

Familia, Educación, Ética y Valores en América Latina y el Caribe

MARIO MAGALLÓN ANAYA*

e-mail: mariom@unam.mx

Recepción: 25-06-12

Aprobación: 15-07-12

RESUMEN

En este texto, el autor presenta una idea de educación extraída a partir de la realidad latinoamericana, la cual, no se sustrae de la realidad global del mundo contemporáneo. No obstante, desde esta realidad local puede apostarse por un compromiso por parte de la educación para formar ciudadanos integrales, en el entendido de que deben cultivar todas sus capacidades físicas e intelectuales para el mejor desarrollo de su ser. Este desarrollo tiene que partir tomando en cuenta las creencias y las disonancias de la familia, la idiosincrasia, amén de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Con el anhelo de obtener un ideal de ser humano aceptable en el contexto universal.

Palabras clave: Educación, ser humano, formación.

ABSTRACT

In this text, the author presents a concept of education based on the situation in Latin America, which itself cannot be separated from that of the present-day globalized world. In Latin America there exists the possibility of a commitment to the education of fully integrated citizens in the belief that they should further all their physical and intellectual abilities so as to better develop their being. This development process must be grounded in an awareness of the beliefs and dissonances of the family structure as well as the specific nature of the relationship between the individual and society and the dialectics between both, with a view to defining an ideal of human being that is acceptable in a universal context.

Keywords: education, human being.

* Profesor de carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su línea de investigación es Latinoamérica y su problemática política y filosófica. Ha publicados diversos libros y artículos en revistas especializadas.

1. EL RESCATE DEL SER HUMANO POR LA EDUCACIÓN Y LA ÉTICA

Las sociedades en el mundo actual viven el *ethos* de la vida cotidiana como tedio, como la *nihilización de la vida* en estado de angustia y de pérdida de sentido de la existencia; allí donde se han roto y mediatizado la *Ley* y el *Nómos*, esas que desde Aristóteles hasta Kant habían establecido las formas de convivencia social e individual como del reconocimiento de los lenguajes filosóficos, éticos, jurídicos, políticos, científicos, sociales, de derechos humanos, tecnológicos, pero con sentido racional.

Es necesario cuestionar la democracia viciada, corrompida y mediatizada, la cual en muchos lugares del mundo ha sido puesta en cuestión su legitimidad y, por lo tanto, su reconocimiento. El reconocimiento es la relación con el mundo reificado por las formas ideológicas, sociales y políticas. Lo cual requiere de reconocer que el reconocimiento con el mundo no puede ser una “relación neutral” sino de confrontación, análisis y crítica del objeto por conocer. Por lo tanto, la categoría moderna de sujeto/objeto tiene sus repercusiones en la sociedad y la idea que ella tiene de sí misma.

Para Axel Honneth,

Cuanto más tiempo el pensamiento importante se aferre a la oposición tradicional entre sujeto y objeto, más fuerte será el daño ejercido sobre nuestra praxis de vida social, porque cognición y sentimiento, teoría y praxis, ciencia y arte seguirán apartándose (Honneth, 2007: 53).

Es allí donde la educación integral del ser humano requiere de recuperar las virtudes y de detectar los errores y de superar los vicios de una historia tenebrosa por sus resultados inmediatos. Es decir, de ningún modo la educación ha de eludir la crítica a la violencia política y a los desatinos de los distintas formas de gobierno en el mundo, sino más bien, hacer un balance y plantear horizontes nuevos de esperanza, de idealización y de utopías, que partan de la realidad presente para plantear *mundos posibles* más humanos, de convivencia libre, igualitaria y de solidaridad para con el género humano.

Por otro lado, los cambios en la familia, como institución central del Estado y de la sociedad, han sufrido permutaciones inusitadas en sus formas de organización y de participación social y económica. Así, el viejo principio de la familia como agente de transmisión de valores éticos, sociales, hábitos, costumbres, normas, roles, relaciones y expectativas tendientes a perseverar la herencia cultural para las generaciones futuras ha sido puesto a prueba. La tarea de la familia como mediadora importante entre la sociedad y el individuo ha ido cambiando.

Los descubrimientos e inventos en los últimos doscientos años han provocado cambios revolucionarios en el estilo de vida del ser humano, incluyendo la familiar. Con la transición de la sociedad agraria a la urbana e industrial, seguida por la revolución tecnológica y, en último cuarto de siglo XX, por la tercera revolución industrial concebida como la era de la información y de la globalización produjo un debilitamiento de los lazos familiares, el surgimiento de la familia nuclear aislada con mayor énfasis en el individuo y menor diferenciación social entre los sexos, en consecuencia, relaciones familiares más igualitarias y disminución de la autoridad patriarcal (Polaino, 2004).

La nueva legitimidad de la familia pospatriarcal, [...] es más individual y ética que institucional o moral, y eso significa que cada familia debe enfrentarse al reto de procurar entrar en un proceso de desidentificación consciente con aquello que se había identificado, y comenzar a construir reflexivamente su propia identidad en un contexto que se entiende y se vivencia ricamente mutante (Jiménez, 2005: 99-100).

De este modo, lo simbólico y lo cognitivo se entremezclan en la realidad familiar generando cambios y transformaciones, en la medida de que el universo simbólico de la familia a finales del siglo XX y de la primera década del siglo XXI adquiere sus principios ontológicos y prácticos, sin que para ello haya un *a priori* de esquemas interpretativos y significativos de sus miembros. De este modo los esquemas interpretativos de la familia que originan sistemas de significado para mirar la realidad originan, también, el universo simbólico de ésta, para mostrar formas poliédricas y múltiples polifonías.

De esta manera el universo simbólico cumple la *función de reforzar las creencias* del grupo, de hacerlo patente o crear un sentimiento de

pertenencia. Pero también puede responder a la función de *reflejar la disonancia*, las oposiciones y las contradicciones con la representación cognitiva de la familia. Estas funciones impuestas a lo simbólico y a la familia, como la del refuerzo y la expresión de la disonancia, siguen las líneas de lo que se ha ido debatiendo a lo largo del tiempo en la disciplina de la Antropología, concebida y construida como elemento que refleja la consonancia entre el individuo y la sociedad, así como la disonancia simbólica entre esas dos instancias.

En la actualidad en el sistema-mundo las sociedades y los individuos se ha potenciado el egoísmo, las éticas sin compromiso, donde “todo se vale”, hasta carecer de un horizonte de *sentido* y de *historicidad*, para ubicar al *ser humano*, al *ser genérico universal* que totaliza al ente, a la existencia en el mundo, en *medio* y no en *fin* de sí mismo. El ser humano debe ser siempre fin y no medio, de cualquier aspecto económico, político, social y cultural.

El *Dasein*, concebido como el-ser-en-el-mundo heideggeriano, como ser del espacio-temporal del *ser ahí*, en la actualidad se ha declarado su feneamiento por las filosofías posmodernas, al igual que se ha fragmentado la *Razón*, se ha revelado el fin de la ontología (metafísica), de la historia, de la *Totalidad*, de los conceptos, de las categorías, de los discursos integradores *ontoepistémicos*; es decir, todo lo fundamental en la filosofía moderna europea ha perdido su razón de ser para estas filosofías del desencanto.

Por ello se están buscando actitudes alternativas a la metafísica y a la ontología tradicional.

Por esto mismo, diríamos que las filosofías de la actualidad están

Buscando una actitud alternativa a la de la metafísica tradicional, pretendemos situarnos dentro del marco del movimiento (que no doctrina o sistema) fenomenológico existencial que, consideramos, está en camino desde Hegel y Kierkegaard, pero también en Marx, Nietzsche y Heidegger. Trataremos, pues, de *describir* (no de explicar o analizar) *nuestra* experiencia del mundo en este fin de siglo, mundo que está siempre “ya ahí”, antes de la reflexión. Intentemos entonces “ir a las cosas mismas”, es decir, introducirnos en ese mundo anterior al conocimiento, del que el conocimiento *habla* siempre y, frente

al cual, toda determinación científica es abstracta, significativa y dependiente (Garzón, 2000: 12).

Empero, nuestra búsqueda se realiza desde el horizonte de la racionalidad alternativa de nuestra América, lo cual invita a recuperar el sentido y el valor de la razón y del mundo a través de la conciencia del *Yo* como totalidad ontológica como seres libres, allí donde el ser humano, sólo es, en el tiempo, en la historia. Es en ella donde adquiere el compromiso y la responsabilidad ética y política democrática solidaria con nosotros y los otros. Es en la *praxología de la alteridad*, de la *diversidad* y de la *diferencia*, es decir, en el *Mitdasein*, donde el *nosotros* y con los *otros* alcanza sentido la unidad del género humano, allí donde la existencia ya no es posible dejarla para después, porque en ello nos va la vida y el futuro mismo (Löwith, 2006).

Dasein, existencia, sujeto, individuo, sólo es con los otros, en la conciencia libre del reconocimiento de sí mismo y de la alteridad como diferencia óptica.

Desde estas *miradas filosóficas latinoamericanas* se busca un ser situado y en situación, un horizonte de sentido y de significación de la filosofía política y de la ética de la educación concebidas en su conjunto como *antropoética de la educación política*, en un intento por recuperar el papel del ser humano en el *cosmos*, de ese que ha sido desplazado por las “éticas indoloras”.

La situación de la familia en este horizonte de comprensión latinoamericanista de la actualidad muestra su crisis. Allí donde la crisis se entiende como comprensión, como proceso de ajuste y de reasignación de sentido. Por lo tanto, la palabra crisis no denota, necesariamente, una realidad disolvente, sino más bien un dinamismo transformador y potenciador.

La familia de la actualidad ya no es una unidad de producción familiar ni de consumo; el tejido urbano generaliza la red de relaciones en nuestras ciudades para diversificarse más allá de entorno familiar. Esto hace que la “gran familia” que antes era factor de seguridad se haya desplazado a un buen número de seguridades comunitarias y colectivas, sin que para ello intervengan los lazos afectivos. Se da una red diversificada de comunicaciones de organismos especializados como: hospitales, hogares de ancianos, salas de cuna, escuelas, universidades,

etc. Los cuales han asumido funciones de la familia tradicional. Del mismo modo, el rol de la mujer en la familia y en la vida pública se ha modificado profundamente.

El desarrollo tecnobiológico y tecnológico de la tercera era ha hecho posible que la mujer pueda ahorrar energías que antes no le permitían desarrollar un proyecto personal, la esperanza de vida se alarga y se incorpora al mundo del trabajo. Así la familia se hace móvil a nivel geográfico y se libera del enraizamiento local y deja de percibir los beneficios humanizantes de la pertenencia a un mundo pequeño; a nivel profesional se da una reconversión permanente; a nivel social se insiste en la calidad de las relaciones, aunque esto garantiza que así sean, se amplían las responsabilidades y crece la importancia de la educación de la formación; las formas de asumir la sexualidad ha cambiado notablemente en la familia, donde se busca asumir la autonomía y asegurar la independencia de la pareja, el encuentro entre el varón y la mujer se ha vuelto fuertemente individualizado, incluso personalizado.

Hoy los valores, como bien común de la sociedad han cambiado en el encuentro entre la pareja y en el tejido urbano resultan ser frágiles. Por ello, es necesario resignificar el valor de la familia desde un núcleo personal y personalizante, dentro del contexto de la racionalidad urbana. Allí donde se percibe la necesidad de la experiencia de la comunidad, porque el individuo como base de la sociabilidad humana es sujeto personal necesitado de reconocimiento. Justamente, es en la familia donde se recupera esta experiencia única e irrepetible de ser persona perteneciente a una comunidad. Es en la familia donde se experimenta la vida con gratuidad, ya sea en la dimensión amorosa como en el nacimiento de los hijos. Es de esta realidad que nacen las experiencias propias del orden funcional y que, por el contrario, apuntan a la debilidad para asegurar una vida plenamente humana. No obstante ello, la familia es el lugar privilegiado de vivir la sexualidad como lugar de nacimiento, de realización y de proyección de toda persona humana.

La familia es la primera instancia donde uno nace, descubre y vive su sexualidad, pero también llega a ser el proyecto privilegiado para realizar esa sexualidad en la construcción de una familia propia. Podría decirse que, en este sentido, se puede hablar del espacio familiar

con el lugar de autoencuentro y de heteroencuentro de la sexualidad humana (Ariza et al., 2004).

Esto requiere de asumir como vocación humana el pensar, el analizar, el criticar y el proyectar la condición existencial de los seres humanos en el mundo, desde una perspectiva histórica de sentido, allí donde han sido colocados, en la desolación y el marasmo, en la desesperación y en la indeterminación, sin horizonte de sentido y de significación humana.

En la vocación humana en sentido gramsciano y nicoliano se encuentra la práctica de la vida y de la filosofía, como *las exclusivas del ser humano, concebido* como algo fundamentalmente *vocativo* a lo cual está condenado el ser humano: *a filosofar*; es la resistencia del sujeto a ser mediatizado, a ser masa para convertirse en el protagonista de su hacer y de su quehacer. No es sino la construcción auténtica del yo y del ser con los otros, lo que le da sentido a la existencia. A todo ello, las filosofías posmodernas han colocado en situación de *inautenticidad* al ser humano como a sus obras.

Decía con bastante razón Eduardo Nicol, que la crisis de la firmeza del saber con sentido de verdad totalizadora tradicional, concebida como universal, ha sido sujeto de cambio, como lo ha sido su autor, lo mismo ha sucedido con la filosofía.

Porque

Antes, la validez de la verdad, su alcance independiente de quien la profiriese, se afirmaban en la solidez sustantiva del hombre; pues aunque fuese siempre, en efecto, un sujeto individual quien pronunciase la verdad, había en este sujeto mismo algo tan supraindividual como la verdad misma, que le servía a ésta de apoyo, ya se llamase propiamente sustancia como en Descartes, o yo trascendental, como en Kant o en Husserl. Mientras que ahora al temporalizarse el ser mismo del hombre, se historizan todos sus productos. Hemos aprendido que inclusive el pensamiento más riguroso y abstracto, menos “vital”, es una emanación de la vida, como son la literatura, la política y las formas de convivencia; y que además, es congruente con ellas como expresión de la situación histórica en que todas se producen. Al entrar en crisis la idea tradicional del hombre, la con-

cepción de su ser como *ser*; ha entrado en crisis radical la idea de la verdad (Nicol, 1997: 41).

Es en la historicidad del *Dasein*, del ser como práctica de la libertad, de la justicia, de la equidad, de la racionalidad, de la política, de la democracia y de la solidaridad, donde el ser humano adquiere su sentido de ser en el mundo, con nosotros y con los otros.

Durante muchos años me he dedicado, como parte de la investigación, a reflexionar sobre la trascendencia y los alcances que ha tenido la filosofía política de la educación en la democracia y en la justicia solidaria, para con el *nosotros* (yo comunitario) y con los *otros* (comunidad social exterior), como a la vez, en la conformación de la identidad individual, social, nacional, regional y mundial del género humano. Sin embargo, las conclusiones han sido demasiado magras, por no decir que desalentadoras, la formación del “hombre ha sido mediatizada”, convertido en objeto, en cosa manipulable y prescindible.

La educación ha perdido su horizonte antropológico y éticamente humano, como formadora de las nuevas generaciones que habrán de enfrentar un mundo demasiado complejo, donde las consignas del sistema económico neoliberal globalizado han adelgazado la participación del Estado y de sus instituciones, en las relaciones económicas y sociales, para convertir al sujeto individual, social y colectivo en mercancía. Así, de tal manera, todo ha sido mercantilizado y mediatizado por el mercado mundial del sistema capitalista.

Diversos escenarios se recrean en todo el mundo, donde los temas varían, pero los intereses económicos, políticos y de poder permanecen. Y el ámbito de la educación y de la cultura no puede ser la excepción. Empero, en el fondo se juega siempre lo mismo, las lógicas de la dominación que buscan reposicionarse, a la vez que las fuerzas emancipatorias presionan buscando abrirse paso en un mundo unipolarizado por el neocapitalismo globalizado.

Por ello, puede decirse que la situación actual no es para ser optimistas.

Las amenazas a la complejidad de la cultura retumban desde lejos. La historia retorcida de esta humanidad tanática es elocuente en materia de destrucción y barbarie. Nada aconseja que seamos op-

tímistas respecto a alguna metafísica cualidad del ser humano que pudiera garantizarnos “desarrollo armónico”, “imperio de la solidaridad”, “reencuentro con la naturaleza” y eufemismos parecidos. Muy por el contrario: a la vista tenemos las tendencias dominantes de una homogenización expansiva que no conoce límites, que coloniza todos los espacios, que se hace sentido común merced al inmenso poder del que la cultura es apenas su voz amable (la cultura es la voz gentil de la dominación). Si hace falta la ruda faz de la violencia ordinaria, no dude usted que aparecerá sin tardanza. Después toda la destrucción brutal de los patrimonios intangibles y de los propios emplazamientos culturales (monumentos, museos, bibliotecas, etc., despedazados en Irak, por ejemplo) es sólo el “daño colateral” de una cruzada mundial por la libertad (Lanz, 2006: 31).

La totalidad de la vida humana, de la existencia, de la Naturaleza y de la cultura han sido reducidas a mediaciones para los fines especulativos del neocapitalismo y del neoliberalismo de las organizaciones económicas y de las empresas globales, al igual que las investigaciones científicas y tecnocrónicas han sido controladas por los dueños del dinero, especialmente, por los países del Norte, rico y opulento, hasta convertir al ser humano en una extensión de la tecnología, en mera “inmediatez” hegeliana, y puesto al servicio del capital, de los sujetos empresariales y de las empresas globales. Así, en el mundo actual globalizado todo se vende y se compra, incluso, lo infinita y éticamente valioso: el *ser humano y la vida misma*.

Es necesario devolver el rostro humano al mundo, por ello es imprescindible, por lo tanto, volver al espíritu de la modernidad múltiple, alternativa, de recuperar los matices ideológicos de los conflictos que la atraviesan desde el presente con el pasado y hacia el futuro, lo cual, a diferencia de lo que hoy domina en el imaginario colectivo, empieza a hacerse presente con intensidad inusual poderosísima, la recuperación del pasado histórico, del sujeto social, de la metafísica, de la ontología, de las formas discursivas dialécticamente integradoras de la totalidad del conocimiento.

En la actualidad se están enfrentando los retos y todo lo que ello implica, pero ya sin las nostalgias ni falsos ideales, sino desde horizontes historizados y realistas, concebidos como “sueños diurnos”. Por

ello es importante interrogar a las izquierdas, a las derechas y al centro sobre lo que han hecho hasta hoy, después de cuatro décadas de incredulidad y de desatinos en sus prácticas ético-políticas, de ideologías excluyentes y totalitarias, donde se dio crecimiento de la violencia, de la miseria, de la exclusión y del racismo en el mundo.

Esto requiere ir más allá de las prácticas políticas y económicas que no dieron resultado en América Latina y el Caribe, pero tampoco en otras geografías del mundo. Por ello es pertinente plantear un horizonte emancipatorio que se deslice hacia los ámbitos de las libertades y de los derechos humanos, de la democracia y de la justicia.

En la actualidad si se intenta establecer una cartografía de las prácticas académicas, marcando las identidades y las jerarquías a través de pequeñas señales, encontramos que los trayectos de la influencia, de las colonizaciones, de los injertos y de los trasplantes, de las transigencias y de las traducciones se han cruzado, de tal manera, que descubrimos banderas ideológicas y políticas de todo tipo, hasta el fascismo extremo. En el mapa telemático los pasajes de los lugares de tránsito se han desvanecido bajo el auge del telemercado.

Más que nunca la fuerza telemática ha impactado las relaciones entre los sujetos sociales educables, lo cual asecha buscando formar parte de la *pedagogía transversal de la indiferenciación*, una pedagogía des-educar y convierte al sujeto social educable, en objeto y no en sujeto del acto educativo.

La avidez de reunir, archivar cabalmente lo que hay, se cumpliría con la telemática, que parece erigirse como culminación tecnológica del proyecto teológico enciclopédico de la universidad moderna. La informática, la televisión, como universidad, como reunión eléctrica de la diversidad. [...] Si en la telemática no parece posible un doblez meta-narrativo —el meta-lector es siempre un dato en la telemática— que articule trascendentalmente la totalidad de los reflejos activos del mundo en un mundo unitario, ella misma se dispone como soporte fáctico donde se esparcen heteróclitas las cosas, una al lado de la otra, conectadas por una “y”: y la “y” como último lugar, como lugar fáctico, del metarrelato (Thayer, 2007: 11).

Contra este edificio ciego de la telemática y sus vínculos con la Universidad es que tenemos que oponernos, así como a cualquier forma que mediatiza el valor humano de la unidad en la diversidad del sentido medieval del *universitas*, allí donde se conjunta y conjuga, en la unidad universal, la diversidad de conocimientos desde un sujeto humano situado.

2. FAMILIA, ÉTICA Y EDUCACIÓN EN VALORES

En esta realidad social humana de nuestra América se hace presente la crisis de la familia, de la educación, de la ética y de los valores humanos. Esta no es otra cosa que la falta de horizontes que viabilicen una forma de convivencia, de amor y respeto por el otro, el más próximo, nuestro semejante óntico y solidariamente humano. Pero el sistema-mundo de hoy está transido de incertidumbre, de indeterminación y carente de un horizonte ético-filosófico de convivencia y solidaridad humana, como acto amoroso éticamente responsable.

Es en el matrimonio donde se ha declarado la muerte de la familia. Pues la base fundamental de su existencia, la cual radica en una relación de diálogo comprensivo y solidario con la pareja y con los hijos, se ha derruido por la masificación y pérdida de sentido de la pertinencia de la existencia del núcleo familiar.

Sin embargo, la estructura del matrimonio de la familia tradicional, sus principios ontológicos y éticos han sido puestos en crisis por las filosofías posmodernas y por las formas *mass mediáticas* de comunicación, las cuales han derruido todas las reglas de convivencia y de coexistencia pacífica y éticamente solidaria con nosotros y con los otros, es decir, con la humanidad entera. Lo humano, el sujeto social, la metafísica, Dios, el Ser, la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad y el amor al prójimo han sido mediatizados y convertidos en mercancías prescindibles, por neoliberalismo y la globalización.

Las nuevas generaciones se están socializando fuera del modelo de la familia tradicional, y están expuestas desde muy temprana edad a la necesidad de adaptarse a diferentes entornos familiares y diferentes roles de adultos. Por consiguiente, este nuevo proceso de sociali-

zación prepara personalidades más complejas, menos seguras, más capaces de adaptarse a los roles cambiantes de los nuevos contextos sociales; y, al mismo tiempo las nuevas experiencias desencadenan nuevos mecanismos de adaptación a una edad temprana (Dononi, 2005: 104).

Se ha roto la relación franca de comunicación y de coexistencia, donde la palabra, como forma expresiva y simbólica entre los seres humanos, que hace posible la interpretación del sentido de convivencia entre los seres humanos. Por ello, la *palabra* es la expresión viva del pensamiento. La palabra muestra al Ser, pero también el alma humana. El ser humano ha sido definido como el ente que habla, porque no puede existir nada sin la acción humana, allí, donde la palabra no intervenga es imposible la coexistencia y la convivencia humana.

Esta es la reacción existencial contra la posmodernidad, que ha rechazado los valores heredados de la generación adulta y de la familia tradicional. Es fácil percibir cómo los jóvenes de hoy ya no arrastran con los antiguos tabúes, menos aún, se enfrentan a la del matrimonio “para siempre” o arreglado por los padres. La vida familiar ha cambiado notablemente: son habituales las relaciones prematrimoniales y las uniones consensuales, las madres solteras no estigmatizadas, los divorcios son muy frecuentes, muchas personas viven solas y son abundantes los hogares en los que sólo habitan, con sus hijos, uno de los cónyuges. La iniciación sexual es más temprana, y muchas veces menos problemática. Es común, sobre todo en los sectores populares, el embarazo de muchachas muy jóvenes, sin pareja, que viven con sus padres o con alguno de ellos.

Desde la reflexión sobre la familia, la educación y los valores, en este trabajo podremos atestiguar cómo los discursos sobre educación en ética, que han resultado de los procesos históricos y culturales sirven en la actualidad para enmascarar formas del ejercicio de poder en la construcción de las subjetividades que favorecen el desarrollo del neoliberalismo global y del fin del ser humano.

La unidad teórica de los discursos actuales de la ética y de los valores sobre la educación se fundamenta en un sentido instrumental, en el medio y no en el fin de las relaciones humanas. Por ello, esto es algo que debe ser sometido a reflexión y cuestionamiento, la manera

en que tales discursos se han articulado en nuestro contexto histórico mexicano y mundial. Es muy importante plantear una línea de interpretación sobre la manera en que el neoliberalismo se vincula con los modelos actuales de educación en ética y en valores.

Por ello, asumo que los discursos y las prácticas actuales de educación en ética y valores tienen entre sus finalidades la normalización de los sujetos, la legitimación de la política, vinculada con el mercado, con la introyección en los sujetos ideas y prácticas sobre lo público y lo privado, con lo cual y en vista de ello, la educación en ética y valores posee un sentido instrumental, útil para la legitimación, el funcionamiento y el control de los poderes políticos establecidos a nivel nacional, regional y global.

La educación en ética es un instrumento para socializar a los sujetos desde el horizonte político propio de la democracia formal para reproducir con ello el desarrollo de las sociedades del mercado y del consumo que mediatizan toda forma de relación humana.

De ahí que es necesario que se plantee la necesidad de establecer la crítica a la familia, a la educación en ética y en valores, pues, al ser éste el lugar privilegiado desde el cual se abre y se forma lo humano, no puede reducirse a mera instrumentalidad para legitimar la economía y la política contemporáneas.

La educación en otros momentos de la historia estuvo indisoluble e inherentemente vinculada con la ética y con los valores; empero, en la modernidad se llevó a cabo la separación final entre ambas a partir del desarrollo de un horizonte ontológico y epistemológico basado en la *separación* como categoría ontológica y en la *distinción* como categoría epistemológica, sustentadas ambas en la separación entre sujeto y objeto, ahora se plantea las éticas del discurso, al lado de las indoloras.

En la actualidad se encubre la educación moral con el término de educación en ética. Es decir, lo que se pretende denominar hoy en día, con el concepto de *educación en ética y valores* es en realidad *educación moral*, misma que pretende construir subjetividades que asuman ciertos valores y principios morales que son funcionales para la economía política vigente, pero no para la formación integral del ser humano, en esa idealización de la *paideia* griega y romántica ilustrada.

En ese sentido la familia, la educación moral en valores haciéndose pasar como el núcleo central por educación en ética, en la actua-

lidad cumple tareas específicas en beneficio de la economía política neoliberal global, por lo que la educación en ética posee un sentido instrumental, ya que se ha convertido en un instrumento, en un medio para lograr finalidades políticas y económicas, pero no éticas ni valorativas, que recuperen el *axios* de la existencia humana en el mundo.

En el presente, el sentido instrumental de la educación en ética y valores puede vislumbrarse desde tres perspectivas, a saber, en tanto *conjunto de discursos* de la educación en ética como uno de los instrumentos de legitimación de la economía política vigente; en tanto *conjunto de prácticas* la educación en ética es uno de los instrumentos de la economía política neoliberal para construir sujetos funcionales para los requerimientos de la producción y el mercado; y en tanto deudora de la racionalidad instrumental denunciada por Adorno, Horkheimer y Marcuse, es un buen testimonio a lo que ha sido reducido el género humano, la humanidad entera.

Desde esta racionalidad la educación en ética convierte a los sujetos en objetos que están allí almacenados en las escuelas, para ser moldeados, convencidos y socializados según las exigencias actuales establecidos en los estándares emanados de los organismos internacionales, como la UNESCO, la OCDE, etcétera.

Por ello es necesario intentar vislumbrar un horizonte de análisis reflexivo para la comprensión e interpretación del valor y sentido de la familia en la educación en la ética y en los valores morales, allí donde la educación en la democracia, en libertad y en la justicia sea éticamente responsable, para que no se inscriba en las coordenadas de la racionalidad instrumental y, a la vez, que no sea excluyente de otros horizontes posibles cuyo sentido vaya más allá de lo puramente instrumental; que recupere la memoria del dolor y la enajenación como posibles vías para recordar por qué queremos seguir viviendo juntos los seres humanos, y desde tal recordación transitar hacia una posible comprensión de la educación en ética y en valores en sentido no instrumental, que aspire al atestiguamiento de lo originariamente ético, es decir, del modo de habitar humano en el mundo.

El planteamiento de esta perspectiva crítica se basa en, y a la vez aspira a, una atestiguación más originaria de la educación en ética y en valores, y no tiene interés en sujetarse a la concepción instrumental vigente. Lo anterior podría conducir a la descalificación de esta pro-

puesta, para tacharla de insuficientemente elaborada, al no proponer una alternativa instrumentalizable como modelo para la educación en ética y en valores actuales.

Asimismo, la propuesta de este trabajo puede ser tildada de ingenua, de inferior frente a modelos instrumentales de educación en ética y en valores. Podría tal vez decirse que no es claro hacia dónde va, porque en la reflexión no plantea una estrategia, una metodología o un proceso a través del cual pudiera gestionarse la educación en ética y valores desde la escuela con miras a la consecución de mejoras sociales y de desarrollo moral de los niños, de los jóvenes y de los adultos, en la medida de que éstos tienen que reeducarlos.

La ausencia de una propuesta pedagógica de un nuevo modelo de educación en ética y en valores no es una omisión sino que es intencional. Es el sentido instrumental de la actual educación en ética lo que interesa poner en tela de juicio, y precisamente, este es uno de los elementos característicos de la visión instrumental de la educación en ética y de la educación en general, tal como se da en la actualidad. Esto es para nosotros fundamentarse en metodologías para poder cumplir con finalidades en la tarea de administrar la acción humana, regulándola a través de la educación moral.

Lo que interesa es generar, como propuesta, la reflexión cuestionadora de la instrumentalización que es propia de los discursos sobre lo que debe ser la educación en ética y en valores contemporánea, como el medio para alcanzar una sociedad “más justa”, “más tolerante”, “más ordenada y pacífica”, “más democrática”; así como la reconstrucción de la familia como núcleo fundamental de la sociedad que busque, a través de la educación, el desarrollo integral del ser humano como individuo “crítico” y éticamente responsable, que a final de cuentas no es más que un “ciudadano” al que la realidad político-social de hoy le enseña a ser dócil ante los poderes fácticos, pero no le permite ser sí mismo.

La educación en ética y valores actual, cuyo sentido instrumental no hace mejores y más morales a los sujetos. Por el contrario, los actuales modelos instrumentales de educación en ética tratan sobre derechos humanos, justicia, valores morales y ciudadanía, pero paralelamente en ellos existe un discurso implícito, es decir, no dicho, que posee fuertes implicaciones y complicidades con la economía política

actual, que se realiza desde una perspectiva generadora de brutales injusticias sociales y humanas.

De allí que es indispensable mostrar cómo los discursos instrumentales de educación en ética y valores son legitimadores de la política actual a nivel mundial, porque abandona los compromisos éticos, sociales y cívicos, allí donde la economía imperante convierte al sistema-mundo en un gran mercado en el que solamente vale lo que se cotiza en las bolsas: financieras o educativas, allí donde han desaparecido todas las reglas, éticas, sociales, políticas y culturales, las cuales han sido canceladas por la tradición y donde ha sido negada la memoria.

Así, es necesario atestiguar y denunciar cómo los discursos de corte instrumental han mediatizado el núcleo fundamental de la sociedad: la familia, la escuela, la Universidad, donde la educación en ética y en valores se hallan implicados con la forma actual del ejercicio de poder, propio de la economía política neoliberal.

Si el poder reprime e impide la realización humana como sujeto social humano, según Foucault, entonces la educación en ética y en valores está implicada con el poder de la economía política neoliberal. Por ello, entonces, la educación en ética reprime en su práctica, lo que no vaya en concordancia con el modelo de la economía política y promueve todo aquello que la fortalezca. Si el poder es el despliegue de una relación de fuerza, aunque se manifieste como transferencia, contrato o enajenación y en tanto relación de fuerza, encuentra su referente en el combate, en la lucha, en el enfrentamiento y en la guerra (Foucault, 2000: 28).

De esta forma, el poder es una modalidad de la guerra. El poder, según Thomas Hobbes “*es la guerra proseguida por otros medios*” (Hobbes, 2003: 102). Ello refuerza el planteamiento hobbesiano, de que la guerra no es solamente el batallar, ni el acto de luchar, sino que, la guerra permanece, en tanto que exista y se manifieste de alguna manera la voluntad de lucha bajo la forma de lucha política.

Por lo tanto, si la educación en ética, y la educación en general, está implicada y en complicidad con la política, entonces, la educación en ética participa de alguna manera en la lucha, en el enfrentamiento

y en la guerra que libra la economía política contra la humanidad y la naturaleza, para poder subsistir y desarrollarse, aspirando al crecimiento infinito del capital.

Adicionalmente, la educación en ética es un instrumento de la economía política que habrá de posibilitar el buen funcionamiento de las instituciones supuestamente democráticas. Lo anterior sería posible dado que la educación en ética y en valores es, además, un instrumento que habrá de generar un tipo de sujeto capaz de hacer funcionar las instituciones supuestamente democráticas, a través y fundamentalmente del sufragio.

De ahí que la educación en ética de corte instrumental pretenda construir el tipo de sujetos con aquellas características que le permitan hacer funcionar la economía política, y lograr con ello que las sociedades marchen de manera supuestamente armónica, tolerante y respetuosa, dentro del marco institucional subordinado a la economía política neoliberal y sus prácticas depredadoras de la naturaleza injusta, con la mayor parte de la humanidad que habita el planeta.

Sin embargo, una posible educación en ética y valores en sentido no instrumental, será, también, un espacio político de construcción de la subjetividad, en tanto que pretende sostener su sentido en la no instrumentalidad se resiste a ser utilizada para normalizar a los sujetos y hacerlos funcionar como empleados, trabajadores, votantes, consumidores y cómplices de la tiranía del capitalismo salvaje. Asumimos que en cualquier práctica e interpretación, incluidos los discursos y prácticas, de educación en ética y en valores está penetrada de poder y de política, pero ha de drenar a la profundidad de la existencia misma.

3. EXPLORACIÓN EN EDUCACIÓN EN ÉTICA Y EN VALORES

Desde esta expectativa se construirá, en un primer momento, a partir de la exploración de los sentidos y de los vínculos entre educación, ética y valores. Para ello retomamos en nuestra reflexión filosófico-ética, como referente el pensamiento de la Grecia clásica y su particular visión de la educación o *paideia*, misma, que consideramos es un

ejemplo de educación en ética no instrumental, es decir, de ética no mediatizadora.

No pretendemos proponer con esto un regreso al pasado, por el contrario, se trata de mirar al pasado para constatar cómo en otras épocas fue posible la educación en ética en un sentido no instrumental, sino profundamente revelador de lo humano como existente, como ente que vive siempre de cierta forma y encuentra en la concreción de su existencia lo esencial. Se expondrá una interpretación sobre cómo en la Grecia clásica la educación era en sí misma ética, y la ética era esencialmente educación, pero en la modernidad esta unidad entre ética y educación se fracturó debido a la instauración paulatina de una comprensión ontológica que se articulaba en torno a la *distinción* –como modelo epistemológico– y a la *separación* como modelo ontológico.

A continuación reflexionaremos sobre cómo desde el pensamiento cartesiano moderno, en general, es posible rastrear las bases desde las cuales se separó la ética y la educación. Esta separación entre ética y educación está en la base de los actuales intentos por establecer vínculos teóricos y prácticos entre la ética y la educación, pues, por lógica, si no hubiese en primera instancia una separación, no tendría que hacer intentos por reunir lo separado. Posteriormente, podremos advertir de qué manera los intentos contemporáneos de integrar de nuevo la educación y la ética no son ideológicamente neutros, sino que hay una clara intencionalidad política en el interés por vincularlas.

Desde la perspectiva de esta reflexión, los discursos actuales sobre educación en ética y valores están comprometidos con el mantenimiento, conservación y crecimiento de la economía política neoliberal global, pues el modelo democrático formal, institucionalizado y controlado es el correlato necesario para preservarla, y se hallan en complicidad con la ideología de la libertad de mercado para lograr el crecimiento ilimitado del capital.

De ahí el gran interés que la educación en ética y en valores genera entre los gobiernos a nivel mundial, los sistemas educativos nacionales y los organismos internacionales, pues ven en ella, un instrumento para mantener el orden social y la acumulación capitalista a pesar de las tremendas desigualdades y las brutales injusticias sociales en las que se fundamenta la economía política neoliberal. Asimismo, en

tanto que se trata de recordar el sentido originario de la convivencia humana, habremos de delinear las condiciones en que actualmente da la experiencia humana desde el dolor y la enajenación para ayudarnos a recordar por qué los seres humanos tenemos la vocación estructuralmente ontológica de ser con otros.

No planteamos que la educación en ética deba estar permanentemente en el dolor y la enajenación, sino que, la educación en ética debe ser un espacio en que se pueda hacer *anamnesis* del dolor y la enajenación para mostrar cabalmente lo humano tal como se da, existencialmente, en la actualidad. La memoria del dolor y la enajenación pueden ser vías para la educación en ética, recordando que la condición humana actual se halla atravesada por esos dos aspectos implicados en la finitud humana en tanto tal.

La memoria del dolor y la enajenación se da como la recuperación de la historia del Otro desde una apertura amorosa, para que amorosamente sea posible acoger al Otro concreto, de carne y hueso, y acompañarle a atestiguar la historia de su existencia, luchando a la vez por el fin de la injusticia y el dolor. Solamente desde un horizonte amoroso, el dolor y la enajenación pueden tener algún sentido, y ser pilares para educar éticamente, es decir, realmente educar en toda la extensión de la palabra, sobre todo en estos sombríos momentos de la historia, en que la sobrevivencia de lo humano se encuentra en peligro; en que nuestra casa se hace cada vez menos habitable, y el Otro se torna alguien a quien temer o a quien aplastar y no alguien a quien acoger y brindar hospitalidad en tanto que es alguien abierto actual o potencialmente al dolor y la enajenación al igual que lo está el sí mismo.

Desde la situación actual es pertinente preguntarse qué es educación en ética y en valores. En primera instancia, considero que la educación –en tanto que es un dar– tomar libre y consciente, lo cual implica poner en primer término la libertad del sujeto que busca para sí lo mejor en la medida en que busca acercarse a un ideal de sí y de conducta humana. Si el sujeto es alguien que busca libremente lo mejor para sí, acercándose a dicho ideal, entonces no se le puede poner en frente un conjunto de recetas y valores morales que pretendan hacerlo mejor como individuo, pues entonces se estaría yendo en contra de su libertad estructural como ser humano.

Más aún puede decirse que si se le proponen al sujeto una serie de valores (Heidegger, 1991: 104-108) como por ejemplo: dignidad, respeto, tolerancia, solidaridad, equidad, justicia, etc., y de principios tales como respeto a la diferencia, respeto a la vida, etc.; no se le está educando éticamente, sino moralmente, pues la intención es que el sujeto asuma tales principios y excelencias como buenos para él sin previa reflexión, cuestionamiento o crítica sobre su origen, su valor, sus implicaciones, etc.

Llama la atención que el giro hacia la educación en ética en los valores de la educación actual es una tendencia que pocos se atreven a cuestionar. Sin embargo, es refrescante la perspectiva heideggeriana, para quien los valores implican el ausentarse auténtico pensar, ya que el valor cercena al ente, porque solamente acepta lo valuado como existente, para el aprecio del ser humano. Por ello, según Heidegger, *“pensar en valores es aquí la más grande blasfemia que se pueda pensar frente al ser”*. Todo valor es en realidad una antropomorfización, una subjetivación, según Heidegger, que no deja que el ente sea, pues al valorar permite solamente que el ente sea sólo objeto de la acción humana.

En ese sentido, es importante destacar que la propuesta ontológica heideggeriana pueda apuntar a una ética en la cual se pregunta por lo esencialmente humano, desde la verdad del ser, pero sin que el ser humano sea tomado como el centro de los entes (Heidegger, 1991: 106-108).

En este mismo tenor, Fernando Savater considera que “la mayoría de los libros de ética son empeñosos crucigramas, palabras reueltas o tratados de urbanidad” (Savater, 1983: 13). La educación en ética y en valores, como posibilidad de reflexión sobre la libertad de la acción, de las costumbres y de las normas morales, bien puede conducir a la praxis a la praxología de las filosofías prácticas que buscan algo que no va en concordancia con el bien socialmente establecido, donde puedo querer el “mal” conscientemente. Tal es la paradoja de la ética, y una educación que *a priori* proponga los fines, las excelencias y los modos de actuar que busca mediatizar la libertad humana y que en la práctica puede querer algo diferente a lo que debe querer, según el ideal de sí y el ideal moral.

Si solamente la ética busca el ejercicio de la libertad en cualquier ámbito, entonces coincide con la educación, entendida ésta como la

posibilidad de desear libre y conscientemente el bien a partir de un ideal de sí a alcanzar: “*el ‘quiere’ precede y configura el ‘es y se afirma en el debe’*” (Savater, 1983: 15). La educación en ética y en valores, cualquiera que sea su perspectiva, no podrá ser educación en ética, pues no problematiza, solamente propone un nuevo catálogo de principios y excelencias a los cuales el sujeto habrá de apegarse, previa justificación racional de los mismos.

La ética no nos enseña a ser buenos o malos, nos enseña, como disciplina filosófica, a saber cuál es el contenido, el objeto y los fines de nuestra libertad, pero su enseñanza no se da proponiendo modelos que acriticamente sean asumidos, sino que se da a partir de la conciencia y la voluntad del sujeto.

Por lo anterior, no hay ética sin libertad, ya que la libertad es el punto de partida para cualquier acción o deseo posible, se vincula con la educación ya que la educación misma es la expresión de la libertad de los sujetos de querer para sí lo mejor, con miras a un ideal determinado. La educación se da a partir de la libertad consciente del sujeto de querer para sí un modelo de lo que se considera en su cultura como excelente.

Así, el puente que enlaza a la ética y la educación es la libertad. La libertad aquí la comprendemos no como un “valor” moral sino como categoría ontológica y práctica, como estructura de ser a partir de la cual construimos nuestro modo de ser eligiendo y actuando, y que nos hace además creadores del mundo, entendido éste como plexo de referencias y significados sobre los cuales se articula la cultura y su sentido.

Si la matriz de la educación es la libertad y la libertad es estructuralmente humana y nutre el humano habitar, entonces la educación es en sí misma, y de manera necesaria, ética. Toda educación es ética, o sea, que toda auténtica educación es una praxis de reflexión y de cuestionamiento sobre el querer y sobre la acción que permita que el sujeto tome para sí las excelencias y con ello forme para sí de manera *poiética* una cierta forma de ser. Solamente la educación –no la capacitación, ni el adiestramiento ni la instrucción– es esencialmente ética, aunque no se le pongan nombres como “educación en ética”, “educación en valores” o “educación moral”.

Por otra parte, si es posible la llamada “educación en valores” morales, no será de carácter ético, sino moral, y como tal no será educación sino adoctrinamiento. La ética reflexiona sobre por qué se quiere o se actúa de determinada forma, es decir, se constituye como reflexión sobre las posibilidades de la acción humana. Y es precisamente sobre las posibilidades de la acción humana consciente y libre que el sujeto puede tomar para sí el ideal a partir del cual se plantean las excelencias del carácter de las que la educación es a la vez depositaria y donadora.

Hablar por ello de “educación en ética y valores” es un pleonasma que muestra que nuestra comprensión de lo que es ética y educación es bastante antiética y antieducativa porque omite; entre otras cosas, la libertad ontológica del ser humano. La meta actual de proveer “educación en ética” y en valores no hace más que denunciar por sí misma que algo pasa con lo que consideramos educación tal que la imposibilita de brindar por sí misma una visión ética que promueva la reflexión sobre las propias acciones.

El biólogo o el ingeniero o el administrador, por lo general, no son educados para que reflexionen sobre la pertinencia de sus acciones, de sus implicaciones, o sobre el carácter político de sus decisiones, cualesquiera que éstas sean. De ahí que, la “educación” que reciben tiene más bien el carácter de pura instrucción. Además de ser un mérito el hecho de que nuestra época quiera acercarse a la ética y en general a las “humanidades”, son abordados desde la visión instrumental del mundo dominante que ha despojado a la educación de su capacidad reflexiva, liberadora, es decir, ética y axiológicamente. Ahora se quiere revertir el proceso, pero, no se busca rearticularlo a cada ciencia o disciplina a partir del afán reflexivo y práctico propio de la auténtica educación en la libertad y la solidaridad humana, sino que se pone el discurso sobre la ética como un añadido a los problemas disciplinarios y científicos a través de la ética práctica o bien, añadiendo la ética a la vida pública de los sujetos a través de los diversos discursos sobre la ética ciudadana.

Adicionalmente, la ética en un mundo tecnificado en donde todo se convierte en instrumento para algo más, no puede sino estar ella misma instrumentalizada, es decir, se pretende que la ética sea el me-

dio eficaz para lograr ciertos fines calculables a partir de los cuales continúe en funcionamiento la totalidad político-económica.

Finalmente, si toda educación es en el fondo autoeducación, entonces se da de manera libre, consciente y nadie educa a nadie sino a sí mismo; de donde la educación –sin importar el ámbito del saber al que se enfoque– es por esencia ética.

Ahora bien, la educación moral tiene elementos de educación en ética en la medida que implica el razonamiento o reflexión sobre la moral y las acciones, pero, además el éxito de dicha educación descansa en el buen empleo del método adecuado, que es un método racional (cognitivista, se diría en la actualidad) basado en historias, cuentos, fábulas, poesías, sueños, utopías, esperanzas, etc., sobre los cuales se ha de reflexionar en términos de la ética, es decir, sobre las implicaciones y consecuencias de determinadas acciones. Lo anterior va de la mano con el desarrollo de una visión racional de la autoridad fundada en una ética de la responsabilidad y la consideración de los demás.

La idea mejora si se basa en una visión humanitaria para la cual el sujeto comprendido como sí mismo establece una serie de momentos a través de los cuales habrá de ser mejor desde ciertos criterios morales establecidos heterónomamente, a través de cierto método. Muy lejana esa comprensión sobre la mejora de sí de una comprensión no instrumental de la educación en ética en donde de lo que se trata es de *llegar a ser lo que se es*, desde las obras, las acciones y siempre en la conciencia de que el ser humano es un ser inacabado, es una totalidad abierta, como bien diría Heidegger.

Desde esta perspectiva, cuyo sentido está más allá de la instrumentalidad, la educación en sí misma es una finalidad, del mismo modo que la finalidad de la humanidad es la humanidad como tal. Es decir, dado que en la educación se forma y se realiza lo humano, no puede sino ser un fin en sí misma, pues, es inherentemente humana. No es una actividad externa que funja como herramienta a través de la cual se logre lo humano, sino que es el lugar y la praxis desde la que se muestra y se abre lo humano en su peculiaridad.

Es a través de la argumentación que se habrá de fundamentar el otro fin de la educación en ética, que es la socialización, es decir, la integración de los individuos a un grupo social en donde se reconocen y se aceptan las expectativas de los demás miembros del grupo. La

argumentación moral posibilita el desarrollo de la conciencia moral. La discusión no se limita a la afirmación de las propias posturas o repetir las posturas de los demás, sino que se toma el razonamiento del otro desde la acción. La socialización se da desde esta perspectiva en la medida en que las escuelas deberían transmitir a los estudiantes los valores morales implicados en la Constitución, pues éste no es solamente un documento político, legal o histórico, sino un documento que expresa los valores morales básicos sobre los que se basa la sociedad, tales como la justicia que es un valor moral universal, y a la cual cada sujeto deberá acceder desarrollando su sentido innato de la equidad.

El desarrollo del razonamiento moral incluye el esclarecimiento de los propios valores morales por parte del sujeto, así como la transmisión cultural de los mismos. La promoción del desarrollo del razonamiento moral de los sujetos tiene como objetivo no solamente el modificar las conductas sino la totalidad de la estructura del sujeto, lo cual debe ser observable y acompañar al sujeto en su vida futura (Kohlberg *et al.*, 1997: 15-16, 41-42).

Es en la socialización en donde se definen y se dan cumplimiento a las normas morales y de conducta que rigen al grupo. En este sentido, la educación moral es un medio a través del cual se persigue el mejoramiento de sí, así como la socialización eficiente de los individuos en sus grupos. La idea de la socialización como uno de los fines de la educación moral va de la mano con las metodologías de dinámicas grupos, que además de ser planteamientos metodológicos que impregnan la educación actualmente son fragmentos de doctrinas psicológicas y sociológicas que modelan un concepto de educación.

Según Herbert Marcuse la integridad del grupo posibilita las condiciones afectivas adecuadas para la realización del trabajo eficiente, por lo cual se le ha dado incluso más importancia que a los logros intelectuales (Marcuse, 1985: 134 y ss.). Al estar vinculada la educación con determinadas tendencias psicológicas, adquiere un carácter terapéutico enfocado en los procesos individuales para el mejor logro de la socialización y la inculcación de los valores morales socialmente necesarios.

Ello es legítimo desde la comprensión actual de nuestras sociedades. Sin embargo, desde la crítica de los supuestos actuales socialmente dados, es posible desenmascarar el carácter ideológico y las implicaciones políticas de tales planteamientos. Solamente así es posible desentrañar el auténtico sentido del renovado interés por la ética y las relaciones humanas, pues, a través de ellas puede ejercerse un control más eficiente sobre los sujetos.

Dada la relevancia que en las perspectivas pedagógicas de grupos tiene la discusión y la argumentación, la educación moral, abordada desde esta óptica, se convierte en educación ciudadana, educación para la discusión democrática, y se emparenta con perspectivas como la acción comunicativa habermasiana y la comunidad ilimitada de la comunicación de Apel, las cuales a su vez presuponen un modelo de ser humano caracterizado en etapas de desarrollo moral. De lo anterior hace eco, por ejemplo, la Declaración de San José (2004, § 20), se manifiesta que:

Nuestros sistemas nacionales de educación deben brindar atención especial a los jóvenes entre los 15 y 18 años de edad. El ciclo escolar intermedio entre la educación básica y la educación superior debe ofrecer oportunidades variadas que satisfagan la diversidad de intereses y las necesidades de los jóvenes. Igualmente, ha de lograr una capacitación hacia el trabajo, debe proporcionar las habilidades académicas para la educación superior y además debe generar en los jóvenes las actitudes y los valores indispensables para su incorporación armónica a la sociedad al llegar a la edad legal de la ciudadanía.

Así, la socialización como fin de la educación moral es entendida actualmente en términos de democratización a pesar de que, todo proceso educativo es de coacción, pues, no se aprende a leer por gusto y las normas se interiorizan sin conciencia.

De ahí que las escuelas tengan la obligación de preparar a los alumnos a ser ciudadanos, pues, de esa manera se promueve la socialización de los sujetos en el entorno social contemporáneo dominado por el modelo de ser humano que lo comprende como ciudadano. Lo anterior se asemeja al modelo educativo de Durkheim, quien susten-

taba que lo esencial de la educación moral consiste en enseñar a los niños a ser obedientes de las reglas morales de la sociedad, así como procurar el bien de la misma. El joven estudiante deberá sujetarse democráticamente a lo que en general se considera positivo en las diversas sociedades occidentales contemporáneas, me refiero a la ciudadanía, la democracia y los valores morales que las fundamentan.

Nuestra propuesta no pide obediencia, pide argumentación, pensamiento crítico, el reconocimiento de las diversas capacidades intelectuales para llegar a la misma finalidad: adaptarse sin problemas a la sociedad organizada desde la economía política neoliberal y funcionar cabalmente en ella, sin la intención de ser alienado o mediatizado.

Así,

El discurso pedagógico se reduce, ahora, a una serie de psicologismos, epistemologismos, sociologismos e ingenierías de la socialización, la disciplina y la eficiencia burocrática, más o menos enfrentados en el fragor de una pugna nihilista por la captación y el control de las almas un tanto liberadas de la opresión ejercida, en el pasado, por los aparatos de poder de índole religiosa (Landa, 2007: 43).

Por otra parte, es la formación de valores morales en la personas por lo que se trata en realidad de la educación en valores para que los sujetos reconozcan los derechos humanos y sean capaces de reconocerse en ellos, tal como se requiere que hagan los sujetos para el buen funcionamiento de la economía política neoliberal global. Según este autor, el modo de impulsar la formación en valores pasa necesariamente por la creación de una metodología con enfoque transversal que permita diseñar experiencias desde el *currículum*. El núcleo de la formación en valores que propone está en los valores planteados en los Derechos Humanos, y los organiza en torno a cinco valores-derechos que son: derecho a la vida, derecho a la verdad, derecho a la libertad, derecho a la justicia y derecho a la fraternidad.

Esta perspectiva incluye también la visión del desarrollo moral, así como un gran énfasis en cuestiones *metodológicas* que supuestamente transformen el aula en un ambiente idóneo para la formación en valores en donde se desarrollen actividades que permitan al estudiante la vivencia y comprensión de los derechos y valores a través de la exhor-

tación, del ejemplo, la explicación, el ambiente o manejo de expectativas y la experiencia, todo lo cual va de la mano con el planteamiento del currículum problematizador que enfatice el carácter crítico y vivencial de las experiencias y actividades tendientes a la formación en valores desde los cuales articular a los sujetos en la economía política neoliberal global.

La vinculación entre educación en ética y socialización hace pensar que existe relación entre educación en ética y política. No es nuevo el hecho de que la educación esté implicada en la política. Desde la antigüedad clásica el papel de la educación en la política es de gran relevancia a partir de la suposición de que la educación brinda las bases para un Estado justo o para la formación de un gobierno adecuado.

La educación en la antigüedad griega pretendía que el ámbito de la libertad se daba en la actividad pública desarrollada en la *polis*, mientras que el ámbito de la necesidad y la reproducción de la vida se desarrollan en lo que estaba privado de la *polis*, es decir, en el ámbito que constituía el *oikos*. Desde esta perspectiva es notoria la relación entre educación, ética y política, dado que es la praxis educativa como formación de lo humano la base para la organización social y política desde el horizonte de un modelo de comunidad deseable que encarna la virtud de la justicia.

En la antigüedad clásica había una vinculación intrínseca entre educación y ética. Adicionalmente, existen implicaciones entre educación, ética y política, donde la educación al ser en sí misma ética, no solamente hace referencia al habitar propiamente humano, sino que el habitar propiamente humano no se daba solamente en el *oikos*, sino en la *polis*. Y aún más, el habitar propiamente humano estaba constituido por la actividad desarrollada en lo público de la *polis*.

Por lo anterior, la educación además de ética es intrínsecamente política en tanto que desde ella se mostraba el habitar humano en la comunidad. Con esta perspectiva, desde autores como Platón y Aristóteles, se ha mostrado la gran relevancia que tiene la relación entre ética, educación y política.

BIBLIOGRAFÍA

01. Ariza, Mariana, *et al.* (2004), *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, México IIS/UNAM.
02. Donini, Antonio (2005), *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas de México.
03. Foucault, Michel (2000), *Defender la sociedad*, México, FCE.
04. Garzón Bates, Mercedes (2000), *Nihilismo y fin de siglo*, México, Torres Asociados.
05. Heidegger, Martin (1991), *Carta sobre el humanismo*, México, Hermes ediciones.
06. Hobbes, Thomas (2003), *Leviatán o la materia, forma y poder una república eclesiástico civil*, México, FCE.
07. Honneth, Axel (2007), *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Argentina, Katz Barpal Editores.
08. Kohlberg, L., *et al.* (1997), *La educación moral*, Barcelona, Gedisa.
09. Jiménez, Ana Belén (2005), *Modelos y realidades de la familia actual*, España, Editorial Fundamentos.
10. Landa, Josu (2007), “Más allá de la *paideia*”, en A. Aguirre, *Filosofía de la cultura. Reflexiones contemporáneas*, México, Afinita.
11. Lanz, Rigoberto (2006), “La diversidad cultural que somos”, en *Educación Superior. Cifras y Hechos*, año 5, Núms. 27-28, marzo-junio.
12. Löwith, Karl (2006), *Heidegger, pensador de un tiempo indigente. Sobre la posición de la filosofía en el siglo XX*, Argentina, FCE.
13. Marcuse, H. (1985), *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, México, Planeta.
14. Nicol, Eduardo (1997), *La vocación humana*, México, CONACULTA.
15. Polaino, Aquilino (2004), *Familia y autoestima*, Barcelona, Ariel.
16. Savater, Fernando (1983), *Sobre vivir*, Barcelona, Ariel.
17. Thayer, Willy (2007), “La crisis no moderna de la universidad moderna”, en *Educación Superior. Cifras y Hechos*, año 6, Núms. 35-36, septiembre-diciembre.