfuerzo educativo para alcanzar la perspectiva racional de las cosas y, por tanto, para llegar a ser humano y hacer historia, esfuerzo que, de no efectuarse, nos dejaría en la animalidad rampante y, por supuesto, indeseable.

De aquí la convicción de los humanistas, renacentistas y posteriores, acerca de la necesidad de una educación *universal* en esta nueva ciencia (educación universal, no popular: el universo, en el cual piensan los humanistas no es todavía más que el de la élite social europea), que serviría a la comunidad por la cultura de los individuos que acceden a la educación.

Esta nueva educación promueve aquellos contenidos en los que se encarna la nueva perspectiva humanística del conocimiento: moral, arte, ciencia, técnica y, no obstante los anteriores, todavía religión. Esos contenidos formarían un ser humano culto y autónomo; con este modo de educar se emprende una crítica radical de la *reductio ad theologiam*, el ideal medieval del saber en el que la artes del *trivium* –gramática, re-

tórica y dialéctica (lógica)– o las del *quadrivium* –geometría, aritmética, astronomía y música– no eran sino *vías* para acceder a la comprensión de la magnificencia de la obra divina.

El sujeto que debe formar ese proceso educativo, ideal del sujeto moral y del ciudadano del humanismo renacentista, debería poseer una perfecta cultura literaria, estar orientado a exaltar la dignidad y la libertad del hombre y ser capaz de romper la burda visión de las cosas de la Edad Media para reconocerse a sí mismo como creador. Frente al ascetismo medieval, este hombre nuevo reivindicaría el bienestar y el placer como medios para agradar a Dios, además del valor de la observación y la reflexión racional, negando la superioridad de la vida contemplativa. Sería un sujeto capaz de admitir la importancia modélica de la cultura clásica de la Antigüedad, sin pretender reproducirla sin más y sí –en cambio– aspirar a liberarla de los añadidos medievales.

La nueva comprensión de la Naturaleza desarrollada a partir del siglo XVI por intelectuales como Copérnico, Galileo, Descartes y Kepler suponía la posibilidad del progreso humano a partir del desentrañamiento de las regularidades y leyes de funcionamiento del entorno natural y sustituye la idea de una voluntad divina insondable por la idea de que Dios rige racionalmente al mundo: Dios ha realizado una obra ajustada a las reglas de la razón y, por eso mismo, la razón debe ser el medio para comprenderla; quienes trataron, en el Medioevo o en el mundo antiguo, de capturar esa obra en las *sagradas escrituras* o en la teología medieval no estaban en condiciones de entenderla y expresarla con propiedad, en virtud de que su método no era racional.

La obra educativa de Comenio, los jansenistas y otros es difundir ese saber racional y racionalizador –*enseñar todo a todos*–, lograr que todos participen de una comprensión crecientemente racionalista del mundo y de lo humano. Esa educación se proponía apuntalar un nuevo modo de vida –moderno y racionalista– que combinaba religión, instrucción y virtud; una educación que cultiva y transforma al individuo y la comunidad al mismo tiempo. La élite cultural moderna ha de formarse en esta idea de las cosas y ha de abrir espacio a los nuevos estudios del gobierno de la Naturaleza y del hombre, con un enfoque más filológico que filosófico, pues la intención

principal es combatir las deformaciones que el Medioevo introdujo en la interpretación de los clásicos.

Siguiendo al humanismo renacentista, el movimiento reformador del protestantismo abrirá el camino al pensamiento ilustrado, con el cual se consolida el nuevo pensamiento ético que coloca en el centro de las decisiones morales al sujeto racional: la perspectiva racionalista objetivante y causal del mundo bastará para comprender la voluntad divina sin necesidad de sacerdotes e intérpretes (según la consigna protestante: cada cual ha de ser su propio sacerdote y ha de esforzarse por interpretar de modo directo la voluntad divina). La conducta ética debe tener como fundamento exclusivamente a la razón; debe aspirar a la universalidad y lo absoluto. La influencia combinada de los pensadores humanistas y los reformadores religiosos, partícipes de la crítica al autoritarismo y dogmatismo medieval cristiano, contribuye en gran medida a la transformación profunda de la cultura cristiana europea dogmático-escolástica y otorga un nuevo lugar a sus componentes judaicos, en particular a la responsabilidad individual y al puritanismo ético.

Para el siglo XVII, se había establecido como un valor importante para las monarquías nacionales europeas (absolutista o liberal) la dignidad del hombre y del ciudadano/súbdito. Aunque con matices o diferencias considerables, se reconocía que una de las finalidades del poder estatal consistía en la defensa de los llamados “derechos naturales del hombre y del ciudadano” –con base en una identificación de lo natural con lo racional– y que un mecanismo indispensable para alcanzar tal finalidad era la educación popular masiva.

Liberalismo e Ilustración: la ideología de la sociedad educada

El siglo XVIII corona de manera definitiva el sistema de representaciones que van estructurando el mundo moderno; en ese siglo, el movimiento ilustrado construye un programa ético-político-educativo racionalizador, orientado a alcanzar la transformación cultural, política, social y humana con base –como ya dijimos– en una reducción del pensamiento de pensadores como Kant. Poner esa visión de la naturaleza, el hombre y la comunidad al

alcance de todos, asegurará la libertad, el progreso, la equidad, el bienestar, la paz y la felicidad que son humanamente posibles, naturales y necesarios.

Es claro que llevar adelante el proyecto de transformación social y humana basado en esta reducción del ideal kantiano de la perfectibilidad humana y el ideal ético educativo de una comunidad racional y solidaria basada en la razón –eufemismos con los que se quiere significar la modernidad eurocéntrica occidental– supone una obra educativa que no puede librarse a voluntad de los individuos en lo particular; se hace necesario construir un sistema educativo estatal cada vez más amplio, mejor supervisado y controlado en sus contenidos y formas. Así lo sugiere u ordena la propia *Declaración universal de los derechos del hombre y el ciudadano*, que será la nueva fuente para definir lo valioso y lo deseable –individual o colectivo–, con exclusión de cualquier otra perspectiva.

Una educación universal, secular, obligatoria y, en la medida de lo posible, gratuita, ocupada de difundir la idea científico-técnica para la emancipación; reglamentar y uniformar los procesos educativos concentrados en planteles *oficiales* sostenidos financieramente por el Estado, así como supervisar la instrucción impartida por las iglesias o las agrupaciones gremiales, conseguirán una ciudadanía instruida y consciente de sus obligaciones civiles y de sus derechos, en la medida en que hacen a los individuos autónomos y capaces de seguir reglas racionales en su conducta.

De acuerdo con Eduardo Terrén (1999), la perspectiva científico-racional-tecnológica, el nuevo contexto de libertades y el compromiso social, es decir el proyecto ilustrado de transformación social y humana, darían como fruto una *sociedad ordenada, productiva, feliz y pacífica*. Los modernos gustaban de pensarse a sí mismos, mediante una metáfora arquitectónica, en la que aparecen (la élite cultural y económica de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX) como constructores de un hombre nuevo (con un *alma sana, educada*, reformada) y un mundo nuevo para él.

Puede observarse cómo se configura una comprensión del sujeto y de la convivialidad humana que refleja los procesos de cambio del Occidente moderno, al mismo tiempo que los orienta y fortalece, en tanto que se excluye y convierte en irracionalidad e irrealidad cualquier otra visión

de las cosas –la realidad latinoamericana o africana, por ejemplo–, pero también aquellas otras formas de interpretar al ser humano y la comunidad; aunque nacieron de la misma modernidad, no permanecen fieles a los principios de racionalidad, libertad formal, perfectibilidad o calculabilidad, como las de Marx, Nietzsche, Benjamin o Freud.

Las reacciones conservadora y modernizadora y la crisis de la ética racionalista del deber

Como se ha visto, el discurso que alude a la obligación del Estado de educar a todos los miembros de la comunidad, es decir, la idea de educación popular, de la *educación como un derecho de los ciudadanos*, surgió con la aparición del Estado-nación moderno, pero ya en los inicios del siglo XX aparecen al menos otras dos propuestas educativas y, consecuentemente, otros dos proyectos culturales y sociales con sus respectivas éticas e ideologías: la reacción conservadora y la alternativa “democrática”.

Tras la Ilustración y como reacción frente a ella, surge un nuevo humanismo impulsado por el neoclasicismo romántico alemán de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que representa una nueva “vuelta a lo clásico”, esta vez destacando el interés por el naturalismo, el individualismo, el rechazo de la autoridad y una valoración de la historia con base en la tradición, el sentimiento y la pasión, más que en la razón. En este marco, surge otra idea de lo valioso de lo humano y de la educación necesaria para alcanzarlo: una educación basada en la noción de *formación*: la *Bildung*, es decir, el espíritu formado en la cultura nacional, tanto como en la universal es el elemento constitutivo esencial de lo humano, la comprensión del sujeto como productor social de sentido y como sedimento de la tradición y la cultura, capaz de crear y transformar con base en la proyección de su subjetividad.

La razón ha quedado sometida a la historia, a la tradición, al sentimiento. El Romanticismo piensa, entonces, que lo valioso del individuo no está sólo en su razón y en su autonomía; también en su identidad y su pertenencia a una comunidad. Lo individual apunta a sus posibilidades de

razón y de creación; lo colectivo, a sus límites y determinaciones naturales y sociales: el ser genérico del hombre, su humanidad, su pertenencia a una nación o cultura: Kant, pero también Hegel, Fichte y Schelling.

Las sociedades “democráticas” del siglo XX impulsarán de nuevo la dimensión política de las ideas de transformación social y humana y conformarán, a partir de ellas, una nueva idea de lo valioso en el sujeto social y un nuevo vínculo entre educación y vida buena. Aquella será vista ahora como un medio para alcanzar objetivos de un carácter más material y terrenal; se trata de lograr el crecimiento económico y el desarrollo social; no han desaparecido las ideas que ligan la educación a la realización del ser humano, su liberación y transformación. No se ha abandonado la antropología que ve al hombre como creador, *productor social, ser histórico, creador de sentido*, pero se ha conformado ahora una nueva perspectiva sobre el sujeto social, el agente económico: Kant, pero también, Hegel, ahora con tintes de Locke, Rousseau, Smith y Marx.

En adelante, sobre todo en la Europa “democrática” y del *Welfare state*, nociones como las de “humanidad”, “pueblo”, “nación” y “clase”, serán sustituidas por las de “opinión pública”, “votantes”, “comunidad”, “sociedad civil” y, finalmente –pero no porque venga al último, sino porque hacia esta concepción del sujeto se orienta toda interpretación de lo humano en la segunda mitad del siglo XX–, “consumidores”. Lo valioso de lo humano migrará de las nociones de “militante”, el “letrado”, el “intelectual”, el “revolucionario” hacia las del “hombre exitoso”, el “experto”, el “triunfador”. Prevalece la concepción liberal individualista del hombre, construida en el siglo XVIII, pero, en ella, el individuo aparece sólo comprometido consigo mismo (Lipovetsky, 1998).

La crisis de la cultura posmoderna

El surgimiento de esas ideas y su confrontación con la perspectiva racionalista del hombre y de lo humano abrieron la puerta para una verdadera crisis de todas estas nociones: las ilustradas, las liberales, pero también

las románticas o democrático-modernizadoras. Como resultado, la cultura posmoderna contemporánea acabará entendiendo lo valioso del ser humano, ya no en términos de libertad y autonomía del sujeto, no como lucha por la emancipación histórica y social, ni como realización del *Espíritu Absoluto* o el enriquecimiento de la identidad cultural de una comunidad, sino exclusivamente en términos de realización individual en el instante *aquí y ahora*, como disfrute del presente; como valoración del ser actual y real y no como proyecto trascendente. No dirá que lo bueno está por construirse y que requiere compromiso y esfuerzo, no cree en un “futuro luminoso para la humanidad”. Mientras la educación moderna, apoyada en la ética racionalista del deber, se proponía impulsar como fines educativos la libertad humana, la emancipación, la comprensión racional, la transformación social y cultural –valores en los que se realizaría el proyecto racional–, la posmoderna, como resultado de la crisis y sumida en el desencanto y la incertidumbre provocados por el fracaso de esa narrativa, sólo se organiza en torno de finalidades educativas que toman como centro la función económica del saber. Quiere formar individuos competitivos: *usuarios* de saberes de punta y de habilidades eficientes.

Como se ha visto, la *narrativa de la modernidad*, en tanto filosofía de la historia, creó la ilusión de un devenir emancipatorio y de enriquecimiento en todos los aspectos de la vida humana; interpretó los cambios en la Europa de los siglos XVIII y XIX como progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social. El pensamiento moderno temprano, al plantear lo racional como lo único verdadero real, excluyó como irreal todo lo que no se ajustaba a ese parámetro; sólo los actos, pensamientos, actitudes o principios humanos que comportaran una comprensión racional, objetivista, empirista, pragmática eran reconocidos como “verdadera naturaleza humana” y, por tanto, valiosos. La educación será el medio para alcanzar ese modo de vivir y estar en el mundo; en cuanto antropogénesis, ha de llevar al individuo a humanizarse plenamente (occidentalizarse de manera implícita). Sus modalidades y finalidades quedan establecidas en torno de los propósitos de difundir y desarrollar la razón y la perspectiva científico-técnica del mundo.

Tal visión de las cosas ha caído en una profunda crisis y plantea el reto de pensar en una nueva interpretación de lo ético y de la conducta ética; de pensar en una ética que parta de valores, principios y actitudes que no nazcan del interés por mantener relaciones de poder impuestas autoritariamente y escondidas, con apariencia de racionalidad, sino que se basen en el respeto de la diferencia como fundamento de la vida de comunidad mediante el diálogo. Una ética:

- a) que reconozca el lugar del otro, de lo diferente, de lo subjetivo y el sentimiento y una forma de racionalidad no ajustada al canon moderno decimonónico,
- b) que atribuya y reconozca un nuevo sentido a las ideas de libertad, historia, alteridad y apertura al mundo, más allá del límite del interés individual.

Ahora bien, ¿por qué este análisis ha de conducirnos a seguir viendo en la educación el medio para impulsar esa nueva idea de lo ético y sus valores? Hay dos razones:

La primera es que se parte de una idea de la cultura como el proceso colectivo de creación de sentido; es decir, porque se asume que nuestra concepción del mundo y sus efectos sobre la vida colectiva no se imponen fatalmente ni es imposible influir; por el contrario, tanto las ideas a partir de las cuales se actúa, como las interacciones que sostienen los seres humanos entre sí y con la naturaleza constituyen el resultado del propio hacer; esta idea, por supuesto, tiene tras de sí una antropología que concibe al hombre como un ser que trae cosas a la existencia, productor de sentido y ontocreador.

La segunda razón reside en que participamos de la idea de que la educación es un proceso antropogénico en el que los seres humanos se construyen a sí mismos en lo colectivo y en lo individual.

Educar y, en general, socializar es, desde este punto de vista, internalizar una visión del mundo, esquemas de significado, un universo simbólico, una ética. “La educación en el mundo de la vida es [...] una acción construida en función de formas simbólicas y decisiones axiológicas” (Melich, 1996: 36). Así pues, hablar de lograr una perspectiva ética

centrada en la comunidad o individualista no es sólo hablar de algo que nos determina, sino que producimos colectivamente. No es referirse a algo que está puesto allí por la naturaleza, por la historia, por la economía, por el destino (como si todo eso no fuéramos nosotros mismos), sino de una realidad que construimos día con día.

Si se acepta que la educación es el proceso en el que se construyen tanto los sujetos como el sentido de la vida social, ha de reconocerse, entonces, la necesidad de actuar desde ella para impulsar una nueva idea de formación ético-cívica, para construir una alternativa de cambio frente al individualismo posmoderno. Creer en su papel antropogénico obliga a proponer una concepción alternativa sobre la vida social y las interacciones humanas y a promoverla entre nuestros estudiantes.

Edgar Morin (1999) proporciona algunas claves respecto del contenido de esa formación necesaria; propone pensar la educación del futuro como una enseñanza primera y universal en la condición humana y en la conciencia terrenal. Ella debe permitir reconocer al ser humano como plenamente biológico y cultural, en el que se dan varios entrelazamientos: el cerebro-mente-cultura; el razón-afecto-impulso; el individuo-sociedad-especie. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens*; *faber* y *ludens*; *prosaicus* y *poeticus*, dice Morin. La educación debe construir una idea de lo humano valioso partiendo de la conciencia de la condición común a todos los humanos y de la necesaria diversidad de los individuos y de las culturas.

Morin explica la necesidad de reconocer que el fin del siglo XX ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; ha descubierto la pérdida del futuro, es decir, la imposibilidad de predecirlo y, por ello, hemos de ser realistas en un sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real y por ello, entender al conocimiento como una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y el error. Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad es el gran reto de la

educación futura, argumenta Morin. La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana y una actitud de verdadera tolerancia. Una ética en verdad humana –una antropoética, dice él– debe asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestra era.

En este mismo sentido se mueve el pensamiento de Fullat y Melich (1995). Afirman que la modernidad nos ha dejado atrapados entre un *Ser* ontológico, sólido, fuerte, pero inasible, imposible de entender y un deber ser imaginario, nebuloso, construido por nosotros mismos, que se convierte en amordazantes cadenas, si no hay el valor de retarlo y exigirle estar más cerca de nuestra vida, de nuestro ser en el mundo, débil, estremecido a cada paso.

La tarea por delante

En la tarea con los estudiantes es necesario, entonces, asumir la ética no como un saber; sino como un modo de estar en el mundo, entre los otros, buscando con ellos un sentido que “satisfaga” el deseo. La ética sólo puede erigirse en el marco de las interacciones sociales y, como su contenido se teje desde la insatisfacción y el impulso de con-vivir más allá del sufrimiento de no-ser y más acá del ser-que-quiero, se constituye en el esfuerzo por acercar nuestro ser al deber ser que imaginamos como salvación –hipóstasis o sublimación– del desamparo; todo esto, en efecto, muestra la naturaleza de lo ético como hontanar –fundamento– y como horizonte –aspiración– del hacer humano.

Así, se ha de partir de una comprensión de lo ético como vida en común, búsqueda del bien común, *vida colectiva orientada al bien común*, para extraer de allí la conclusión de que *lo ético se vive, se constituye, en el espacio público*, en las interacciones reales entre los seres humanos y *no en la esfera de la conciencia*, no en la del “descubrimiento” o la iluminación que llevaría al reconocimiento del deber ser (la fórmula es aristotélica, no kantiana). Este enfoque exige hablar del espacio de encuentro en el que puede integrarse el *deber ser* y exige no fundarlo fuera de él. Para esto no

se requiere una guía y ciertos valores, sino lanzar una mirada al mundo, sin enunciar, sin adjudicarse territorio; exige, como en el psicoanálisis, no fijar la mirada en el purismo del método y la pureza de la teoría, sino mantenerse alejado de su encanto.

BIBLIOGRAFÍA

- Billbeny, Norbert (1997). *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Camps, Victoria (1979). “La sinrazón de la razón”, *El Basilisco*, 1 (8), 97-100.
- Chatelet, François (1980). *Historia de las ideologías. I* (Introducción). México: Premia.
- Cortina, Adela (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Fullat y Melich (1995). “Del animal insuficiente a los valores”. En J. Noguera (1995). *Cuestiones de antropología educativa*. Barcelona: CEAC, 19-60, 135-148.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, Immanuel (1973). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lipovetsky, Gilles (1998). *El crepúsculo de deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lytard, Jean- François (1990). *La condición posmoderna*. México: Rei.
- Marx C. y F. Engels (1979). *La ideología alemana*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- Melich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Unesco.
- Reboul, Olivier (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos/Universidade da Coruña.
- Thompson, John B. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma de México.
- (1985). *Studies in the Theory of Ideology*. Los Ángeles: University of California.