

LA EDUCACIÓN COMO ÉTICA DE LA LIBERTAD

Construcción autónoma
de la personalidad moral
y de la ciudadanía democrática

Daniel J. Corbo (Coord)

Anna M.Cossio

Pablo da Silveira

Zulma Fassola

E. Martínez Larrechea

Fabrizio Patrìtti



Konrad
Adenauer
Stiftung

FUNDACION  CIUDAD DE MONTEVIDEO

ISBN 978-9974-7942-9-0

© de los autores

Editor Responsable

Gisela Elsner

KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG E. V.

Klinglhöferstr. 23

D-10785 Berlin

República Federal de Alemania

Tel.: (#49-30) 269 96 453

Fax: (#49-30) 269 96 555

FUNDACIÓN KONRAD-ADENAUER, OFICINA URUGUAY

Plaza de Cagancha 1356, Oficina 804

11100, Montevideo

Uruguay

Tel.: (#598-2) 902 0943/ -3974

Fax: (#598-2) 908 6781

e-mail: ius@kasuy.org

www.kas.de

FUNDACIÓN CIUDAD DE MONTEVIDEO

fcm@montevideo.com.uy

La presente publicación se inscribe en el marco del proyecto sobre “educación en valores y ciudadanía democrática”, coorganizado por la Fundación Konrad Adenauer y la Fundación Ciudad de Montevideo, que comenzó en el 2006 y continuará este año. La investigación desarrollada y el libro que ahora se publica ha sido posible gracias al apoyo brindado por la Fundación Konrad Adenauer en el Uruguay.

La publicación se distribuye exclusivamente en forma gratuita, en el marco de la cooperación internacional de la Fundación Konrad Adenauer.

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido con inclusión de la fuente.

Las opiniones vertidas en los estudios que se publican son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no expresan necesariamente el pensamiento de las organizaciones que apoyan el proyecto y editores.

Prólogo

Educación en valores

Esta publicación forma parte del ciclo sobre “Educación y valores” coorganizado con la Fundación Ciudad de Montevideo, que comenzó en el 2006 y continuará este año. El ciclo comprendió la realización de talleres, de un seminario y de una investigación, cuyos resultados damos a conocer en este libro. La primera parte de la publicación aborda la educación en valores desde la perspectiva de la filosofía política, mientras que la segunda y la tercera parte analizan el tema desde la ética, la pedagogía, la psicología y la filosofía.

La Fundación Konrad Adenauer está sujeta a los principios del movimiento demócrata-cristiano, con cuyos valores se identifica plenamente. Dentro de este contexto el apoyo a proyectos sobre educación y valores se compadece plenamente con la ideología de nuestra Fundación. Consideramos que la educación y, especialmente, la educación en valores, es uno de los temas prioritarios de la agenda política y social del Uruguay, y por supuesto también de la Fundación Konrad Adenauer. Por esta razón apoyamos con mucho entusiasmo las actividades del año 2006 y seguiremos trabajando en el tema. El interés que despertaron estas actividades nos sorprendió gratamente y demostró, a su vez, que existen pocos ámbitos de diálogo adecuados para intercambiar ideas y discutir sobre estas cuestiones tan importantes.

La educación constituye uno de los pilares de los Estados democráticos. En primer lugar porque un pueblo educado, conocedor de sus derechos y de sus obligaciones como ciudadanos, es la mejor garantía de la democracia y el mejor control del gobierno. En segundo lugar, la educación es uno de los derechos inherentes a la personalidad humana y, como tal, debe ser respetado y garantizado. Además, la educación resulta de suma importancia para aprender a ejercer otros derechos y comprender que junto con los derechos vienen también los deberes. Es necesario entonces que se dé un equilibrio entre derechos y deberes, acompañado de un ejercicio responsable de los derechos y libertades individuales.

Sin embargo, a veces al referirnos a la educación nos limitamos a los programas tradicionales de enseñanza, que son, por supuesto, esenciales, pero nos olvidamos de los valores como aspecto fundamental de la educación. Es así que, lamentablemente, la importancia de la educación en valores y de la reflexión sobre la educación ha disminuido en los últimos años, y no se le da el reconocimiento que merece. Las causas de esta situación son múltiples; por un lado, la creciente pobreza y marginalidad que llevan a que otros sean los temas prioritarios de los gobiernos y también de las propias familias. La educación, que es, además de un derecho, una necesidad, se subordina a las otras necesidades básicas y vitales para el ser humano. Esto significa que si la

preocupación de la familia es subsistir y conseguir alimento, la educación y la formación en valores deviene residual. Por otro lado, la sociedad posmoderna con formas de tecnología y comunicación cada vez más avanzadas, ha llevado a que los padres trabajen muchas horas, que tengan cada vez menos tiempo y que recurran muchas veces a la televisión, la computadora y los celulares como entretenimiento para sus hijos. De esta forma, la comunicación, y el relacionamiento entre las generaciones se vuelven cada vez menos frecuentes, con las consecuencias negativas que esto supone respecto a la formación y educación en valores de los futuros ciudadanos. Además, la cultura cortoplacista, que lleva a pensar sólo en el “aquí” y el “ahora”, y a preocuparse por los problemas personales, olvidando el interés de toda la sociedad, coadyuva al cambio y a la pérdida de valores.

La educación como ética de la libertad cuenta con el aporte de destacados profesionales en el área, con reflexiones sumamente filosóficas, que ahondan en la relación interactiva que debe existir entre educación, valores, libertad y democracia. Es un material de consulta ineludible para los maestros y profesores con experiencia, y para quienes dan sus primeros pasos en el mundo de la enseñanza. También interesará de seguro a los padres y a todos aquellos preocupados por este tema de tanta actualidad. Esperamos que este libro sea la excusa para generar nuevos y variados ámbitos de diálogo sobre la educación en valores.

Gisela Elsner
Representante de la Fundación Konrad Adenauer en Uruguay
Directora del Programa Estado de Derecho para Sudamérica

Presentación

Educación en valores es esencial para la democracia

No hay malestar *con* la democracia, pero hay malestar *en* la democracia.

Tal la terminante conclusión del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo sobre el estado de la Democracia en América Latina.

Los pueblos de nuestro continente todavía esperan, y aspiran, a resolver sus problemas en el marco democrático; esto es alentador. Pero esa espera transcurre en un ambiente de malestar creciente por la mala calidad de vida que se soporta; esto es muy preocupante.

Muchos sostenemos que en la raíz del problema está presente una crisis de valores. No es el único factor a considerar, pero es imprescindible hacerlo.

Cuando observamos que el 65% de los latinoamericanos piensan que los gobernantes “no cumplen sus promesas porque mienten para ganar las elecciones”, comprobamos que un valor trascendente como la verdad está siendo seriamente cuestionado. Por otra parte, el 40% opinan que “se puede pagar el precio de cierto grado de corrupción en el gobierno siempre que se solucionen los problemas del país”; o sea, la desesperación por la mala calidad de vida deriva en el sacrificio de los valores éticos.

Peor aun, América Latina es la región que posee el mayor número de homicidios dolosos en relación a su población en todo el planeta. Y no vale la excusa de la pobreza o la falta de educación básica: con todos sus inconmensurables problemas, África exhibe mejores guarismos. En otras palabras: nuestro continente es donde la vida tiene menos valor.

Son datos contundentes, de una realidad que sería suicida ignorar.

¿Qué hacer?

Estamos convencidos que una respuesta, no única ni excluyente, es apostar fuerte a la educación en valores.

Ese proceso educativo no depende solamente de la educación formal, pero el rol de ésta es esencial. No obstante, digamos desde el vamos, con toda claridad, que hay otros factores igualmente esenciales. Si los mismos no están presentes, todo esfuerzo de educación en valores puede ser en vano.

Así, es esencial la vigencia y consolidación de un sistema democrático. La democracia educa en valores. El totalitarismo los destruye.

El nazismo y el comunismo nos muestran que en aquellas sociedades en que los valores han sido arrasados por el totalitarismo, los ciudadanos han quedado inermes ante toda clase de excesos. Por ello, los brotes autoritarios en América Latina son hechos preocupantes. De algún modo emiten la señal de que es posible la intolerancia, que los derechos de las minorías pueden ser ignorados y que es admisible una visión

maniquea de la vida, de un mundo dividido en “buenos” y “malos”. Malas señales para la formación en valores.

Del mismo modo, el buen ejemplo de las personas que ocupan responsabilidades públicas, es imprescindible. En la post-guerra alemana, Konrad Adenauer no fue solamente un estadista capaz de reconstruir la nación asolada por la guerra; fue también un faro, un punto de referencia en la reconstrucción ética y moral de esa nación.

Cuando Martin Luther King nos dice: *“no me puedo instalar perezosamente en Atlanta despreocupado de lo que pasa en Birmingham; cualquier forma de injusticia constituye una amenaza para todos”*, nos está traduciendo el valor de la solidaridad a términos prácticos, aplicable a la vida de todos los días.

Finalmente, es necesario estimular la creciente participación, conciente y responsable, de la ciudadanía. Este no es un tema exclusivo de los responsables de las políticas públicas, o de autoridades educativas. Involucra a todos, simplemente porque mucho tiene que ver con nuestro destino común, hoy seriamente amenazado.

Educar en valores es lo opuesto a adoctrinamiento.

Requiere ejercer a plenitud la libertad de conciencia y desarrollar el espíritu crítico.

Por tanto, el trabajo que hoy sometemos a vuestra consideración, preparado por la Fundación Ciudad de Montevideo conjuntamente con la Fundación Konrad Adenauer, es una contribución abierta a nuevos aportes. Tiene la virtud, eso sí, de no ser un hecho aislado, sino parte de un conjunto de actividades que persiguen un mismo objetivo. Ha sido precedido de un exitoso Seminario Internacional en la materia, y tiene su continuación en Talleres que ya se están realizando en diversas regiones del país.

Somos concientes que esta es una tarea de la máxima prioridad en los tiempos que nos toca vivir; pero que siempre será una tarea inacabada, que exige perseverancia y continuidad.

Porque como ha dicho Nazario Vivero, *“los valores no se poseen, sino que se les sirve; urge hurgar en los nuevos contenidos, necesarios y posibles, de los valores, particularmente de la **verdad**, la **libertad** y la **solidaridad** como fundantes”*.

Ruperto Long

Presidente Fundación Ciudad de Montevideo

Primera Parte

LA EDUCACION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFIA POLITICA

I. Sujetos y Modelos de Sistema Escolar.

Los desafíos del pluralismo y la autonomía.

Daniel J. Corbo Longueira

La configuración y teleología de un sistema educativo, así como el papel que asume la escuela en tanto agencia especializada de la sociedad en la significativa y delicada misión de formar a las nuevas generaciones es, siempre, el resultado de las intersecciones de planos y de lógicas entre tres partes ineludiblemente implicadas, de las transacciones que tienen lugar entre tres sujetos constitutivos: los individuos que se educan (niños o jóvenes), las familias y el Estado.

El tipo de relaciones que se entablan entre estos actores, la supremacía de uno sobre los demás y el sujeto en torno al que, en última instancia, se organiza en un momento dado la finalidad pedagógica, dieron lugar históricamente a tipos específicos de organización educativa y a modelos pedagógicos determinados. El análisis mostrará que las interacciones de estos sujetos son especificaciones de las relaciones más abstractas entre individuo(s), comunidad(es) y Estado.

El siguiente análisis está inspirado en el modelo tripartito (aunque el desarrollo de los contenidos es propio) de la norteamericana Amy Guttmann (2001), una de las principales teóricas contemporáneas en materia de formación cívica, que ha postulado una serie de modelos de organización educativa, que designa como el “Estado como familia”, el “Estado de las familias”, y el “Estado de los individuos”. Cada uno de ellos tiene un pensador como elemento guía del modelo. Los guías son, respectivamente, Platón, Locke y John Stuart Mill. Estos modelos darían cuenta de las formas típicas que asumió el “derecho a educar” y el “derecho a la educación”. El enfoque se basa en ofrecer una perspectiva desde la filosofía política, pero históricamente informada, sobre lo que está en juego en la interrogante de quién debe educar, qué derechos y límites tiene esa acción respecto al sujeto que es educado y en qué grado el enfoque del modelo sustenta o es disfuncional a la democracia pluralista. Desde esta perspectiva, se entablan una serie de cortes relevantes, -monismo/pluralismo, derechos individuales/derechos colectivos, particularismo/universalismo, sociedad civil/Estado- que condicionan y definen los objetivos y valores del sistema. En esta parte, asumimos un enfoque que no busca ingresar en la identificación de los tipos de valores a enseñar, o en sus contenidos, ni en los enfoques metodológicos para su abordaje; sino que consiste en una instancia anterior a todo esto. Es un pensar sobre criterios normativos que nos ayuden a definir los rasgos de una política educativa en esta materia; pero que, a su vez, nos oriente sobre las condiciones que debe cumplir ésta para satisfacer la construcción de una ciudadanía democrática. Este aspecto, es abordado en los apartados que refieren a la separación de

las esferas sociales en la modernidad y su resultante, la dinámica de la libertad, que se sustenta en el pluralismo y la autonomía de la conciencia moral de las personas; todo lo cual debe ser conciliado con la presencia de unos valores universales propios de una ética cívica, como horizonte normativo de una convivencia en común.

1.1. “EL ESTADO COMO FAMILIA”

El modelo del “Estado como familia” o del Estado educador, tiene su paradigma en “La República” de Platón.¹ En esta obra se propugna una identificación total entre educar y gobernar. En una imagen plástica del Estado ideal, este modelo aspira a establecer “una relación constitutiva entre el bien individual y el bien social” –ambas cosas, en riguroso paralelismo, se funden en la polis platónica- sustentada en la posesión del conocimiento verdadero.

Esta idea contiene la creencia de que existe objetivamente una vida buena y que ella es asequible por el conocimiento. Sólo a través de éste es factible asumir los debidos modelos de existencia verdadera, porque pensar correctamente es una condición indispensable para actuar con rectitud moral. La epistème (conocimiento cierto, como opuesto a la opinión profana o la creencia) es un requisito para la virtud moral.

En el “Estado familiar” de Platón, unos pocos filósofos, que han superado el mundo de las apariencias, que se han elevado hasta la verdad y accedido a la contemplación del bien (la esencia del ser), tienen autoridad para educar y gobernar; no para que la ciudadanía adquiriera las condiciones para gobernar a su vez, sino de modo que todos “puedan vivir una vida buena, tal como la entienden e instituyen autoritariamente los filósofos”. Es una suerte de intelectualismo moral que pretende justificar la instalación en el poder de una aristocracia del conocimiento. Conocimiento y poder van aquí de la mano.

Esta visión concibe la polis como un gobierno utópico de la razón, encarnado en la persona del rey-filósofo, pero donde la razón puesta al servicio del poder se corrompe –como lo entrevió Kant- y se desarrolla como un instrumento de coacción, negándose como juicio libre. Platón ve que la razón, sin necesidad de recurrir a la violencia física, impone verdades evidentes que constriñen la mente, con más fuerza que la persuasión. Su política está dirigida a establecer una tiranía de la razón. (Arendt, H. 1996)

La noción de razón está estrechamente vinculada a la de orden; un orden en conexión con el cosmos. “Este orden se relaciona con el orden correcto del alma, como el

¹ Aquí seguimos a: Werner Jaeger: “Paideia. Los ideales de la cultura griega”. (F.C.E.); Joseph Moreau: “Platón y la Educación”, en J. Chateau (dir) “Los grandes pedagogos”. (F.C.E.); Jean Touchard: “Historia de las Ideas Políticas”. (Tecnos); George Sabine: “Historia de la teoría política” (F.C.E.); John Dewey: “Democracia y Educación”. (Losada); Ernst Cassirer: “El mito del Estado” (F.C.E.); Karl Popper: “La sociedad abierta y sus enemigos” (2 vols. Piados); Alasdair Mac Intyre: Historia de la Ética”. (Piados); John Gould: “The development of Plato’s” (Cambridge); Hannah Arendt: “¿Qué es la autoridad?”, en “Entre el pasado y el futuro” (Península); Wolin, S: “Política y perspectiva” (Amarrortu); Pablo da Silveira: “Política y Tiempo” (Planeta); David Held: “Modelos de Democracia”.

todo se relaciona con la parte”. De donde, sólo en el plano del orden en su conjunto, puede uno ver que todo está ordenado para el bien. En definitiva, la individualidad es subsumida en un orden trascendente que es la única medida del bien.

Ahora bien, si el conocimiento es virtud, entonces ésta puede enseñarse. La educación forma parte indispensable del Estado ideal, como modeladora de almas. Platón entiende que el sentido del Estado es, en su superior esencia, educación. Y si bien no en el sentido usual, en el Estado platónico la educación también es política, en la misma medida en que toda finalidad de conquista espiritual entraña, en última instancia, una fuerza de formación política (Jaeger, 1985).

La educación es el mecanismo positivo gracias al cual el regente sabio modela la naturaleza humana. Si la posesión del conocimiento permite saber lo que es bueno y justo, entonces los regentes deben gobernar conduciendo a los gobernados hacia su propio bien, y la política se convierte en el medio para hacer buenos a los hombres. En otras palabras, la construcción de una sociedad perfecta requiere la reforma moral de los individuos, de modo que quieran el bien común y actúen guiados por un ideal de justicia. El Estado debe actuar como tutor moral de los ciudadanos, producir su reforma, lo que es inseparable de la construcción de la sociedad ideal. Claro está que ello es incompatible con la libertad y se opone a toda idea de autonomía personal y a toda forma de control del poder por parte de los ciudadanos.

El Estado platónico es, de modo principal, una instancia educadora. Concibe a esta como un sistema de educación pública que preside la vida entera de la ciudad. Esta concepción no admite la competencia, la oferta privada de enseñanza. Si la admitiera instalaría un pluralismo y una heterogeneidad que es vista como un daño, porque inhabilitaría al ciudadano y a la sociedad para el bien verdadero que resulta de la unidad armoniosa del orden social, mediante la conjugación de lo público y lo privado. En la República platónica el bien privado y el bien público; lo individual y lo colectivo; se confunden y son interdependientes. El hombre perfecto sólo puede formarse en el Estado perfecto. En esta visión hay una correlación absoluta entre la estructura interna del hombre y la del Estado. Una cosa supone la otra. Son dos aspectos de un mismo y único propósito. Se han borrado los límites entre política y moral. La pérdida de especificidad de lo político quita toda relevancia a la cuestión de la legitimidad del gobierno, que no deriva de su origen popular, sino del objetivo que se le asigna de encaminar a los ciudadanos a su propio bien, de cumplir la visión cósmica de modelar los asuntos humanos conforme al orden del universo.

La sociedad es concebida como un todo orgánico, donde cada miembro aporta según el papel que corresponde a su naturaleza y aptitud. En esto consiste la noción de justicia, que no es algo que se deba al individuo sino al todo colectivo. En la ciudad platónica, la libertad del ciudadano no se manifiesta en el ejercicio autónomo de su voluntad, sino en el cumplimiento con la mayor perfección de la función correspondiente a su clase y al servicio de la unidad social que es el bien supremo. La sociedad perfecta es una sociedad sin conflictos, una sociedad cuyo orden reposa en que cada uno ocupa el lugar que le corresponde según su naturaleza, según el modo de su alma. Esta se corresponde con tres funciones sociales y tres estamentos separados para su

cumplimiento. Cada clase representa un aspecto del alma y el conjunto de la ciudad, el alma entera. No es que cada individuo realice en sí la totalidad de la perfección humana. Participa en la perfección en cuanto elemento de un conjunto que es perfecto. La concepción orgánica de la sociedad justa sustentada por Platón, significaba que el individuo no puede tener derechos contra el todo social; el ciudadano está al servicio de la ciudad. El paralelo platónico entre el alma individual y el alma del Estado, expresa su tendencia fundamental a unificar lo diverso, a ordenar la indeterminación de las acciones humanas y dirigirlas a un fin común. Esta tendencia al orden es la virtud de cada cosa, y la virtud del Estado es plasmar un principio general de orden, de unidad y legalidad. Fácilmente se advierte que el precio para alcanzar esta utopía es demasiado elevado y despliega un lado sombrío de control totalitario, que combina un extremo de comunismo con un plan general de adoctrinamiento como sus instrumentos.

El “Estado como familia” requiere que todos sean dirigidos por un mismo centro que posee el conocimiento del bien. Para esto, los niños no deben ser dejados en libertad, hasta que el régimen correcto se haya instalado en sus almas. Platón, que sabía de los extravíos en que puede incurrir la inteligencia, confía en que una disciplina autoritaria impuesta desde el exterior venga desde la infancia a ordenar el ejercicio del juicio racional. Como dice Moreau (1985): “Es ciertamente a la inteligencia, que es como la vista del alma, a la que compete ver la luz del Bien, conocer los valores en su verdad; pero la inteligencia es como un ojo que, en vez de ser movible en su órbita, no pudiera moverse sino con la misma cabeza o con todo el cuerpo; así, para que la inteligencia se torne hacia el Bien, y reciba su esclarecimiento, es precisa una conversión de toda el alma”.

Pero, “¿quién posee la llave del régimen correcto de todas las almas?”. No la familia, que para Platón debe ser abolida, como forma de establecer el grado máximo de unidad dentro del Estado. Incluso, los padres no conocerían a sus hijos, ni estos a los padres. El regente de la ciudad debe hacerse cargo de los hijos para educarlos al margen del carácter heredado de sus padres, en establecimientos públicos a cargo de educadores donde, hasta en los mínimos detalles, la educación y la vida son planificadas y reguladas.

Pero contra esta concepción, puede afirmarse que, aun si existiera entre nosotros un rey sabio, no podría reclamar el derecho de ordenar las almas de los ciudadanos. Aun si Platón estuviera en lo cierto sobre la posibilidad de establecer una vida objetivamente buena, es evidente que una vida buena debe ser tal que la persona pueda reconocerla desde su interior, conforme a su propio entendimiento. La postulación de un único sistema mejor de vida buena, niega constitutivamente la idea de individualidad y de sujeto moral autónomo. Es que, para esta visión, la naturaleza humana no se revela en el recinto estrecho de la vida individual. Lo que está escrito “en letra pequeña” en el alma individual, dice Cassirer (1968), sólo se aclara y se comprende cuando puede leerse en la letra grande de la vida política y social del hombre. A partir de este principio, el “problema del hombre está alterado: la política se convierte en la clave para la psicología”.

Platón no percibió la singularidad de la persona, ni su inconmensurabilidad con otros, y da curso a su desconfianza respecto de la diversidad de tendencias que se manifiesta en el individuo. La utopía de construir una sociedad armónica, desemboca en una

política de anulación de toda disidencia, en un orden donde ningún espíritu humano tome hábito de obrar por su cuenta y sin control, donde cada uno esté sujeto a una acción de conjunto, a una vida de grupo donde no haya espacio para la libertad personal, para la expresión de ninguna privacidad o acto singular. Desde que todo acto personal tiene para esta visión un sentido político, nada debe escapar al control y dirección de la autoridad.

Los esfuerzos de Platón en “La República” tienden, en esencia, a realizar una ciudad fundada en la unidad política y moral, donde el individuo es colocado al servicio del Estado y la familia sacrificada a la unidad colectiva en la ciudadanía pública. Platón se desliza hacia posiciones transpersonalistas donde, como dice Aranguren, “la política termina devorando a la ética”.

Se habrá advertido que la presentación del modelo platónico se justifica porque el paradigma del “Estado como familia” o del “Estado educador” encierra las notas características que definen las concepciones totalitarias (nazi-fascistas y del socialismo real), que han cernido su oscuro y devastador vuelo sobre el cielo de la pasada centuria, y varios de los supuestos que nutren las formas de dominación contemporáneas, incluyendo a los autoritarismos militares que han afligido en el pasado reciente a nuestras repúblicas sudamericanas.

El modelo hegeliano-marxiano.

Para Karl Popper (1967: 13), Hegel representa el “eslabón perdido” entre Platón y la forma moderna del totalitarismo. Esta conexión le parece evidente en la exaltación del Estado como lo universal y como autoridad moral absoluta.

Tanto en Platón como en Hegel se advierte la politización de la ética, cuya autonomía sucumbe y se transforma en la autonomía del Estado, dando por resultado un absolutismo. La verdad ética constituye la verdad política, y la verdad política la verdad absoluta. La misma concepción se revela en el tratamiento de la ideología que realiza el marxismo. Marcuse (1969) hizo notar la conexión que existía entre la versión soviética de la cultura intelectual y las formulaciones de La República y Las Leyes de Platón. Tanto la ontología idealista como el materialismo dialéctico implican la absorción de la libertad dentro de la necesidad histórica y política, o sea, dentro de la razón objetiva. El fundamento común de ambas filosofías se encuentra en Hegel, en cuyo sistema la libertad privada se disuelve en la esfera pública del Estado y del derecho, así como los derechos subjetivos son sumidos en verdades objetivas. Hegel, al interpretar la Razón en términos de historia, anticipa en un formato idealista la transición marxista de la teoría a la práctica. “El proceso histórico ha creado las condiciones previas, tanto materiales como intelectuales, para la realización de la Razón (Hegel) en la organización de la sociedad (Marx), para la convergencia de libertad y necesidad” (Marcuse, H. 1969: 227-229).

En el modelo hegeliano-marxiano, como lo denomina Bobbio (1988: 149-150), el núcleo teórico formalmente unitario para interpretar las formaciones sociales contemporáneas, reside en la dicotomía entre sociedad civil-estado político, o en forma más sintética, entre la escisión social y su recomposición política. Contra el enfoque individualista propio de las concepciones iusnaturalistas, las concepciones hegeliano-mar-

xistas, se sustentan en una reafirmación de la superioridad de la dimensión colectiva en el dominio práctico. Marcel Gauchet creía encontrar en el autor de El Capital, las raíces de una sociedad “sin divisiones, liberada de sus antagonismos internos” y esto le sugería una relación de filiación entre Marx, a pesar de su humanismo y su tensión libertaria, y el totalitarismo. A su vez Kolakowski, en un ensayo sobre el estalinismo, escribía: “Marx estaba seriamente convencido de que la sociedad podía ser liberada sólo realizando su unidad. No existe otra técnica para unificar el cuerpo social que el despotismo; no hay otro modo de suprimir la tensión entre la sociedad política y la civil que negando a esta última; los conflictos entre el individuo y el “todo” pueden desaparecer sólo eliminando al individuo; no hay otra vía hacia la libertad “superior” y “positiva” – opuesta a la libertad “negativa” y “burguesa”- que la liquidación de esta última” (cit Traverso 2001: 122, 130)

Para Kolakowski, en contraposición a la intuición liberal de que la separación entre sociedad y Estado debe ser insuperable, Marx habría sostenido el “mito de la autoidentidad” (que admite incluso una lectura individual-anarquista) que reabsorbe al individuo (el hombre privado) y al ciudadano (el hombre político) y, en términos sociales, identifica la sociedad civil y la sociedad política. Este proceso comportaría la superación de la división clasista de la sociedad, que tiene su correlato en aquellas escisiones previas. En alusión casi literal a Rousseau, dice Marx que “sólo cuando el hombre individual reabsorbe al ciudadano abstracto del Estado, sólo cuando el individuo haya reconocido y organizado sus *forces propres* como fuerzas sociales y, en consecuencia, no vuelva nunca a separar de sí mismo la fuerza social bajo la forma de fuerza política, sólo entonces se habrá dado cima a la emancipación humana” (La cuestión judía, 1843)

En el sistema hegeliano una constante contraposición opone lo privado, -que representa el momento inferior o negativo- y lo público -que expresa siempre el momento superior o positivo-. El Estado para Hegel no procede, como en el contractualismo, del arbitrio de cada uno de los individuos, sino que deriva de una fuerza superior que interpreta y realiza el espíritu del mundo; la voluntad del Estado no es la agregación de voluntades de los individuos particulares, sino que es una voluntad universal” (Bobbio, 1985: 220) que se aplica a todas las cosas a las que extiende su dominio, comprendiendo las voluntades mismas de los particulares. Es más, el ciudadano no puede sustraerse por su voluntad al imperio del Estado. Éste sólo debe mirar por el interés general, sacrificando incluso a él los intereses particulares. De ahí que Hegel concluya: “El enorme progreso del Estado en nuestros días reside precisamente en que el Estado es un fin en sí y para sí y en que nadie pueda comportarse según su propia estipulación privada. El Estado tiene para su conservación una pretensión sobre la vida del ciudadano. El ciudadano debe obrar por el bien del Estado...El ciudadano se educa en el Estado y lo más importante es que él vive en un Estado racional” (Bobbio, 1985:222). El desprecio de Hegel hacia cualquier forma de debilitamiento de la unidad del Estado, lo hace emplear una cruda metáfora, que explica mucho: “Del mismo modo que cuando se disuelve el cuerpo físico cada punto adquiere vida por sí mismo, que no es otra cosa que la vida miserable de los gusanos, así también el organismo estatal se disuelve aquí en los átomos de las personas privadas”; y en otro pasaje de la “Filosofía del espíritu”, dice que “la totalidad se fragmenta en la esclavitud de los particularismos privados”. Por

consiguiente, defiende la cohesión del Estado (entre gobierno y pueblo), como una unidad originaria y sustancial, como una relación objetiva y necesaria, independiente del arbitrio subjetivo. Mediante estas distinciones, Hegel consigue expresar su idea dominante acerca del Estado. Idea que se apoya en la noción de que el todo es antes que las partes, porque “hay un verdadero Estado sólo cuando la totalidad tiene tanta fuerza y autoridad como para imponerse sobre los individuos particulares”. En palabras llanas, Hegel postula una concepción organicista del Estado, concepción que tiene como blanco principal de sus objeciones la versión individual-atomista. “Organicismo contra atomismo, estatalismo contra individualismo...” Por eso, como dice en su *Filosofía del Derecho*, requiere no confundir el Estado -esa “unidad sustancial”, “fin en si misma”, titular de un “derecho supremo” respecto a los individuos, que no tienen con referencia a aquel más que el “deber supremo” de pertenecer a él- con la “sociedad civil” (que propugnan los teóricos del estado burgués), que debía ser completamente absorbida por el Estado, es decir, en una totalidad ética que no deje espacios de poder fuera de sí misma. Pero, como nos recuerda Bobbio, “los únicos Estados en los que la sociedad civil ha sido completamente absorbida en esa “organización del todo” en la que Hegel veía la esencia del Estado, son los Estados totalitarios”. (1985: 236-238)

La democracia jacobina de Rousseau

Ahora bien, esa concepción orgánica de la sociedad, que toma en consideración no la libertad de los individuos singulares sino la libertad de la totalidad, vincula a Hegel con Rousseau (y su visión colectivista, que concibe al Estado como un organismo dotado de una “voluntad general” y de razón o espíritu, cuya esencia misma es la actividad) y ambos influyen en Marx, como lo ha sostenido el destacado crítico Leszlek Kolakowski. Hacia mediados de la anterior centuria ya, J.L. Talmon (1956), en “Los Orígenes de la Democracia Totalitaria”, censuraba la filosofía de las Luces e individualizaba a los precursores del totalitarismo en la Ilustración (sobre todo a J.J. Rousseau, teórico del Estado como encarnación de la voluntad general) y a su idea de democracia, puesta en acto por el jacobinismo y desarrollada desde la utopía igualitaria de los primeros comunistas. Talmon veía en la cultura secularizadora del iluminismo el origen de dos corrientes; una que había desembocado en el liberalismo empirista y pluralista, y otra en visiones holísticas y mesiánicas que se vinculaban al totalitarismo. De este modo, Talmon esbozaba ya una doble genealogía: la mitología racial y la exaltación irracional del totalitarismo de derecha que desembocaron en las experiencias históricas del fascismo y el nazismo; y la democracia rousseauiana en el origen del comunismo.

El fundamento último del sistema de Rousseau es la oposición que entabla entre “estado natural” y “estado social”, de los que derivan dos clases inconmensurables de hombre: el hombre de la naturaleza (que no es un animal racional ni social) y el hombre civil (“artificial y fantástico” o “salvaje”, como lo designa). En su concepto hay “una bondad original del hombre” y si los hombres que tenemos por delante son corruptos e infelices, esta inversión se debe al paso del estado natural al estado social. Este resultado degradante es producido por el orden social y las instituciones, en definitiva, la sociedad. El remedio a esta situación no es la vuelta a un primitivismo, al estado natural. Crítico severo de la humanidad de su época, el remedio para Rousseau no estará en

desandar lo andado sino en concebir un nuevo ideal. En este punto, Rousseau introduce un quiebre, una oposición entre el hombre y el ciudadano. Un tratamiento irreductible entre dos caminos no conciliables. Los caminos del hombre y del ciudadano no coinciden, se trata de una alternativa excluyente, hay que optar por uno o por otro. En el Emilio, al evocar los dos caminos, los identifica como “educar a un hombre para sí mismo” o “educarlo para los demás”. En sus Fragmentos Políticos, al referirse a esa partición como la principal causa de desdicha, dirá: “Lo que produce la miseria humana es la contradicción...entre la naturaleza y las instituciones sociales, entre el hombre y el ciudadano...Dadlo por completo al Estado o dejadlo por completo a él mismo, pero si compartís su estima lo despedazáis” (Todorov: 1987).

En la visión del ginebrino sobre la educación cívica del ciudadano, se nos hace transparente su concepción político-institucional. Su formulación de la educación pública se inspira en Platón. En el “Emilio” dice: “Si quieren ustedes tener una idea de lo que es la educación pública, lean “La República” de Platón” que “es el más hermoso tratado de educación que se haya escrito jamás” (p.10). Quiere confiar completamente la educación pública a los representantes del Estado y no a los padres. La educación pública, bajo unas reglas prescritas por el gobierno y a las órdenes de unos magistrados nombrados por el soberano –dice-, debe dirigir las opiniones y los gustos “para dar a las almas su forma nacional”. Por eso en el Emilio elogia los ejercicios colectivos y públicos de Esparta, que propone restaurar en Polonia. Como dice Chateau, “la educación que Rousseau describe en el Gobierno de Polonia, recordando a Esparta, anuncia ciertas educaciones totalitarias modernas” (1985: 201).

Todos los futuros ciudadanos deben experimentar de manera idéntica esta educación. “Al ser todos iguales por la constitución del Estado, deben ser educados juntos y de la misma manera”. Esa formación debe englobar completamente la vida de cada estudiante, incluso dirigiendo hasta el detalle su recreación: “No se debe permitir que jueguen por separado a su antojo sino todos juntos y en público”. No hay espacio para la libertad y la espontaneidad, por eso la educación pública debe penetrar en la intimidad del alumno, porque ningún aspecto debe quedar apartado del interés del Estado: “Si es útil saber servirse de los hombres tal como son, es mucho mejor aún volverlos tal como se necesita que sean; la autoridad más absoluta es la que penetra hasta el interior del hombre y no se manifiesta menos sobre la voluntad que sobre las acciones”. En una versión de control social que parece inspirarse en la Ginebra calvinista, Rousseau considera necesario que nadie escape a la mirada vigilante de los otros (donde cada uno mira a los demás y sabe que lo miran) o sea, la vigilancia de todos por todos, como medio de asegurar el bien del Estado: “Obrar de manera que todos los ciudadanos se sientan continuamente ante la vista del público”. La ventaja de las sociedades pequeñas, dice, es que “todos los ciudadanos se conozcan mutuamente y se miren unos a otros”. (Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia, cit, Todorov, 1987: 37ss)

El resultado de esta educación colectiva sería la de homogeneizar las relaciones humanas y unificar los problemas de la vida pública, colocando a los hombres en una misma dependencia con las cosas mediante el sometimiento de la voluntad particular a la voluntad general. Como dice en el Emilio, “si las leyes de las naciones pudieran

tener, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que jamás ninguna fuerza humana pudiese vencer, la dependencia de los hombres sería de nuevo la de las cosas”.

Rousseau desconfía de toda diferenciación social y es sensible a la vez a las tendencias homogeneizantes de una política del bien común, en la que éste refleja la identidad universal de todos los ciudadanos. Rousseau propició una política de la dignidad igualitaria, que consideraba indispensable para la libertad. En el Emilio dice que en una relación de dependencia, amo y esclavo se corrompen mutuamente. Por eso la política igualitaria requiere “la unidad de un proyecto común y hasta un yo común”; esto es, un régimen de reconocimiento recíproco entre iguales. Hegel se inspira en Rousseau cuando identifica este régimen con una sociedad informada con un propósito común, en que “el yo” es “nosotros” y “nosotros” el “yo” (“Fenomenología del espíritu”, cit. Taylor 1993: 69-78). La objeción radical que se puede formular a la política de dignidad igualitaria de Rousseau es que, al requerir una densa y compacta unidad de propósitos, es incompatible con cualquier diferenciación. Su fórmula de que todos debemos depender de la voluntad general ha sido, como lo señala Taylor, la base para las “formas más terribles de tiranía homogeneizante, comenzando con los jacobinos para terminar con los regímenes totalitarios de nuestro siglo (veinte)”.

Vislumbrar estas proyecciones nos remite a un análisis de su concepción de la voluntad general, que en Rousseau tiene en sí misma una existencia objetiva. La cuestión de la voluntad general se convierte en un asunto de instrucción y moralidad, porque la aspiración general de la vida política es educar y preparar a los hombres para que descubran y deseen la voluntad general, sin sentir coacción. En el Emilio afirma que “las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia relativa, y trasponer el yo en la unidad común; de suerte que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y ya no sea sensible más que en el todo” (p. 9). De ahí, también, que la libertad sea entendida como la obediencia a la ley de la ciudad ideal. Su pedagogía se apoya en una tendencia “hacia una enajenación activa, que ahoga el libre albedrío, donde el educando obedece siempre a su preceptor y a la ciudad” (Chateau, 1985:199). La voluntad individual tiene que dar lugar al colectivismo: “Cada individuo, que es por sí mismo un todo completo y solitario, tendrá que ser transformado en parte de un todo mayor del que recibe su vida y su ser”.

Para Talmon, el Soberano de Rousseau es la voluntad general exteriorizada. Uniendo este concepto con el principio de la soberanía popular y la autoexpresión popular, Rousseau dio origen a la democracia totalitaria (Talmon, 1956:46). El planteamiento general de El Contrato Social se inscribe indudablemente en una veta comunitarista o colectivista. “Cada uno de nosotros pone en común su voluntad, sus bienes, su fuerza y su persona bajo la dirección de la voluntad general, y todos nosotros recibimos en cuerpo a cada miembro como parte inalienable del todo”. Y en forma más dramática –parece asemejar la adopción del contrato social con la de una profesión de fe religiosa–, en una fórmula de inequívoca tendencia totalitaria dice que las cláusulas del contrato se reducen a una sola: “La alienación total de cada asociado con todos sus derechos a toda la comunidad”. Y unas líneas después, matiza: “al darse cada uno a todos, no se da a nadie”. Y poco más adelante, dice en frase que escandalizó a más de uno, y que por lo ambigua se presta a más de una interpretación: “Quien rehusare obedecer a

la voluntad general será obligado a hacerlo por todo el cuerpo: lo que no significa otra cosa sino que se le forzará a ser libre: porque tal es la condición que al donar cada ciudadano a la Patria le garantiza contra toda dependencia personal; condición que constituye el artificio y el juego de la máquina política, la única que hace legítimos los compromisos civiles, sin la cual serían absurdos, tiránicos y sujetos a los más enormes abusos”.

Rubio Carracedo (1990), en un arduo intento de justificación de Rousseau en términos de republicanismo democrático, dice que la “adhesión al contrato social supone la institución de una comunidad política real en la que los individuos quedan efectivamente comprometidos, desde su propia individualidad, en la búsqueda del bien común por encima de sus intereses particulares, y no mediante una mera convergencia supuestamente garantizada, de los intereses particulares y del interés general”.

En el vínculo que Rousseau establece entre la voluntad general y la soberanía popular, no admite ninguna división de la soberanía, porque si hay una sola voluntad la soberanía no puede estar dividida. El pueblo debe actuar como un todo. Y debe actuar mediante una participación activa, directa y permanente, como colectivo y como ciudadano, en los asuntos del Estado. Si se llama continuamente a la acción directa del pueblo como un todo y se le pide unanimidad, en esa concepción auténtica de democracia indivisible existe una riesgosa caída en las condiciones de una tiranía colectiva, ya que la excitación de una multitud reunida tiene inclinación a no admitir lo singular de cada voluntad personal y se dan las condiciones para el ejercicio de una presión tiránica de la masa.

Debe advertirse que lo que actualmente se considera como factor inseparable de la idea democrática, esto es, la pluralidad de opciones y perspectivas y la diversidad de intereses en competencia, estuvo lejos de ser entrevisto como favorable por los teóricos de la democracia en el siglo XVIII, que temían el desquicio de la unidad nacional en manos de las facciones. Como dice Talmon (1956), “Sus postulados originales fueron la unidad y la unanimidad. La afirmación del principio de diversidad vino más tarde, cuando las complicaciones totalitarias del principio de homogeneidad se hicieron patentes en la dictadura jacobina”.

La revisión de corrientes de pensamiento que venimos realizando nos ponen en condiciones de apreciar que las formas que puede asumir la dominación, no se originan ni asientan únicamente sobre el aparato de coerción estatal, sino que, como ya lo habían advertido John Stuart Mill y Alexis de Tocqueville, la mayor amenaza contra la libertad puede ser la proveniente de la sociedad, cuando la misma se hace tiránica. La dominación de la sociedad –colectivamente sobre los individuos- no limita sus medios a los funcionarios políticos, ni a las sanciones externas. Para Mill, la sociedad puede ejercer una tiranía más formidable que muchas de las opresiones políticas, pues “penetra mucho más en los detalles de la vida y llega a encadenar el alma”; por lo que deja menos medios para escapar de ella (1970: 59-60).

Veamos a continuación una concepción que destaca la fuerza material de la sociedad civil para, desde una hegemonía cultural e ideológica, moldear y absorber en una concepción del mundo de la vida -unilateral y uniformizante- el sentido común de sus miembros individuales.

Gramsci y la sociedad civil

En la concepción de Gramsci, la relación entre estructura y la superestructura pierde todo carácter mecanicista, lo que otorga una importante incidencia a las formas ideológicas. Las ideas cuando adquieren dimensión colectiva se convierten en verdaderas fuerzas materiales; en un todo orgánico y relacional que actúa como cemento unificador de un bloque histórico. Para este pensador marxista, la cultura posee una naturaleza esencialmente política.

Con originalidad dentro del marxismo, Gramsci piensa que todo bloque histórico - la unidad de naturaleza y espíritu-, todo orden constituido, se sustenta no sólo en la dominación de la clase superior, en la capacidad coercitiva del aparato estatal, sino también en la adhesión de los gobernados a la concepción del mundo propia de la clase dominante; en su participación en el espíritu público creado por ésta al transformar sus concepciones particulares en sentido común. Es la penetración de este sentido común en la masa la que asegura el consenso de éstas con el orden existente; aceptando la moral, las costumbres, las reglas de conducta institucionalizadas en la sociedad en que viven. En el sentido común predominan los elementos “realistas”, es decir, el producto inmediato de las sensaciones elementales. Rechaza Gramsci en consecuencia, el concepto idealista de que existe una conciencia ingenua, que son las verdades que todo hombre siente naturalmente y que configura la estructura de la mentalidad de que se sirve para vivir. Para el pensador marxista, la participación en una concepción del mundo es “impuesta” mecánicamente por el ambiente externo. La propia individualidad es conformada por el medio, por el conjunto de relaciones de que forma parte cada individuo. Pero como estas relaciones no son simples, son el conjunto de ellas las que definen la propia individualidad, y si esas relaciones están imbricadas en una tradición, el hombre se muestra impotente para transformar tan formidable complejo aisladamente. Sin embargo, el punto de partida dice Gramsci, tiene que ser siempre el sentido común, la filosofía espontánea de las multitudes; que se trata de hacer ideológicamente homogénea, es decir coherente y sistemática, a través de la acción político-cultural hegemónica.

En la teoría marxiana, el concepto de sociedad civil se identifica con el momento estructural. Para Gramsci, en cambio, la sociedad civil no pertenece al momento de la estructura, sino al de la superestructura, es decir, al conjunto de las relaciones ideológico-culturales y de la vida espiritual e intelectual” (Bobbio, 1985: 348). A su vez, en su teoría, el Estado es visto como un momento secundario o subordinado respecto de la sociedad civil. No es un fin en si mismo, sino un instrumento, es el representante (a diferencia de lo que pensaba Hegel) de intereses particulares y no universales, es un ente condicionado por la sociedad civil subyacente, a la que se encuentra subordinado (“Cuadernos de la Cárcel”). Se podría decir que “el Estado es igual a la sociedad política más la sociedad civil, es decir la hegemonía reforzada por la coerción”. (“Política y sociedad”: 199)

Marx y Gramsci concuerdan en que la sociedad civil (y no el Estado como en Hegel) representa el momento activo y positivo del desarrollo histórico. Pero mientras en Marx este momento activo y positivo es estructural, en Gramsci ese momento positivo y activo es superestructural. Si bien hay una acción recíproca entre ideología e instituciones, Gramsci invierte el esquema ortodoxo y convierte a las ideologías en el

momento primario de la historia y a las instituciones en el secundario. Las ideologías, que tienen su sede en la sociedad civil, son concebidas no como una forma de justificación de un poder cuya formación histórica depende de las condiciones materiales, sino como fuerza conformadora y creadora de la historia, protagonista en la constitución de un nuevo poder. La ideología opera como cemento orgánico que unifica el bloque histórico, con lo que se introduce una categoría totalizante, que supera la escisión base/superestructura. El esquema gramsciano se vuelve más complejo porque introduce dos dicotomías que sólo en parte se superponen: la que se da entre necesidad y libertad (que corresponde a la dicotomía estructura-superestructura) y la que se da entre fuerza y consenso (que corresponde a la dicotomía instituciones-ideologías). En este esquema la sociedad civil es, a la vez, el momento activo de la primera dicotomía y el momento positivo de la segunda” (Bobbio, 1985: 355)

En la acción política, la primera dicotomía identifica la crítica de Gramsci al economicismo que impide a la clase obrera elevarse a la fase de hegemonía ético-política, y la segunda su concepción de que la conquista del poder por parte de las clases subalternas debe concebirse siempre en función de la transformación que ha de realizarse en primera instancia en la sociedad civil y no como mero dominio coercitivo desde el aparato estatal.

La polémica contra el economicismo está ligada al tema del partido, así como las objeciones a la mera dictadura, lo está al concepto de hegemonía. Partido y hegemonía ocupan un lugar central en la concepción de Gramsci sobre la lucha política. El término hegemonía se debe entender –dice- no sólo como “dirección política” (en el sentido leninista, como momento de la fuerza) sino también, y principalmente, como “dirección cultural” (el momento del consenso), esto es, como la introducción de una reforma intelectual y moral en el sentido fuerte del término, ya que marca la irrupción de una nueva concepción del mundo y de la vida con “eficacia histórica”, al ser incorporadas esas concepciones por otras bases sociales subordinadas. No existe, para este enfoque, un Estado donde un grupo pueda mantener su dominación sobre la base de la pura coerción; pero tampoco, un sistema social donde el consenso ideológico sirva de única base de la hegemonía.

Chantal Mouffe define la clase hegemónica como aquella “que ha podido articular a sus intereses los otros grupos sociales, a través de la lucha ideológica”. El sistema hegemónico funciona como una matriz de producción de sentido, que aporta contenidos “unificados” a la acción de las bases sociales, dominantes y subordinadas. Pero como la hegemonía trasciende el nivel de una alianza instrumental, para este autor “la hegemonía involucra la creación de una síntesis más elevada, de modo que todos sus elementos se funden en una “voluntad colectiva” que pasa a ser el nuevo protagonista de la acción política, que funcionará como el sujeto político mientras dure esa hegemonía. Es a través de la ideología como se forma esta voluntad colectiva, toda vez que su existencia misma depende de la creación de una unidad ideológica que servirá de “cemento” (“Hegemonía e ideología en Gramsci”, 1973)

La otra diferencia con Lenin, es que para Gramsci el momento de la fuerza es instrumental y, por lo tanto, subordinado al momento de la hegemonía, que siempre debe preceder a la conquista del poder. Mientras en la teoría de la revolución de Lenin,

el objetivo estratégico de la lucha del proletariado organizado en partido, era la conquista del aparato del Estado, para desde allí ejercer la dictadura de clase que conduciría finalmente, en algún futuro indeterminado, a la abolición del Estado; desde la concepción de Gramsci esto no será posible si, desde un comienzo, el proletariado no se convierte en fuerza hegemónica capaz de controlar la sociedad civil por el ejercicio de la dirección intelectual y moral, para acceder desde esa hegemonía al control del aparato del Estado. Para Gramsci, entonces, la hegemonía no se puede ejercer de manera sólida sino en la medida que, tanto la sociedad política como la sociedad civil, se encuentren ligadas entre sí orgánicamente. Entre más desarrollada se encuentre la sociedad civil, más firme será la dirección intelectual y moral por parte de las bases hegemónicas para convertir su cultura, su manera de definir e interpretar el mundo de la vida, en punto de referencia y valoración común del conjunto de las otras clases y, por ende, más difícil será disputarle esa hegemonía. La hegemonía abarca, como entes portadores, tanto al partido como a las demás organizaciones de la sociedad civil conectadas con la elaboración y proyección de la cultura. (En los “Cuadernos de la Cárcel” se refiere a la “hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida mediante las llamadas organizaciones privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc”)

En síntesis, por orden hegemónico debe entenderse el conjunto de prácticas políticas y culturales desarrolladas por agentes (el partido de los trabajadores para Gramsci) que logran articular bajo su dirección – y su concepción de Estado y de mundo- a otros grupos, universalizando así sus propios valores mediante un liderazgo intelectual y moral; cimentando ideológicamente en términos de un bloque histórico, esto es, en una forma específica de articulación entre estructura y superestructura. Gramsci concibió la hegemonía como conformación de voluntades colectivas a través de una “guerra de posiciones”, en tanto captura ideológica de trincheras o fortalezas (espacios culturales y organizaciones) de la sociedad civil, concebida como Estado integral. Concepción del mundo, Estado y partido son indisolubles, representan una necesaria homogeneidad. Un partido lo es, integralmente, cuando es concebido, organizado y dirigido de un modo que se desarrolle en un Estado (en sentido integral, y no como un gobierno técnicamente entendido) y en una concepción del mundo (“Política y Sociedad”: 207). Para Gramsci política y cultura forman un todo inseparable, como partes no diferenciadas de la totalidad de la vida de la nación-pueblo.

Esta concepción hegemónica desarrollada por Gramsci, ha tenido y tiene inmensa influencia en el diseño de las estrategias de lucha política, especialmente en América Latina. Debe apreciarse, sin embargo, los riesgos unilateralizantes que derivan de la atribución de una vocación “totalitaria” a la acción política; a través de organizaciones políticas y sociales capaces de desarrollar su particular visión del mundo y de entender su acción político-ideológica como la imposición de su propia “hegemonía” en la sociedad. Gramsci opera una doble unificación totalizante. Primero, entre sociedad civil y sociedad política, entre el momento del consenso y el de la coerción; segundo, en la propia sociedad civil: por la vía de la conquista progresiva de sus “trincheras culturales” y el sometimiento de todas sus expresiones, a una única concepción del mundo impuesta como hegemonía ideológica. Esa doble unificación monista de todas las ex-

presiones de la sociedad, desde el punto de vista ético-político y cultural-ideológico configura una visión totalitaria; donde ideología e instituciones, consenso y coerción, se refuerzan mutuamente para anular la posibilidad de cualquier otra visión alternativa competitiva. Así, las prácticas hegemónicas son “suturantes” del campo social, produciendo un sistema simbólico cerrado. De ahí que el marxista italiano afirme que “un acto histórico sólo puede ser llevado a cabo por “el hombre colectivo”, y esto presupone el logro de una unidad “cultural-social” a través de la cual una multiplicidad de voluntades dispersas con objetivos heterogéneos, son soldados en torno a un único objetivo sobre la base de una común e igual concepción del mundo”. (Cartas desde la Cárcel, vol. 2, 1975: 349) Como lo vislumbró el propio Gramsci, el estado totalitario es una suerte de “dictadura moderna” orientada a “incorporar” (unificar orgánicamente) los diversos componentes de la sociedad (economía, cultura, política) antes “autónomos”.

La concepción totalitaria

Quisiera llamar la atención ahora, desde nuestra mirada contemporánea, sobre la identificación entre lo social y lo político, superada por la realidad histórica desde los albores de la modernidad -cuando se quebró la coincidencia entre comunidad autosuficiente (polis) y cuerpo social- pero que cumple el papel de una ideología que Adela Cortina identifica como “imperialismo político”. La dimensión política, valiéndose de la noción hegeliana que le provee de una identificación con lo “universal” y lo acaba identificando con lo ético, pretende legitimar su presencia en todos los resquicios de la sociedad civil. “A lo mejor es tiempo de enterrar a Hegel junto con sus dos esquemáticos conceptos de Estado universalista y sociedad civil particularista y, después de pronunciada la oración fúnebre, que al cabo se la merece, reconocer que el Estado es necesario, pero no el lugar sagrado monopolizador de lo universal, que lo público no se identifica con lo político y que la sociedad civil encierra de hecho y de derecho un fuerte potencial de universalismo y solidaridad” (1993: 14-15, 146-150). La libertad implica, entonces, una esfera de autonomía en la cual cada uno es dueño de sí mismo y su único consejero: “la libertad de los liberales exige el respeto de las formas y la discriminación de las esferas”. En similar coordenada, Hannah Arendt (1987) nos recuerda que uno de los rasgos del totalitarismo es, justamente, que en él todo se presenta como político: lo jurídico, lo económico, lo científico, lo pedagógico. De este rasgo se sigue, en cierto modo, un segundo: el totalitarismo aparece como un régimen en el que todas las cosas se tornan públicas.

Julián Marías en “El sentido primario del totalitarismo” (1984) realiza una pertinente distinción entre un régimen (o un Estado) totalitario y su preparación, su tentación o su riesgo: el espíritu totalitario, que puede llegar a solidificarse y a cobrar fuerza social y realidad histórica convirtiéndose en sistema. La primera manifestación de este espíritu suele ser la manipulación del sentido de las palabras, que poco a poco van siendo desplazadas de su significación normal, “abierta”, transformadas en algo “tendencioso”, y blandidas contra hombres, grupos u opiniones. Los conceptos y significados de las palabras son así entregados a la manipulación.

Una segunda y decisiva manifestación del espíritu totalitario es la ideologización de los diversos campos de actividad, la politización de lo que no es político, de modo tal

que, en mayor o menor grado, todo se convierte en política. Con ello se mina la espontaneidad social, se introduce un elemento de discordia en la convivencia y se manipula el fondo creador de una sociedad. La esfera de lo público invade los espacios de expresión de los particularismos y de lo privado, contamina lo que deberían ser las expresiones naturales de los intercambios sociales entre personas, vecinos, etc. El núcleo decisivo es la convicción de que todo es política, de que nada es indiferente o ajeno a ella. Esa intromisión de la política se realiza generalmente mediante la ideologización de diversos campos de actividad: la religión, la escuela, la vida cultural, la Universidad, el lenguaje, el voluntariado social, las organizaciones sociales, etc. El totalitarismo, antes de dominar el Estado y reforzar su imperio desde sus aparatos coercitivos, se abre camino hacia él a través de la sociedad, donde busca implantar en todas sus manifestaciones un discurso hegemónico capaz de uniformizar, o por lo menos direccionar, la interpretación de la realidad. “¿Cuántos de estos campos vitales –se pregunta J. Marías- están abandonados a la libre espontaneidad de los individuos, de los grupos sociales nacidos de su interacción, de la sociedad en su conjunto? Es decir, ¿en cuántos se mantiene la libertad necesaria para la creatividad, para que los hombres y mujeres vivan en holgura, desde sí mismos, sin interferencias, ni vigilancias, ni “orientaciones” según su programa? Cuando la sociedad es acosada por la política, va mermando su terreno propio y la va dejando sin capacidad de reacción y, sobre todo, de iniciativa”.

El pueblo-uno y la indiferenciación de la sociedad. Claude Lefort (en “La lógica totalitaria”) enfatiza dos momentos característicos e indisolubles de la empresa totalitaria: a) la anulación de la separación de esferas entre Estado y sociedad; b) la anulación de la división interna de la sociedad. Estos dos momentos implican una desdiferenciación de las instancias que rigen la constitución de una sociedad política. Para este destacado pensador, la característica del totalitarismo reside en la imposición de un modelo de sociedad que se instituiría sin divisiones, que tendría el control de su organización, que se relacionaría consigo misma en todas sus partes. Al abolir la distinción Estado-sociedad, al negar la diferencia entre las normas y códigos que rigen los diversos tipos de relaciones entre los hombres y los modos de vida y de creencia, lo que se niega es el principio mismo de distinción entre lo que corresponde al orden del poder, al orden de la ley y al orden del conocimiento (“La invención democrática” 1990: 42-46).

Para Lefort, en el totalitarismo el poder se afirma como poder social, personifica a la sociedad misma y, al mismo tiempo, suprime la separación entre el poder político y el poder administrador. Si el aparato estatal pierde su independencia al ser capturado y absorbido por el partido único, también los diversos estamentos burocráticos pierden las fronteras de sus universos propios (sus reglas y atribuciones) y sus miembros dejan de articularse en el seno de escalas de jerarquía regularmente constituidas. Se disuelven las relaciones personales fundadas en la división del trabajo y la solidaridad entre pares, las que son sustituidas por una relación general entre el órgano dirigente y los ejecutores, en las diversas esferas de la burocracia. Los miembros de ésta –prosigue Lefort- en tanto individuos, quedan ubicados en un estatuto y una existencia desprovistos de garantías y certidumbres. Esto afecta la posición de todos, sea cual sea el lugar en la escala de cargos, porque no se les develan los motivos ni la racionalidad de las decisio-

nes tomadas en la cumbre, ni los límites de la autoridad que cada uno dispone. “Esto es indicio de un poder tiránico, tanto más temible cuanto que nadie conoce ni puede prever sus designios” (1990: 50).

Ya no hay criterios últimos de la ley, ni criterios últimos del conocimiento que estén sustraídos a las decisiones del poder. Invirtiendo la lógica de la democracia, el poder totalitario tiene necesidad de que “el Estado se sude con la sociedad, el poder político con el poder del Estado”. (1990: 46-47)

Desde el momento en que el Estado y la sociedad tienden a confundirse, ya no hay presunción de un punto de vista de racionalidad sobre el conjunto de las actividades: ese punto de vista es ahora el del poder, que posee el conocimiento total y último de todos los aspectos de la realidad social. Opera así una lógica de la identidad (donde en cada caso un órgano es a la vez el todo y la parte desprendida que forma el todo). La negación de la división social va a la par con la de una distinción simbólica que es constitutiva de la sociedad. La tentativa de incorporación del poder en la sociedad, de la sociedad en el Estado, implica que no hay nada que sea una exterioridad a lo social y al órgano que la personifica. (1990: 73)

La abolición de la división interna de la sociedad. El presupuesto del sistema es que la nueva sociedad imposibilita la formación de clases o de grupos con intereses antagónicos. La afirmación de la totalidad requiere la negación de las normas que definen una particularidad o estatuto diferencial para cada tipo de actividad y otorga especificidad y autonomía relativa de gestión a cada institución (escuela, hospital, empresa productiva, organismos de la administración).

La empresa totalitaria niega la noción de heterogeneidad social y la idea de variedad y diversidad de modos de vida, conductas, creencias y concepciones, por cuanto la diversidad contradice la imagen de una “sociedad acorde consigo misma”. Allí, dice Lefort, donde despunta el elemento más secreto, más espontáneo, más imperceptible de la vida social, en las costumbres, los gustos, las ideas, allí el proyecto de control, de normalización, de uniformización alcanza su máxima expresión”. (1990: 47)

La concepción de una sociedad que se basta a sí misma es representada con la imagen del “pueblo-uno”, que es simultáneamente contrastada con la presencia de un elemento extraño a ese pueblo unificado, la imagen del enemigo. Se afirma fantásticamente una división entre el pueblo-uno y “el otro”. Este otro es el otro del afuera. La constitución del pueblo-uno exige la producción incesante del enemigo (hay que inventarlo, incluso). Lo que está en el centro de esta lógica es la integridad del cuerpo social, del pueblo, o de la nación. La sociedad es representada, en muchas ocasiones, con la metáfora del cuerpo, que para salvaguardar su salud debe actuar bajo el signo de una profilaxis social, eliminando sus parásitos o virus que lo enferman o degradan. De ahí las campañas de persecución a los enemigos del pueblo, del régimen o de la revolución. (1990: 48-49)

La anulación de lo político como lugar del pluralismo. El totalitarismo es la liquidación de lo político y del espacio público como lugar de expresión de la pluralidad y la diversidad humana, sin lo cual no existe la libertad. Como dice Traverso (2001: 23), “en última instancia, el totalitarismo no es más que la liquidación de lo político en cuanto lugar de la alteridad, la anulación del conflicto, del pluralismo que atraviesa el cuerpo social sin el cual ninguna libertad sería concebible”. También Arendt sostiene

que este régimen revela su radical incompatibilidad con lo político, concebido como lugar de expresión de la pluralidad y la diversidad de los individuos en el seno de un espacio público, y no como mera absorción del individuo en el Estado.

El partido único y el proceso de homogeneización del campo social e ideológico.

Impuesto un régimen de estas características, el partido único es el agente privilegiado del proceso de identificación entre poder y pueblo, así como de homogeneización del campo social e ideológico.² Por un lado, el partido penetra y captura (monopoliza) todas las partes del edificio del Estado, hasta dislocar sus articulaciones convencionales y utilizarlo como fachada y factor del poder político. Por otro, para cumplir estas funciones el partido tiene que combinarse con incontables organizaciones de masas, para lo que hace surgir o crea directamente numerosos colectivos u organizaciones, cuya naturaleza debe parecer distinta de la del partido (sindicatos de todo tipo, grupos culturales de trabajadores, círculos de escritores, organizaciones juveniles, voluntariados, organizaciones vecinales en cada manzana, etc). Se instala toda una red de colectivos y organizaciones, por la que circula y se reproducen los conceptos, consignas, interpretaciones y estrategias del partido. Estas organizaciones operan como una cadena de transmisión del discurso del poder sobre la sociedad y, al mismo tiempo, como factores de control ideológico y del comportamiento de los individuos por los otros miembros de la organización, en una mirada escrutadora vis a vis y personalizada. En cada uno de estos grupos se reconstruye la imagen de una identidad social común y de una dirección que le sirve de depositaria. En cada uno se reproduce el mecanismo de la denuncia de los enemigos del pueblo. Toda relación social, todo intercambio, toda reacción que traduzca iniciativas particulares, imprevistas, situadas fuera del espacio domesticado del colectivo o de la doctrina oficial, pasa a ser un potencial blanco de control o ataque. Al trabajo de incorporación de los individuos en estos grupos “legítimos”, le corresponde el de descomposición de las relaciones libremente establecidas; al trabajo de una socialización artificial e impuesta, la destrucción de las formas naturales y espontáneas de sociabilidad.

De este modo se edifica un inmenso dispositivo para disolver al sujeto en sus libres determinaciones, en un “nosotros” colectivo, y fundir este “nosotros” en un “nosotros” comunista o fascista, etc, para producir el pueblo-uno. Ese nuevo cuerpo como sistema que crea la dominación totalitaria, no es generalmente advertido porque es representado como un proceso de asociación, movilización y animación de masas, bajo el signo aparente de la democracia real y de la participación popular.

² Los signos de la conquista del poder por el partido único consisten en lo siguiente: el partido elimina todas las formaciones políticas rivales y luego supedita todos los órganos, hasta concentrar en manos de su dirección todos los medios de decisión y coerción. El éxito del partido depende de su capacidad para identificarse con la revolución, como potencia de ruptura radical con el pasado y fundación radical de un nuevo mundo y de un hombre nuevo. Asimismo, en su capacidad para condensar la reivindicación de una transformación social, con la de un saber absoluto sobre la marcha de la historia, de modo de concebirse y presentarse como el depositario de la legitimidad y la verdad (socialista, fascista, etc) (Véase Lefort, 1990: 45)

El poder del discurso y su función de ocultamiento de la verdadera naturaleza del régimen. Según Edgar Morin, el totalitarismo opera una apropiación monopolista de la información y de la verdad. La ideología se convierte en una gran empresa dirigida a producir y determinar el fundamento último del conocimiento en todos los terrenos. Un segundo papel –dice Morin– es el de instalar como real una imagen, o sea, producir una visión de la sociedad conformada a la ideología del poder. (“Qué es el totalitarismo. De la naturaleza de la U.R.S.S.” 1985)

El poder de nombrar confiere a los objetos que designa su verdadera naturaleza. Designa el bien y el mal, lo democrático y lo que no lo es, disolviendo la conexión entre los conceptos y la realidad que designa. Así el régimen controla el discurso, con su racionalidad ideológica y con su vocabulario (el modo de nombrar). El régimen monopoliza la posesión y producción de la verdad. El estado totalitario no sólo posee los medios de producción de los bienes, sino también los medios de producción de la verdad. Se ha apropiado de la verdad histórica y la manipula al servicio de la construcción de una nueva identidad y memoria colectiva (Morin: 1985).

En síntesis, entre las notas características de las tendencias totalitarias, destacan:

- Una cosmovisión totalizadora y disciplinaria de la vida entera de la sociedad.
- Una apropiación de la verdad y la certeza de un modelo único de vida buena, con la pretensión de que sea asumida e incorporada por todos los miembros de la sociedad.
- Una visión organicista de la sociedad, donde se fusionan el fin personal y el colectivo, el ciudadano y el Estado.
- Una expansión del espacio público que absorbe el ámbito de lo privado y anula la espontaneidad de lo individual, incorporando y disciplinando las diversas expresiones de la sociedad civil.
- Una instrumentalización de la educación, puesta al servicio de un reduccionismo político, que desvirtúa sus finalidades pedagógicas propias y la convierte en medio de inculcación de la lógica y la retórica del poder en las almas.

De los rasgos que hemos considerado como notas distintivas de este fenómeno de dominación, se destaca centralmente una identificación entre lo social y lo político, del que se sigue en cierto modo uno segundo: el totalitarismo aparece como un régimen en el que todas las cosas y todos los espacios se tornan públicos.

I.2. EL “ESTADO DE LAS FAMILIAS”

Este segundo modelo transfiere a los padres una amplia capacidad para decidir y conducir la educación de los hijos. Nadie podría alegar mejores derechos que ellos para elegir la educación que han de recibir los “menores” que, por esa circunstancia, no son capaces aún de decidir por sí mismos.

Como dicen Guttman (2001), “*Como los ciudadanos no son niños, la fuerza de la pretensión estatal de soberanía sobre ellos, es más sospechosa que las pretensiones paternas de soberanía sobre sus hijos*”. Los padres están legitimados por haberles dado la vida y por los vínculos y lazos de amor que presumiblemente los unen con sus hijos. El vínculo biológico aparece como más primario que el vínculo político.

Una formulación clásica de esta versión en la tradición anglosajona de pensamiento, la proporciona John Locke en el “Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil”: Dios puso en los padres -dice- “*adecuadas inclinaciones a la ternura y la preocupación*” (...) entretejió “*en los principios de la naturaleza humana... una ternura hacia sus retoños*”, que puso en “*el pecho de los padres hacia sus hijos*”. Así, no hay que temer que éstos “*utilicen su poder con demasiado rigor con la fuerte tendencia de la naturaleza tirando hacia el bienestar de sus hijos*”.

Locke traza una categórica distinción entre el cuidado paterno y el poder político, y entrega la educación a la familia, entendiéndola como un deber de los padres de hacerse cargo de los hijos. El poder paterno deriva de y está limitado por su fin, la preservación del hijo, reemplazando la razón del niño por la propia hasta que adquiera su uso, pero ejerciéndola a su favor, para lo cual tiene el deber de “*informar a la mente*” del hijo.

La distinción de Locke entre la sociedad política y la familia, entre el poder político y los poderes de los padres, le permite plantear una política liberal para preservar la libertad natural, sin caer en una concepción patriarcal. La familia puede convertirse de este modo “*en el instrumento de la educación para la libertad*”. (Tarcov, N: 1991)

En el pensamiento católico, también constatamos similar consideración de los padres de familia como los principales agentes naturales de la formación de la personalidad de los hijos. (Seguimos aquí a Antonio Millán Puelles en “La formación de la personalidad humana”). En la concepción clásica de Santo Tomás, los padres son los titulares natos de la solicitud educativa, el impulso originario de esta actividad, por lo cual tienen no un simple derecho positivo, sino un auténtico derecho natural. Estos son agentes principales en el concreto sentido de que constituyen el principio de la actividad educativa, su origen natural fundamental y, por ende, es en ellos donde radicalmente se asientan los deberes y derechos naturales de la actividad educativa. La educación para Santo Tomás es una forma o especie de complemento de la actividad procreadora. A su juicio, el padre es “*el principio próximo de nuestra generación y educación*” (Summa Theologica, II-II, q. 106, a.1), al que le reconoce una tendencia o inclinación natural al perfeccionamiento de la prole, porque todos los agentes “*tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección*”. “*La naturaleza -dice el Doctor Angélico- no pretende solamente la generación de la prole, sino también su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*”. Claro que, por su libre albedrío, pueden existir padres que contraríen en los hechos esa inclinación natural al perfeccionamiento de la prole y se sobrepongan a sus deberes y obligaciones. En esos casos, el lenguaje corriente emplea una expresión muy gráfica, habla del “padre desnaturalizado”, dando a entender que se trata de un hombre que se ha desviado de las inclinaciones y deberes inscriptos en su naturaleza.

Para Santo Tomás, el derecho paterno a la educación y el cuidado de los hijos es previo al que el Estado puede reivindicar en materia de enseñanza. Ese es el orden del derecho natural que nadie debe romper. “*Es de derecho natural que el hijo, antes del uso de la razón, esté bajo el cuidado del padre. Por consiguiente, iría contra la justicia natural que el hijo, antes de haber alcanzado el uso de la razón, fuese sustraído al*

cuidado de los padres, o que se dispusiera de él contra la voluntad de los mismos”. (Sum. Theol., q. 10, a. 12)

Con la modernidad adviene una revolución de la vida familiar, cuya genealogía ha descrito acertadamente Charles Taylor (1996: Cap. 17). La rebelión, dirigida contra la familia patriarcal y la autoridad adscriptiva, se entretiene con un proceso de reivindicación de la autonomía personal y de los lazos formados voluntariamente. Este desarrollo conduce a la *“progresiva liberación de la familia del control de la sociedad en general”*. Con la reivindicación de la independencia personal (una nueva individualización e interiorización), comienza a ganar terreno el valor de la relación personal cargada de intimidad, de la privacidad de la familia, lo que se refleja incluso en la organización del espacio doméstico.

Concomitantemente, se produce una revaloración de la relación afectiva de los padres para con los hijos, como parte de un cambio de sentido, de una nueva significación de lo que hace valiosa la vida. La infancia gana identidad como una fase peculiar y significativa en sí misma del ciclo vital. Philippe Ariés (1973) sostiene que la familia, a partir del siglo XVIII, se organiza alrededor del hijo y levanta la muralla de la vida privada entre ella y la sociedad. Así se *“satisfacía el deseo de privacidad y también el ansia de identidad: los miembros de la familia estaban unidos por los sentimientos, los hábitos y su forma de vida”*.

El desarrollo histórico del capitalismo, la industrialización, la descomposición de las comunidades primarias, la escisión del trabajo respecto al ámbito doméstico, la mercantilización de las sociedades humanas, contribuyó a que la familia fuera visualizada como una suerte de refugio en un mundo inhóspito, como un *“recinto cerrado de una comunidad de amor y cuidado”*.

De hecho, la aspiración a la intimidad familiar, así como la reivindicación del individualismo (en términos de derechos y objetivos propios) funcionaron estrechamente unidas en el proceso histórico de la modernidad. Como bien señala Taylor (1996), es sólo hacia finales del Siglo XX que ambas aspiraciones empiezan a contrarrestarse, cuando una ideología de *“autorrealización”* tiene implicancias contra la vida familiar y un desentendimiento respecto a la sociedad en general.

Como síntesis, Spranger recuerda que *“históricamente el derecho de los padres a educar es inmemorial. Constituye un motivo romano jurídico, un motivo cristiano ético, que es común al catolicismo y al protestantismo y, finalmente, también un motivo de derecho natural filosófico moderno”* (*“Fundamentos de la Política Escolar”*, 1965).

En el panorama nacional una exposición solvente de las ventajas que sobre el papel del Estado se atribuye a la familia en la disposición favorable a los hijos, es la inteligente presentación de Horacio Terra Arocena (1955): *“El afán de las abstracciones ha hecho del ser que nace en el hogar, “el niño”. Con razón se ha observado que “el niño” es concretamente “un hijo”, y que para él, es mucho más ventajoso ser “un hijo” que ser “el niño” abstracto.*

Después de hacer de un hijo, “el niño”, es fácil imaginar al padre y a la madre como los enemigos de su personalidad y de sus derechos; y no sé por qué, al Estado entonces, su natural protector, su padre artificial. “El niño” se convierte en el hijo del

*Estado:*³ algo así como un hombre con **pulmón de acero**, porque no funciona el pulmón natural. No desconozco las excelencias del pulmón de acero, pero prefiero, cuando funciona, el pulmón natural. Y creo que una gran fuente de alegrías y de bienes en la vida de un niño es ser un hijo del hogar autónomo en que nació. Pienso que vivir en su ambiente para él, es un amparo insustituible contra la angustia y la inseguridad, y contra toda suerte de complejos psíquicos. Porque la naturaleza expresa claramente en las inclinaciones paternas, la orientación más firme y más poderosa en la protección de los derechos, de las necesidades vitales y de las exigencias psicológicas – intelectuales y afectivas– del niño.

Y por lo mismo, en los padres, la mejor disposición para la abnegación y el sacrificio a favor de sus hijos”.

También puede admitirse fundada la alegación de que si los padres han realizado una opción de valor por una determinada concepción de vida buena y ella es vivenciada positivamente en el seno del hogar, es natural la pretensión de formar en ella a su descendencia, porque si la han creído buena para ellos, entonces querrán que sus hijos participen también de sus beneficios. El derecho de los padres a transmitir su propia visión de la vida a sus hijos, es difícilmente discutible.

En una memorable polémica parlamentaria en nuestro país, sobre el tema de la Libertad de Enseñanza o el Monopolio del Estado ⁴, el diputado católico Dardo Regules, debatiendo con el diputado batllista Zavala Muniz, argumenta del siguiente modo esta postura. Luego de hipotetizar sobre el triunfo de la tesis de sustraer al padre el derecho de vigilar la educación de su hijo y que la ley declare definitivamente que el Estado impone monopolísticamente la enseñanza, imagina como podría ser el diálogo de los padres con los hijos:

“¿Qué vamos a decirle mañana a nuestro hijo de seis años cuando nos encontremos con él después que nos hayan sustraído las facultades de dirigirlo en nombre de nuestra sinceridad?...El señor Zavala Muniz le dirá a su hijo: “y bien, hijo mío: yo he sentido en la vida una verdad que he conseguido expresarla por medio del arte. Yo estoy seguro de haberle comunicado a esa forma artística alguna fuerza de verdad, porque la he visto circular por el mundo como una verdad. Yo he podido realizar en mi vida, una experiencia de artista, profundamente vivida, que vale por lo que tiene de mi vida misma; pero tú, hijo mío, no creas en eso. Tú tienes que mantenerte neutral frente a mi ideal artístico, y tienes que seguir la vida para superarlo, para realizarlo de nuevo, sin tener en cuenta la idea militante que tu padre, en un momento dado, podría darte como ejemplo y con sinceridad”.

³ Dardo Regules expresó al respecto que cuando se trata de formar a un niño en concreto, no se puede escapar a esta fatal disyuntiva: “¿quién va a enseñar al hijo: los padres del hijo, o los padres de los otros hijos?”

⁴ Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes. XXXI Legislatura. Tomo 380. Sesión del 4 de octubre de 1932, pp 30-39. Véase para el debate de conjunto. Daniel Corbo: “Libertad de Enseñanza o Monopolio Estatal a través del debate parlamentario entre Justino Zavala Muniz y Dardo Regules”. En “Humanidades”. Revista de la Universidad de Montevideo. Año 4 N°1, diciembre de 2004. pp 113-152.-

Yo le voy a decir al mío: “Hijo mío, yo he servido un ideal religioso toda mi vida. Yo he forjado mi espíritu en la verdad fecunda de este ideal religioso, y por él me he sentido mejor y por él no me he sentido peor, y lo he servido con sinceridad, y lo he creído lo mejor y más valioso de mi vida y de mis relaciones con el universo, y lo he querido conservar aun para poder despedirme de ti, con un sueño profundo y esperanzado de inmortalidad; pero tú, no creas en eso; tú tienes que suspender tu espíritu, tú tienes que vigilar tu alma contra mi sueño y contra mi verdad.

Yo estoy seguro, señor diputado, que su hijo y mi hijo, desde el fondo vital e inexorable de la naturaleza, nos van a decir: “NO” –echándonos los brazos al cuello- “Yo quiero seguir creyendo en ti porque en ti hay una realidad de vida, de vida ejemplar, de vida profunda, porque esa verdad de ti, que ha servido para hacerte mejor, tiene que servirme para hacerme mejor a mí. Tú no eres neutral, sino militante en el porvenir de mi existencia; y si supero un día tu ideal, será aprovechando la realidad de tu vida y levantándome por encima de tu propio horizonte”.

Los partidarios del modelo del “Estado de las familias” sostienen, con cierta razón, que ni un niño ni un adolescente están suficientemente formados y maduros para ejercer con plenitud su autonomía. Y ya que están expuestos a múltiples influencias en las relaciones intersubjetivas y societales, los padres no pueden ni deben abstenerse de incidir en su orientación formativa. Esto es indudable y es pertinente que así suceda para un sano proceso de desarrollo identitario de los menores.

Contra la tesis de que el niño no debería ser perturbado por ningún conjunto de ideas que fueran a sustituir el natural desenvolvimiento de su vida interior, y por tanto, que los padres no tendrían derecho a colaborar en ese desenvolvimiento con sus principios y sus ideas, los defensores del modelo del “Estado de las familias” advierten que esta visión es errónea en su concepción psicológica. En el citado debate parlamentario, Dardo Regules argumentó en este sentido: *“Se presume que el niño es, psicológicamente, un valor inerte en el seno de un Universo indiferente cuando el niño es un valor vivo en el seno de un Universo militante. El alma de mi hijo, cuando sale a la vida, sale llena de ansias y no se encuentra frente a un Universo neutral que le va a respetar en su libre y pleno desenvolvimiento. Se encuentra frente a un universo que está cargado de sentido y de verdad para él; que se va a meter en el espíritu. De todas maneras, para el alma de mi hijo en formación, el trompo con que juega, el amigo, la piedra, el panorama de la naturaleza, el cielo que tiene sobre la cabeza, todo es una realidad viviente.*

Psicológicamente, él es un foco de absorción constante de la vida exterior. Y entonces, todo el Universo se entra dentro de su alma, y entra, no en forma neutral, sino en forma militante, viva, con sentido de verdad, enriqueciendo sus mil realidades y posibilidades psicológicas, produciendo esa obra milagrosa de creación de la personalidad, frente a la cual se me exige que, mientras todo el Universo se vuelca, como fuerza, en el alma de mi hijo, yo soy el único que está enfrente, con los brazos cruzados.”

En base a fundamentos de esta naturaleza, el reconocimiento de los derechos de los padres a la educación de los hijos se ha incorporado al derecho positivo, tanto nacional como internacional. En nuestro país, ese derecho se expresa en normas de rango constitucional. La Constitución de la República proclama que *“la familia es la base de*

nuestra sociedad” (Art. 40) y define como deber y derecho de los padres “*el cuidado y educación de los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social*”. (Art.41). A su vez, el inciso 3º del artículo 68 de la Carta prescribe que “*Todo padre o tutor tiene derecho a elegir, para la enseñanza de sus hijos o pupilos, los maestros o instituciones que desee.*”

Por su parte la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (París 1948), expresa que “*los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*” (Art. 26 inciso 3º). También la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, 1966, ratificado por Uruguay por ley N° 15737) proclama que “*Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*”. (Art. 12 inciso 4º)

“De este modo”, dice el Dr. Carlos Delpiazzo, “*se consagra explícitamente el derecho-deber de los padres, que forman corporalmente a sus hijos por la generación, a formarlos espiritualmente por la educación*”. Este derecho básico comprende, por lo menos, tres categorías distinguibles de derechos específicos:

- a) derechos a la libre elección de instituciones de enseñanza, pública o privada;
- b) derecho a educar a los hijos conforme a las propias determinaciones;
- c) derecho a que los hijos reciban una formación moral y religiosa acorde con sus propias convicciones.

Sentado de manera indisputable este derecho de la familia, hay que advertir que, sin embargo, de ello no podrá inferirse que esa influencia la deba ejercer excluyentemente la familia, sin que se le ofrezcan al menor, progresivamente, otros ambientes donde el intercambio de experiencias y el entrecruzamiento de plurales puntos de vista amplíen el horizonte de sus opciones. No obstante, el “Estado de las familias” identifica el derecho y bienestar de los hijos con el derecho de los padres de educarlos a su total arbitrio. Esta correspondencia unívoca es, sin embargo, objetable en una sociedad liberal que protege el derecho de cada individuo a su singularidad y a realizarse como persona moralmente autónoma.

Aquí lo que se pone en cuestión es la atribución que pretenda arrogarse cualquier grupo o comunidad de pertenencia, por más natural que ese grupo sea, para determinar dogmáticamente, con sentido exclusivo o unilateral, lo que conviene a los individuos menores.

El hijo es, simultáneamente, una persona en construcción y un futuro ciudadano. La autoridad familiar estaría limitada por ambas circunstancias.

Esto es así porque los hijos no son meras extensiones de las personalidades de sus padres. Mucho menos son propiedad o extensiones del Estado o de cualquier otra instancia, de nada ni de nadie. Son criaturas singulares y sujetos de derecho, que los padres (y con más razón otras instancias sociales) están forzados a respetar en su normal desarrollo físico, intelectual y emocional.

La evolución histórica de las sociedades humanas testimonia una progresiva restricción de los derechos paternos (a partir del clan, de la gens, de la familia patriarcal) y una extensión correlativa del derecho público y de los poderes del Estado, que no deja de manifestarse en el campo educacional. Los sistemas legales de los países civilizados

concuerdan en limitar la discrecionalidad en el uso de la patria potestad de los padres y es una doctrina común, que el derecho-deber de éstos debe cesar si se ejerce contra los intereses y el bienestar de los niños. La relación tradicional entre infancia y derecho se ha reformulado vigorosamente. En el viejo concepto, el universo doméstico se configuraba como sociedad natural en cuyo seno los “menores”, junto al patrimonio, la familia y la casa, eran ajenos al derecho y sometidos al poder absoluto paterno y conyugal. Esa esfera privada, hasta muy entrado el siglo XX, sólo ofreció un interés para los poderes públicos como problemas de policía o de asistencia caritativa, cuando se verificaban actos desviados o situaciones de abandono (Ferrajoli, Luigi: 1995).

Últimamente, se desestima la idea según la cual la infancia pertenecería a un mundo puramente “natural de relaciones privadas” no regladas jurídicamente, y sometido únicamente a las dinámicas espontáneas de las relaciones afectivas y tutelares. El nuevo enfoque reivindica con fuerza para el derecho de la infancia la misma lógica de los derechos generales y sus garantías, y se reconoce que los niños pueden tener intereses jurídicamente protegidos, diversos de sus padres.

Por otra parte, el cambio de perspectiva invierte la relación del derecho con los “menores” que, privados de la capacidad de actuar, eran considerados, muchas veces, más como “objetos” que como “sujetos” de derecho.

El hito fundamental de este cambio de paradigma se produce con la aprobación, en 1989, de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Esta es el resultado de un proceso acumulativo de reconocimiento y protección de la infancia, desarrollado progresivamente durante la anterior centuria. Con alguna excepción, todos los países del mundo han ratificado esta Convención, y todos los países de América Latina la han transformado, además, en ley nacional.

La Convención se funda en “*que los derechos del niño derivan de su condición de persona*”, por lo que los dispositivos de protección específicos son complementarios de los mecanismos generales de protección reconocidos a todas las personas. Se trata de un nuevo derecho para todos los niños, fundado en la “*doctrina de la protección integral*”, y no sólo para aquellos en “*situación irregular*”. La Convención reduce drásticamente la discrecionalidad jurídica y pedagógica en la cultura y las prácticas de la “protección”, y apuntala la objetivación de las relaciones de la infancia con los adultos y el Estado (García Méndez, E: 1994).

La piedra angular de esta doctrina es el reconocimiento del niño como sujeto pleno de derecho, y por ende, con una capacidad progresiva para ejercer por sí los derechos de que es titular. La Convención eleva el principio del “*interés superior del niño*” al carácter de norma fundamental (principio rector), y de garantía de la vigencia y cumplimiento de los derechos que consagra para la infancia.

En la adopción de medidas y soluciones que afecten al niño, deberá primordialmente atenderse a su interés supremo, antes que a cualquier interés colectivo, social, u otro interés legítimo concurrente. Así, el derecho a la educación no puede ser retaceado por criterios de organización escolar o intereses corporativos. Numerosas disposiciones de este instrumento internacional regulan la relación niño-familia o padres, y específicamente en lo educacional. Los artículos 5º y 18º reconocen el derecho de los padres a la crianza y educación de los hijos y el deber del Estado de garantizarlo y

apoyarlo. Pero, a su vez, sostienen el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos del niño y de una capacidad progresiva para ejercerlos, de acuerdo a la evolución de sus facultades. De modo que la norma señala que el ejercicio de sus derechos-deberes por los padres, deberá hacerse de acuerdo a una orientación fundamental: el interés social del niño y el ejercicio de los derechos que le son reconocidos, lo que significa que *“los derechos y responsabilidades de los padres, en relación a la orientación y dirección de sus hijos, tienen por objeto la protección y desarrollo de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos y que sus facultades se encuentran limitadas, justamente, por esta función u objetivo”*. (Cillero Bruñol, Miguel: “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”).

En cuanto futuros ciudadanos y miembros activos de una sociedad democrática, los niños y adolescentes no dejan, también, de ser alcanzados por la pretensión pública de que su personalidad adquiera los valores y las actitudes requeridas por el sistema institucional, capacitándose para actuar competentemente en los asuntos públicos. Ningún padre tiene, en este sentido, legitimidad para obstaculizar la adquisición por los hijos de una educación en valores para una ciudadanía democrática, ni para socavar la adquisición de las nociones de respeto a la ley y a las reglas del juego democrático. Esto deriva de que la educación no es un asunto referido únicamente a cada educando tomado como individualidad. La educación, además de una dimensión referida al desarrollo personal, tiene, concomitantemente, una dimensión social de primer orden. Por lo tanto, deben entrar en consideración, bajo este aspecto colectivo, criterios y finalidades que rebasan la visión unilateral de cada familia y de sus intereses específicos, aunque sin anular su pertinencia ni los derechos que legítimamente le corresponden.

En nuestra Constitución, precisamente, una limitación a la libertad de enseñanza deriva del artículo 71, inciso 2º que dispone: *“En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos”*.

En el Estado democrático constitucional es legítimo imponer restricciones a los individuos y a las asociaciones; pero las mismas deben derivar de necesidades impuestas por la estructura básica del régimen social (el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales) para mantener la justicia del sistema y los principios que la rigen. John Rawls señala como ejemplos de estas restricciones legítimas, las siguientes: *“Las Iglesias se ven restringidas por el principio de igual libertad de conciencia y deben conformarse al principio de tolerancia. Asimismo, las Universidades se ven restringidas por lo que se requiere para mantener la igualdad de oportunidades, y el derecho de los padres se ve limitado por lo que es necesario para mantener la salud física y el desarrollo intelectual y moral de sus hijos. Porque las Iglesias, las universidades y los padres ejercen autoridad dentro de la estructura básica, deben reconocer las restricciones que esta estructura impone para mantener la justicia”* (en “La justicia como equidad: política, no metafísica”, 1996: 40-41).

No puede dejar de observarse, sin embargo, que la familia juega un trascendente papel de intermediación entre los menores y las organizaciones colectivas con disponibilidad de poder (entre ellas, especialmente la organización estatal) pero fundamental-

mente, juega también un papel protector de sus integrantes respecto a éstas. Frente a las grandes organizaciones y sistemas burocráticos (donde, como evidenció Wright Mills, *“la creciente racionalidad que las distingue ya no puede suponerse que trabaje a favor de una libertad creciente”*) la familia sigue siendo, por la condición personalizada de los vínculos que unen a sus miembros, por los lazos profundos que produce su historia común, los relatos y significados compartidos, una eficaz célula de soporte y un reducto de defensa de los individuos, un ámbito de intimidad privativa que los resguarda frente a las invasiones y constreñimientos de poderes sociales y políticos. Cuando éstos pretenden moldear a la gente a su modo y uniformizar las maneras de pensar, la familia se erige en un ámbito privilegiado de generación de individualidad y, por ende, de pluralismo.

La familia, a pesar de los cambios que ha experimentado en las últimas décadas, mantiene una inmensa relevancia como célula básica de reproducción biológico-social y como agencia primaria de socialización. Como sostiene Reina Reyes, *“una política de protección familiar es la forma más efectiva de realizar la defensa del niño como sujeto de derecho, porque es la familia la institución que puede ofrecer al niño la satisfacción de sus necesidades psicofísicas”*, por lo que aboga por una política comprensiva que atienda el problema económico y educativo de la familia. (1969: 31)

El ser humano es esencialmente un ser social y cultural. Esto significa que la actualización de sus capacidades genéticas requiere de la mediación de otros seres humanos. Sólo a través de la relación con los otros, podemos desarrollar nuestra propia identidad y nuestras capacidades potenciales. La actualización de esas potencialidades y el modo concreto que éstas asuman, dependerá de las experiencias de relación humana en medio de las cuales cada ser crezca. Por ende, la familia como comunidad primaria de vida tiene un papel primordial en el pleno desarrollo de ese nuevo ser.

A lo largo de los primeros años de vida y a través de un sinnúmero de eventos con los adultos que lo rodean, que en principio pueden parecer insignificantes, se van construyendo la identidad personal y las capacidades básicas del niño. Es así que las diferencias más importantes entre los seres humanos, se generan a partir del ambiente familiar en que se desarrolla la primera infancia.

Este proceso de construcción de la identidad, que se produce en la interacción con los adultos de la familia principalmente, se denomina *“socialización primaria”*, y es la primera forma de socialización por la que atraviesa el individuo en la niñez. Por medio de ella, y la mediación de la familia, se convierte en un miembro de la sociedad.

La socialización primaria implica algo mucho más amplio que el aprendizaje puramente cognoscitivo: se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño se identifica con los *“otros significativos”* (habitualmente los miembros de su familia) en una variedad de formas emocionales y por esa identificación con los otros significativos, el niño se vuelve capaz de identificarse a sí mismo. Expresado de otra manera, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los referentes inmediatos. Como el niño no interviene en la elección de sus *“otros significativos”*, se identifica con ellos automáticamente. Este mundo que se le ofrece primariamente en el seno de su familia, es internalizado como *“el mundo”* y se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en la socializa-

ción secundaria, que responden a formas institucionales centradas en criterios de objetividad universalizables.

El análisis de este proceso de socialización permite apreciar que las dos características más importantes son la carga afectiva con la cual se transmiten sus contenidos y la identificación con el mundo, tal como se lo presentan los adultos.

Aquí se plantea el importante desafío que tiene la familia en la construcción de las condiciones de educabilidad necesaria para integrarse a la escuela y que van a determinar que los niños ingresen a esta institución “equipados” desigualmente. El concepto de educabilidad no se refiere a factores hereditarios de carácter genético, inmodificables por medios de políticas sociales y de estímulos culturales. La educabilidad se refiere, en cambio, a dos tipos de factores diferentes:

a) un desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y

b) una socialización primaria mediante la cual la familia aporta el capital cultural y los activos sociales, así como una adecuada integración de valores morales, que le van a permitir al niño incorporarse a una institución especializada de educación diferente a la familia. (Tedesco, 2003: 41, 91)

Cuando el proceso de construcción de la identidad se bloquea, se fractura o no se transmite adecuadamente, provoca la ruptura de códigos básicos de comportamiento social, trayendo como consecuencia una crisis de valores que puede desestructurar la personalidad y perturbar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Es así que las características específicas de este proceso de construcción de la identidad y de las capacidades personales, dependen de las características de los adultos de su familia y del entorno material y cultural en que el niño crece. La diversidad de situaciones sociales y culturales, así como las historias familiares de los adultos, determina una amplia variedad de contextos de socialización. Las fuerzas o debilidades del niño dependen en alto grado de su familia. El mayor componente del rendimiento en la escuela es el hogar y su capacidad o debilidad para proveer activos sociales y culturales a las nuevas generaciones.

Estas funciones familiares y su notable incidencia en los activos sociales y culturales de los niños, deben compatibilizarse con el hecho de que el sustento final de la democracia constitucional reposa en la autonomía del individuo. Este régimen, para mantenerse fiel a su matriz filosófica y a su sentido último, no puede admitir que la autonomía moral y la libertad de conciencia sean constreñidas o determinadas absolutamente por ningún grupo, sea éste biológico, social, político, étnico o religioso. Una cosa es, entonces, reconocer la autoridad de los padres para educar a los hijos como miembros de una familia, y otra bien distinta es sostener que la autoridad paterna pueda reivindicar que los hijos no pueden ser expuestos a modos de vida plurales y a juicios que resulten divergentes de los que sustentan sus padres.

La libertad que postula la democracia constitucional, significa que todo individuo tiene derecho a conocer una variedad de modos de vida legítimos y diversas concepciones del bien. Amy Guttmann (2001:50) sostiene al respecto: “*El mismo principio que requiere libertad política y personal de un Estado para garantizar a los adultos, tam-*

bién lo compromete a asegurar a los niños una educación que posibilite que esas libertades sean posibles y significativas en el futuro. El Estado permite esta elección enseñando a los futuros ciudadanos a oponer puntos de vista y formas de vida. Hace la elección significativa al dotar a los niños de las habilidades intelectuales necesarias para evaluar formas de vida diferentes de las de sus padres”.

Así como en el modelo de “Estado como familia” es cuestionable la reconciliación absoluta de lo individual y lo colectivo, de lo privado y lo público, -que niega cualquier estatus moralmente independiente al sujeto y a lo privado- en el modelo del “Estado de las familias” los padres (ni menos otras comunidades de cultura que estos elijan para sus hijos) pueden arrogarse la exclusividad educativa, privatizando lo público y negando a este espacio toda capacidad para garantizar la autonomía individual y ser sostén de legítimas identidades históricas y colectivas.

Ahora bien, el asunto resulta más complejo desde que las intersecciones de los sujetos educadores en este modelo se reproducen en otras instancias secundarias, o dicho de otro modo, en una intermediación de segundo grado. Ello tiene claras implicancias respecto a la argumentación que sustenta esta postura.

Como la familia no es una agencia especializada para la enseñanza, y el conocimiento se especializó, se multiplicó y se ha tornado crecientemente complejo, aquella debió ceder buena parte de ese papel a organizaciones profesionales calificadas para el cumplimiento de esa función cultural específica. Así, el derecho a educar de los padres devino, en buena medida, en el derecho a elegir la institución de enseñanza que consideren pertinente para la educación de sus hijos. Hay en este paso una pretensión de transferencia hacia el centro de enseñanza, de la legitimidad formativa de que se consideran portadoras las familias. Puede discutirse, sin embargo, esta pretensión de sinonimia entre el derecho a educar de los padres y la intermediación que entre la familia y los niños es ejercida por una organización de enseñanza. Reina Reyes (1969) nos recuerda *“que los padres son personas y no instituciones que responden a creencias o ideas como la Iglesia o el Estado y que, con respecto al niño, su hijo, tienen, por lo mismo, una situación singular no comparable a las relaciones del niño con el Estado o la Iglesia”.*

El aspecto crucial de la escuela con referencia a valores estriba, precisamente, en la existencia como sujetos separados de alumnos, padres y maestros, en virtud de una mediación institucional. Si no existieran las escuelas, la reproducción cultural sería directa, en lugar de ser mediada institucionalmente. Las escuelas, los maestros, los conocimientos, las ideas y visiones que en ella circulan, configuran un espacio de mediación cultural entre los significados y conductas de las familias y la sociedad y el desenvolvimiento de las nuevas generaciones. En otros términos, la responsabilidad específica de la escuela es la mediación reflexiva de las proyecciones plurales que diferentes culturas y concepciones ejercen sobre las generaciones nuevas. Suministran un contexto, no monopólico pero sí de gravitante centralidad, en los procesos de comprensión crítica y de producción y reproducción de la crítica social (Walzer, 1997). Contra la pretensión de ciertas concepciones, en verdad la escuela no actúa por delegación de las familias, no es un apéndice institucionalizado de ésta, ni ejerce una función supletoria. Su legitimidad no proviene de una cesión voluntaria de supuestas responsabilidades, o

de derechos docentes naturales anteriores de los padres, sino en cuanto que la sociedad asume su parte de responsabilidad frente a la infancia (Trilla, 1992).

De lo dicho hasta aquí, es posible concluir que la acción de diversos actores que interactúan y demandan recíprocamente derechos sobre la educación de las nuevas generaciones, puede ser conciliada definiendo los límites de sus prerrogativas en cada caso.

Creemos indiscutible el derecho de los padres a la educación de los hijos y a elegir maestros e instituciones de su preferencia, siempre que ello no implique la imposición de programas de vida irrevocables, que enerven la autonomía de su conciencia o sus opciones futuras.

Tampoco parece discutible que el Estado tiene derecho a desarrollar una actividad educativa propia, con la inexcusable limitación de garantizar el respeto a la independencia de conciencia de los alumnos y la libertad de enseñanza. Respecto a las relaciones recíprocas entre Estado e instituciones educativas de gestión privada, éstas podrían ser definidas diciendo que los propósitos democráticos de la educación incluyen enseñar a los estudiantes un conjunto común de valores democráticos (una ética cívica), pero compatibles con un conjunto diverso de creencias. Como dice Amy Guttmann (2001:150), un sistema mixto supone limitaciones en las escuelas privadas (las doctrinas que pueden enseñar legítimamente deben ser coherentes con el desarrollo del carácter democrático) y, al mismo tiempo, limita las restricciones que el Estado democrático puede poner a las escuelas privadas (las restricciones deben limitarse a las necesarias para el desarrollo del carácter democrático).

La existencia, en presencia, de esferas distintas entre lo público y lo privado es una garantía de libertad, como lo es también la existencia de una sociedad familiar respetada como sujeto natural de un derecho preeminente en la educación de los hijos, que no debe ser invadida por las otras esferas, para no colocar en situación de indefensión a los individuos en sus determinaciones personales, constitutivamente autónomas. Pero también consideramos que no puede discutirse que la libertad de enseñanza, que el derecho a educar reconocido a educadores e instituciones de enseñanza, tiene un límite infranqueable en el niño como sujeto del derecho a la educación. La libertad del maestro debe ser contrarrestada por el ejercicio fiscalizador que deriva de la elección libre de los padres, así como, en lo que afecte a los derechos públicos (principios y valores fundamentales del sistema constitucional), por el ámbito necesario de regulación estatal.

El juego natural de estos diferentes resortes, la mutua incidencia de estas libertades y esferas de derecho, es de esperar que contengan y corrijan las desviaciones o excesos en que pueden incurrir los diversos agentes. En un régimen de vida abierto, donde circula la información y el conocimiento de los hechos se expone a la crítica y a la contrastación pública de opiniones, hay cauces sociales que tienden naturalmente hacia un perfeccionamiento y elevación de las propuestas educativas que se ofrecen.

Como postula John Rawls (1990: 21-21, 88ss.), las libertades básicas se limitan mutuamente y se autolimitan. Se mantienen en un equilibrio sin el cual no sería posible el ejercicio de ninguna de ellas. Es una libertad que confía en el dinamismo propio de las libertades, para producir resultados deseables.

I.3. EL “ESTADO DE LOS INDIVIDUOS”

Partimos de la versión clásica, que reconstruye la dinámica de las sociedades abiertas como una tensión entre dos tradiciones ideológicas. La vigencia actual y la extensión hegemónica de los regímenes liberal-democráticos o de democracia liberal, inducen a creer que democracia y liberalismo son interdependientes o dos modos que no existieron históricamente sino acoplados.⁵

La realidad es más compleja. La historia de las relaciones entre los dos términos muestra tanto desencuentros como convergencias. En su realización histórica, el Estado Liberal no fue necesariamente democrático, ni los regímenes democráticos, medidos en términos de igualdad social o participación ampliada de la soberanía, fueron forzosamente Estados Liberales (modelos de J.J Rousseau o el caso de algunos populismos).

En la teoría política, esa tensión fue expuesta clásicamente por Benjamín Constant en su discurso sobre la libertad de los modernos y la libertad de los antiguos. Su argumento remite a dos exigencias básicas del Estado moderno: la demanda de limitar el poder, por un lado, y la demanda de distribuir el poder entre todos los ciudadanos, por otro.

En el pensamiento liberal, el problema del Estado no es visto desde el poder sino desde los ciudadanos, de donde deriva la doctrina de los límites jurídicos del poder estatal y la postulación del Estado mínimo. El Liberalismo, separándose de las versiones organicistas, coloca al individuo en el centro de su sistema, por lo que “libertad” y “poder” son dos términos antitéticos. El Estado liberal puede concebirse como la ampliación progresiva de la esfera de la libertad del individuo con respecto a los poderes públicos, y como la emancipación gradual de la sociedad civil respecto a la acción del Estado.

La democracia como forma de gobierno, es antigua. El tránsito hacia formulaciones modernas se introduce con el régimen representativo, en contraposición a las asambleas directas de la época clásica. El principio de la soberanía popular no se altera, pero cambia la forma en que se la ejerce, sin mandatos imperativos y como representación de la nación, dando origen al sistema parlamentario. Este proceso corre paralelo a la disolución de la sociedad estamental y corporativa, que autonomiza al individuo. Su desarrollo al crear las entidades de la nación y la ciudadanía es confluyente con el nacimiento del Estado Liberal, cuyo fundamento primero reside en los derechos inviolables del individuo. Así, la democracia moderna no sólo no es incompatible con el liberalismo, sino que en muchos aspectos debe ser visto como su consecuencia natural.

Ello, sin embargo, no cancela las tensiones entre los dos términos; si consideramos la distinción del concepto de democracia formal, como régimen político, de lo que se designa como democracia sustancial, como ideal igualitarista que postula cierta equiparación económica y nivelación social.

⁵ Véase Daniel J. Corbo: “La construcción de ciudadanía democrática en el Uruguay: EL papel central de la educación y la tensión entre los principios de monoidentidad y de poliidentidad, como matrices constitutivas de la cultura cívica”, en Oráisón-Corbo-Gallo-Von Zuben: “La construcción de ciudadanía en el siglo XXI”. Octaedro-OEI, Barcelona 2005.

Esquemáticamente, Bobbio (1991:59) presenta la relación liberalismo-democracia con estas tres combinaciones: “a) Liberalismo y democracia son compatibles y por tanto pueden convivir, en el sentido de que puede existir un Estado liberal y democrático sin que por lo demás se pueda excluir un Estado liberal no democrático y un Estado democrático no liberal (el primero es el de los liberales conservadores, el segundo el de los democráticos radicales); b) Liberalismo y democracia son antitéticos, en el sentido de que la democracia en sus consecuencias extremas termina por destruir al Estado Liberal (como sostienen los liberales conservadores) o sólo puede realizarse plenamente en un estado social que haya abandonado el ideal del estado mínimo (como sostienen los democráticos radicales); c) Liberalismo y democracia están ligados necesariamente en el sentido de que sólo la democracia es capaz de realizar en plenitud los ideales liberales y sólo el Estado Liberal puede ser condición para la práctica de la democracia”.

Tradiciones Cívicas en la configuración de las Poliarquías

Esta clásica visión es enriquecida por Guillermo O’Donnell, quien sostiene que en la génesis y consolidación de las estructuras poliárquicas confluyen tres matrices del pensamiento político moderno: las tradiciones liberal, republicana y democrática.

El autor destaca la contribución de cada una de estas corrientes y los recortes y tensiones que se entablan entre ellas: “Cuando hablo del *componente liberal*, me refiero a que existen ciertos derechos que ningún tipo de poder, especialmente el estatal, puede invadir. Con el *componente republicano* me refiero, a la idea de que el desempeño de las funciones públicas es una actividad dignificante que exige cuidadosa sujeción a la ley y entrega devota al servicio del bien público. Tanto la tradición liberal como la republicana plantean la distinción crucial entre la esfera pública y la esfera privada, pero el sentido y las implicaciones de ese corte son muy diferentes. Para el liberalismo el área donde la vida se desarrolla de la forma más plena es la privada. Esta es la razón de su inherente ambigüedad hacia el Estado y, en general, hacia la esfera pública. En cambio, para el republicanismo el área para el pleno desarrollo humano es la pública. Si el liberalismo es básicamente defensivo el republicanismo es básicamente elitista quienes basan su derecho a gobernar en la superioridad de sus virtudes, tienden a menospreciar a quienes dedican sus esfuerzos a los menesteres de la vida privada. Por su parte, *la tradición democrática* ignora estas distinciones: en los hechos pueden haber actividades privadas pero, quienes participan de las decisiones colectivas no son una “elite” especialmente virtuosa sino los mismos que junto con los no-ciudadanos, llevan a cabo una activa vida privada”. (O’Donnell, 1998: 9)

Gustavo de Armas (1999) se encarga de inventariar el valor que reviste la introducción por O’Donnell del componente republicano:

1) Permite deconstruir la clásica oposición, en cierta medida maniquea, entre democracia y liberalismo, traducida no pocas veces al clivaje izquierda/derecha.

2) Como resultado de la deconstrucción teórica y analítica recién planteada, la oposición entre republicanismo y liberalismo puede ser más reveladora (por ejemplo, en los debates sobre la centralidad de la política, o sobre las formas más prudentes de articular las escenas pública y privada) que el corte entre liberalismo/democracia o derecha/izquierda.

3) El componente republicano, tal como lo define O'Donnell, constituye una de las más sólidas reservas morales invocadas a la hora de apelar a la accountability vertical (expresión de la típica legitimidad electoral) y horizontal (el contrapeso entre poderes) de una comunidad, frente a lo que Bobbio (1990) ha denominado “política invisible.”

La confluencia de estas tradiciones y la delimitación de fronteras que sus agregaciones e interferencias suscitan se laudan, según este autor, básicamente en tres espacios: A) la centralidad o instrumentalidad de la política; B) la articulación entre el espacio de lo público y el espacio de lo privado; y C) el corte monismo-pluralismo.

Respecto a *la centralidad de la política*, tanto la tradición republicana como la democrática, aunque con distintos acentos, conciben la política como la arena específica para el desarrollo de la comunidad, mientras que el liberalismo ve en la política un instrumento que garantiza las condiciones para alcanzar fines que residen en el ámbito privado.

En relación al eje de *articulación entre lo público y lo privado*, el liberalismo y el republicanismo delimitan normativamente las fronteras entre esos ámbitos, aunque con diverso signo. El primero defiende el espacio privado ante los avances colonialistas de lo público, mientras el segundo eleva lo público como el espacio de construcción de ciudadanía. En cambio, los demócratas radicales, al priorizar la dimensión social sobre la mercantil y la colectiva sobre el individualismo, buscan regular lo privado desde lo público.

En relación al *corte monismo-pluralismo*, tanto liberales como demócratas (especialmente los primeros) denotan una vocación inclusiva por acoger las versiones plurales, mientras que en el republicanismo se advierte una proclividad a las caídas en versiones jacobinas, uniformizantes y hegemónicas. (De Armas, G., 1999)

Los sistemas políticos que ostentan sólidas instituciones democrático-liberales descansan en la confluencia de aportes de estas tres corrientes, cada una de las cuales contribuye desde su perspectiva a un aspecto fundamental de la configuración poliárquica.

“Todos los ciudadanos, dice O'Donnell, tienen el mismo derecho a participar en la formación de las decisiones colectivas... A esta regla democrática se añade el imperativo republicano de que nadie, ni siquiera quienes gobiernan, puede colocarse por encima de la ley, y la advertencia liberal de que ciertas libertades y garantías jamás se deben vulnerar.”

La versión liberal

Los liberales han subrayado la idea de los límites de la esfera pública frente a los fueros del individuo, y han segregado la idea de justicia que atañe a aquella esfera, de las ideas del bien o del valor que individuos o colectivos persiguen legítimamente. Como dice Habermas, las “visiones de la vida buena” son el núcleo de las autocomprensiones personales o colectivas. Son cuestiones de identidad que tienen significado existencial. “Las cuestiones éticas se vinculan con un tipo de pretensión de validez diferenciado tanto de la verdad como de la rectitud moral. Se miden por la autenticidad de una autocomprensión del individuo o del colectivo formada en el correspondiente contexto de una historia vital o de un acontecer de tradiciones

intersubjetivamente compartido”, que puede esperarse sea objeto de un desacuerdo razonable con otras personas o colectivos con una diferente historia de reflexión y experiencia. (“Razonable” versus “Verdadero”; en Habermas-Rawls, 1998: 177-178)

De esta visión resulta también la neutralidad que postula el estado liberal, de no interferencia con ninguna visión sustantiva particular. Ante el pluralismo cosmovisional de facto que es una condición estructural de las sociedades modernas, el estado liberal, como concepción de bien público y como forma de maximizar la libertad de los individuos en la búsqueda y realización de su concepción de vida buena, actúa con neutralidad entre los diferentes proyectos vitales razonables en competencia en la sociedad, garantizando que cada una de esas concepciones no interfiera los derechos iguales de otros miembros de la comunidad y que las prácticas sean congruentes con las reglas de juego del sistema.

En otros términos, el modelo de “Estado de los individuos” o, en versión más clásica, del Estado liberal, asume que la lógica de la atribución de autonomía y la lógica de lo moralmente bueno interactúan en grados variables en las esferas pública y privada, pero de ello no puede seguirse su confusión (la capacidad de autonomía es previa a la elección de los fines, diría Kant) ni la reducción de la una a la otra. De igual modo, pone especial empeño en diferenciar cada una de esas esferas sin sacrificar ninguna de las dos, porque reconoce como legítimas las pretensiones de lo público y de lo privado, sin aspirar a constituir uno en el otro.

Sin embargo, lo más importante aquí sería advertir que establecer una dicotomía mutuamente excluyente entre autonomía y virtud es una perspectiva por lo menos inadecuada, y tal vez moralmente falsa. La cuestión no es si hay que maximizar la libertad de elección como bien supremo o inculcar la virtud como paradigma moral. La cuestión es cómo combinarlas. La alternativa más defendible, en opinión de Guttman (2001), sería la que evita disolver “la libertad individual en el bien social y reducir la justicia o la virtud cívica a la libertad individual”. Es decir que la educación democrática debería incorporar la idea liberal de que una vida buena debe ser identificada como propia y vivida interiormente como tal por el individuo, pero no coloca la libertad individual como su único fin legítimo.

Pero si la libertad no es el único fin legítimo, para los liberales es la prioridad fundamental, el valor preeminente. La teoría liberal se presenta como una teoría de los derechos, fundada en una antropología de tipo individualista. Este individualismo, como lo señala Concepción Naval (2000: 34), se presenta como un universalismo, en virtud de su postulado de igualdad, que se apoya en una definición abstracta de los agentes. Ese individualismo posee dos sentidos básicos: Primero, es una creencia en la dignidad inherente y, de hecho, sagrada, del ser humano. El más importante fundamento al respecto fue formulado por Kant, para quien la autonomía es el fundamento de la dignidad humana y de toda naturaleza racional. En la *Metafísica de las Costumbres*, considera a las personas siempre como fines en sí mismas y nunca como medios o instrumentos de otros, de nada ni de nadie.

Segundo, es una creencia en que el individuo posee una realidad principal, mientras que la realidad de la sociedad es de orden secundario, derivada o artificialmente

construida. Es lo que Bellah denomina individualismo ontológico. Esto no significa, como sostienen algunos comunitaristas, que no puedan invocar el concepto de bien común, pero sí implica que se lo usa para referirse a la ideas de una suma total de bienes individuales, esto es, se oponen a que se otorgue prioridad al bienestar general de un colectivo sobre el bien de los ciudadanos individuales.

Para la teoría liberal, los individuos, por su naturaleza autónoma, poseen derechos imprescriptibles e inalienables que pueden considerarse, incluso, pre-políticos. Algunas corrientes afirman “una prioridad ontológica de los derechos”, por lo que no se admitiría su alienación, incluso si sus titulares consienten en ello a cambio de un aumento de bienestar o satisfacción. Es, en términos de Dworkin, el “triumfo de los derechos”. Al respecto, John Rawls escribió que “cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia, que incluso el bienestar de la sociedad como un todo no puede atropellar” (1993: 20) Como dice Skinner, la concepción de la justicia distributiva de Rawls está elaborada para oponerse a toda teoría que conceda prioridad, no a la libertad (y, por lo tanto, a los derechos) de los individuos, sino al bien común o al bienestar del grupo (en “La política”, 1996:139). En efecto, para Rawls “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales”. Por eso postula que en “la justicia como equidad, el concepto de derecho es previo al de bien”. Ello significa que un sistema social justo no sólo define el ámbito dentro del cual los individuos deben desarrollar sus propósitos”, sino también, “proporciona un esquema de derechos y oportunidades, y de medios para su satisfacción, dentro y a través del cual estos fines pueden ser equitativamente perseguidos” (véase Concepción Naval, 2000).

Para asegurar el imperio de la justicia, la primera prioridad debe ser proteger la libertad individual. De ahí el enunciado de lo que Rawls (1993) llama “el primer principio” de la justicia: “Cada persona tiene igual derecho al más amplio sistema de libertades básicas compatibles con un sistema de libertades similar para todos”. A ello agrega Rawls la “regla de la primera prioridad”, que asegura la “prioridad de la libertad” al postular que “la libertad sólo puede ser restringida por el bien de la libertad”.

Capacidad autolegisladora del sujeto. Autonomía y constitución social del Yo

La visión de este modelo al enfatizar, siguiendo en esto a Kant, la capacidad autolegisladora del sujeto, no valora en la medida necesaria que su constitución moral está también vinculada a su incorporación a la tradición cultural de sus grupos de pertenencia, que es un elemento relevante para la estructuración de su identidad. Se le ha criticado por ser una filosofía política que postula una concepción descarnada del sujeto, sin tomar en cuenta que los compromisos y pertenencias son también constitutivos de su yo, lo que provoca un individualismo autosuficiente que procura el propio interés y fomenta la visión del otro como un rival. Esta perspectiva descuida, entonces, la constitución social del yo, un ser parte de una comunidad o colectivo que proporciona referencias y otorga sentidos de vida. Es un proyecto de un yo que puede constituirse, desarrollarse o perfeccionarse, de espaldas a su contexto histórico y social. De este modo, la idea de ese individuo moralmente autónomo puede resentirse de atomismo, abstracción, discontinuidad cultural y pérdida de sentido, especialmente en el marco

del relativismo subjetivo que caracteriza a las sociedades plurales de nuestro tiempo. Por estas razones, el pluralismo ético no puede sustentarse en el autismo moral. No hay ética sin relación con el otro, ni individualidad sin alteridad. Se trata, en definitiva, de componer la intimidad con la intersubjetividad.

Habría que considerar, entonces, que la capacidad autolegisladora de los sujetos no deriva exclusivamente de su capacidad de autodeterminación. La subjetividad moral tiene lugar también mediante procesos de conformación intersubjetiva. Los criterios de identidad del sujeto requieren su ubicación en un mapa de sentidos culturales que proporcionan los vínculos a sus grupos de referencia. Hay una incidencia social en la construcción identitaria del sujeto (aunque no una determinación social), que ha sido descuidada en esta versión individualista, fundada unilateralmente en la autonomía. Charles Taylor ha postulado que las categorías normativas bajo las cuales los individuos se piensan a sí mismos, están ligadas al conjunto de valores sustantivos, de bienes, que sostienen esa comunidad de sentido y de creencias a la que los individuos pertenecen. Ese conjunto de valores y de bienes constituye predicados morales que permiten a los individuos pensarse a sí mismos como sujetos morales, comprender su identidad y el sentido de muchos de sus comportamientos.

La versión de Taylor es una suerte de “antropología de la libertad situada” (Llamas: 2001). El sujeto recibe gran parte de los significados que lo constituyen de su entorno sociocultural, a través de las prácticas sociales y del lenguaje. De este modo, la cultura configura un horizonte de sentido mediante el cual cada sujeto se sitúa en el mundo como ser humano y se entiende a sí mismo. La comunidad configura su identidad, al configurar la visión significativa del sujeto y proporcionar bienes valiosos que constituyen sus marcos de referencia. Taylor, en un aspecto, supera la visión liberal al mostrar que las condiciones de posibilidad del sujeto, de su identidad como ser humano, son sociales. La cultura es condición necesaria y constituyente, no es un sustrato neutro, sino que es portadora y transmisora de una particular visión del mundo, implícita en las prácticas y lenguajes. Pero en otro momento de su concepción, recupera la centralidad liberal de la autonomía del sujeto, al sostener que la configuración sociocultural es sólo una condición de posibilidad en general, pero no en sus determinaciones concretas. Es que la identidad humana se da como una articulación de referencias en un proceso, a través del cual, mediante el acceso a nuevos conocimientos, a la reflexión y al intercambio intersubjetivo, el sujeto redefine y reevalúa los significados que configuran su identidad. “Luego, la identidad del ser humano se define socialmente, pero no está socialmente determinada”. El contraste con otras configuraciones de sentido y la valoración de sus supuestos, da lugar a nuevas configuraciones de sentido y abre nuevas posibilidades. El ser humano es, entonces, “una tarea para sí mismo”. Pero además, Taylor concibe lo constitutivo del ser humano tanto en términos de “ser un ser de significados”, como de ser agente moral que ha de definir los fines de su acción a partir de la adhesión o no a determinados bienes que lo llevan a obrar, decidiendo así qué tipo de ser humano quiere ser. Los significados se convierten en fines que orientan la acción, y la decisión del sujeto sobre ellos queda abierta, lo que lo sitúa en el mundo como agente. “El sujeto conforma su identidad en un sentido doblemente moral: los significados son valorativamente percibidos y reevaluados por el sujeto, que

además, decide libremente a cuáles de ellos prestará adhesión, cuáles constituirán la motivación que guíe su acción”. De este modo se escapa al determinismo cultural y a la definición de lo humano en términos de cultura transmitida. Taylor formula una visión que supera, a la vez, el individualismo atomista liberal y el determinismo cultural de ciertas corrientes comunitaristas. (Llamas, E. 2001: 259-267)

El reconocimiento de la singularidad autocreadora de los seres humanos no debe confundirse con un cuadro de individuos atomistas que crean su identidad y buscan sus propios fines aparte de los demás. Parte de la singularidad de cada persona resulta del modo en que integra, refleja y modifica su propia tradición cultural. Como dice Taylor la génesis de la mente humana no es monológica, sino dialógica. Nuestra identidad se crea en parte en respuesta a nuestras relaciones, e incluye nuestros diálogos reales con “los otros significantes”. De ahí que resulte una falsa simplificación, la dicotomía que plantean algunas filosofías políticas, entre los individuos atomistas y los individuos socialmente conformados (Taylor 1993: 18,19, 52-55).

La postura que refiere a la construcción del sujeto a partir de una comunidad de cultura y significados y en un contexto intersubjetivo y dialógico, debe entenderse, entonces, como ajena a las que prescriben una determinación social del sujeto. Es, en cambio, una noción más rica de la autonomía personal, porque luego de rescatar ese factor incidente de la cultura por un lado, y de las relaciones de alteridad para conformar el propio yo por otro, como lo ha sugerido Carlos Thiebaut (1998), valora que expresar y nombrar nuestra identidad es algo que hacemos primordialmente en primera persona: “soy yo quien busca mi identidad, yo quien se la cuestiona, yo quien sufre sus crisis y nadie está capacitado para sustraerme a esa prosecución personal en la búsqueda de mi identidad”. Del mismo modo y en relación con los otros, la categoría moral que guía las relaciones intersubjetivas estipula que se nos debe enseñar a ser autónomos, y que se presupone ética y políticamente que los otros son sujetos autónomos. “La autonomía es postulada, siempre supuesta en otros, y en sí mismo”.

John Rawls, con su construcción del consenso entrecruzado, opera un desplazamiento del concepto kantiano de autonomía a un concepto más abarcativo de autodeterminación ético- existencial. De este modo, al enfatizar que libre es quien asume la autoría de su propia vida, Rawls parece acoger una perspectiva que Kant despreció y que Hegel había hecho valer contra él. Los mandamientos morales deben estar en una relación interna con los proyectos de vida de las personas involucradas, porque “los mandamientos morales no se pueden poner por encima de la historia vital de las personas cuando apelan a un sentido universal de la justicia” (Habermas-Rawls.1998: 179)

Una intuición básica del liberalismo político es que el individuo y su forma de vida privada deben ser protegidos de la intromisión del poder estatal. Así, la distinción entre esfera pública y esfera privada basa su significación en una cuestión de principio. Los derechos son “revestimientos protectores de la autonomía privada”, de modo que cada persona pueda llevar una vida autodeterminada. Desde esta perspectiva, la autonomía pública de los ciudadanos que participan de la esfera pública colectiva de autolegislación, debe posibilitar la autodeterminación personal en la esfera privada. Sin perjuicio de que para algunos ciudadanos la autonomía pública sea un fin en sí mismo, para la versión liberal, debe verse principalmente como un medio instrumental para posibilitar la auto-

nomía privada. La concepción republicana parte de otra intuición: “Nadie puede ser libre a costa de la libertad de otros. Porque las personas sólo se individualizan en el camino de la socialización, la libertad de un individuo está vinculada a la libertad de los demás, no sólo negativamente, por limitaciones recíprocas” (Habermas-Rawls, 1998:180) En una sociedad democrática, todos han de poder entenderse como coautores de las leyes a las que se sienten ligados en tanto destinatarios de las mismas. El uso público de la razón, institucionalizado jurídicamente en el proceso democrático, es la llave que garantiza las libertades iguales, de modo tal que la autonomía pública y la autonomía privada se presuponen mutuamente. El proceso democrático debe definir siempre de nuevo esa relación entre las precarias fronteras de lo público y lo privado.

En síntesis, como lo sugiere la propuesta habermasiana, debe evitarse el riesgo de sobrecargar las estructuras que dependen sólo de las virtudes del individuo, como igualmente el opuesto de condicionar las identidades personales a los marcos sociales y culturales. Ambos aspectos: las virtudes éticas de los sujetos y las instituciones y estructuras normativas que la comunidad se atribuye legítimamente, son igualmente necesarias.

Michael Walzer ha objetado este contencioso sobre la constitución del yo, que configura el debate central entre liberales y comunitaristas, señalando que ni una ni otra teoría necesitan de la misma. Para este pensador, “los liberales contemporáneos no están comprometidos con un yo presocial, sino sólo con un yo capaz de reflexionar críticamente sobre los valores que han gobernado su socialización; y los críticos comunitaristas, que hacen exactamente eso, difícilmente pueden seguir afirmando que la socialización lo es todo”. Por eso sostiene que el tema central de la teoría política no es la constitución del yo, sino la conexión de los yoes constituidos, el patrón de las relaciones sociales. Sostiene que se puede apreciar mejor el liberalismo si lo vemos como “una teoría de la relacionalidad centrada en la asociación voluntaria y que entiende la voluntariedad como un derecho de ruptura o retiro”. La crítica que esboza Walzer es que la facilidad de este retiro y de acceso a identidades o afiliaciones alternativas, hace que nuestras relaciones sean menos estables, provocando que la sociedad esté en perpetuo movimiento. De modo que el sujeto real de la práctica liberal, podría decirse que “no es un yo presocial sino un yo postsocial, libre en última instancia de todo, excepto de las alianzas más efímeras y limitadas”. (“La crítica comunitarista del liberalismo”, en “La Política”, 1996: 52ss.) De algún modo, ese yo liberal refleja la fragmentación de la sociedad liberal, es un yo radicalmente subdeterminado y dividido, que los liberales saludan por su libertad y autoinvención. Argumenta, entonces, que en la medida que el liberalismo tiende hacia la inestabilidad y la disociación, requiere de una recurrente corrección comunitarista para reforzar los lazos subyacentes (sus capacidades asociativas internas) que hacen posibles las uniones sociales, pero no existe un refuerzo permanente porque está fuertemente interiorizada y valorada esa libertad de asociación liberal.

I.4. SEPARACIÓN DE LAS ESFERAS Y DINÁMICA DE LA LIBERTAD

El mundo político y socio-cultural antiguo se concebía como una totalidad orgánica e integrada. En una imagen gráfica del mismo, escribió John Donne, “cada hombre era una pieza del continente y el continente estaba formado por una sola pieza” (cit. Walzer, 2001) El Antiguo Régimen se componía de un número muy amplio de cuerpos intermedios, que proporcionaban a sus miembros referencias identitarias. Estos cuerpos se ordenaban en el seno de un gran cuerpo imaginario, cuya representación era ofrecida por la figura del rey como garantía de integridad de ese universal.

La modernidad operó un proceso desestructurante sobre este mundo antiguo, al disolver la corporeidad orgánica de lo social. Una de sus manifestaciones es la revolución democrática, que produce lo que Claude Lefort (1990) denomina la “desincorporación de los individuos”. Esta se traduce en la idea del sufragio universal y en la idea de los individuos como unidades numéricas, que instalan la intervención de las masas en el escenario político. Los individuos como unidad numérica son un reto disolutorio de la sustancia de la sociedad, significan la descomposición de la unidad orgánica. La otra manifestación es la separación de la sociedad civil que se ubica hacia el exterior del Estado, dando lugar al nacimiento de relaciones sociales –no sólo económicas, sino también jurídicas, pedagógicas y científicas- que poseen su propio fin o este les es intrínsecamente constitutivo. Esto imprime nueva fuerza a la idea de que la sociedad posee una identidad extra-política.

Para Talcott Parsons, los procesos de cambio de la sociedad contemporánea pueden entenderse como un proceso de diferenciación estructural de las distintas funciones sociales. A su vez Niklas Luhmann, interpreta la evolución de las sociedades complejas en términos de diferenciación de ámbitos de significados separados. El fenómeno de diferenciación funcional produce una fractura entre la organización de la sociedad que se desarrolla a través de la comunicación social, y la interacción directa de los individuos, que se desarrolla mediante percepciones inmediatas y de corte afectivo- emocionales. Es en este último ámbito, correspondiente al dominio privado, donde tiene lugar la expresión de las dos esferas fundamentales de la libertad de la ética occidental: el dominio privado del pensamiento y de la conciencia y el dominio privado de la familia, que exigen la no interferencia del Estado y la sociedad. (Marcuse, H. 1969)

No bien se desvanece la identidad orgánica del cuerpo político, se manifiesta la desagregación entre las instancias del poder, de la ley y del saber, asumiendo cada una de ellas unas normas propias y una autonomía relativa que emana de su especificidad como órgano diferenciado de la sociedad. Concomitantemente con aquella disolución, se debilita y es disputada la idea de un “bien común”, en la que todos acabarían estando de acuerdo por la fuerza del argumento racional y la apelación a una voluntad general universal. Como lo señaló Schumpeter, en las sociedades modernas diferenciadas, siempre habrá interpretaciones diversas del bien común, porque los valores últimos están fuera del alcance de la mera lógica. Existen diferencias irreductibles entre lo que deben ser la vida y la sociedad. Asumir la idea de un bien común indisputable como producto de la racionalidad, es objetable, porque crea condiciones para el rechazo de toda discrepancia por sectaria e irracional. (1988: 251-252)

La transmutación operada en la organización jurídica de las sociedades modernas y complejas la describe Walzer, diciendo: “los teóricos liberales preconizaron y aplicaron el arte de la separación, oponiéndose de este modo al mundo antiguo. Trazaron líneas que delimitaban los dominios específicos y, así, compusieron un mapa sociopolítico que todavía hoy nos resulta familiar. La separación más famosa es la del “muro” erigido entre la Iglesia y el Estado, pero existen muchos más (como la separación de la Universidad respecto del Estado y de la Iglesia, de donde nace la esfera de la libertad académica; o la separación de la sociedad civil de la comunidad política, de donde nace la esfera de la competencia económica y la libre empresa, la del mercado de bienes, del trabajo y del capital; la separación de la vida pública y la vida privada, de donde nace la esfera de la libertad individual y familiar, de la intimidad y el hogar). El liberalismo es un mundo de muros, y cada uno de ellos engendra una nueva libertad. Así es como actúa el arte de la separación” (“El liberalismo y el arte de la separación”, en 2001:93-96)

En las sociedades complejas modernas estas esferas e instituciones operan libremente respondiendo a su propia lógica, al mismo tiempo que reaccionan ante ciertas determinaciones del sistema global. En este sentido puede afirmarse, que “la teoría liberal refuerza y completa un proceso de diferenciación social a largo plazo” y que en este contexto civilizatorio, “el libre funcionamiento de cada lógica interna sólo se puede evitar por una fuerza tiránica que trasgreda las fronteras, que supere los muros que establece el arte de la separación. Según su mejor interpretación, el liberalismo se presenta como una herramienta que se esgrime contra semejante transgresión” (en 2001: 100)

La separación tal vez más influyente y significativa es la que se instaló entre la sociedad civil y el Estado. Pero la misma no puede comprenderse cabalmente si no nos interrogamos sobre el alcance de la distinción producida históricamente, entre el poder político –cuya formación, ejercicio y renovación están regidos por reglas democráticas– y el poder administrativo, que posee competencias circunscriptas en derecho, pero que en los hechos aumenta como poder burocrático su capacidad de administrar las necesidades de la población y termina ejerciendo un control cada vez más absorbente sobre la vida social. (Lefort, 1990: 76)

Del otro lado, la sociedad civil puede ser definida como continuidad de la teoría del pluralismo. Eisenstadt dice que en ésta, las distintas asociaciones existentes “no están insertas en conjuntos cerrados, de tipo adscriptivo o corporativo, sino que tienen límites abiertos y se solapan unas con otras. Cada uno de ellas tiene acceso directo al espacio público político central, y un cierto grado de compromiso con el conjunto o marco en que se encuentra” (“Democracy and Modernity”. 1992: IX)

La diferenciación es la nota característica de una sociedad civil moderna, como lo señala Habermas en “Facticidad y validez”. Este, citando a Cohen y Arato, describe las cuatro notas características de la misma: pluralidad, publicidad, privacidad y legalidad, que la deslindan del Estado, de la economía y otros subsistemas funcionales sociales, pero conectada con los ámbitos privados básicos del mundo de la vida que la retroalimentan. “**Pluralidad**: familias, grupos informales y asociaciones voluntarias, cuya pluralidad y autonomía permiten una

variedad de formas de vida; **Publicidad**: instituciones culturales y de comunicación; **Privacidad**: un ámbito de autodesarrollo individual y de elección moral individual; **Legalidad**: estructuras de leyes generales y derechos básicos, necesarios para deslindar esa pluralidad. Privacidad y publicidad, por lo menos con respecto al Estado y, tendencialmente, también respecto de la economía. Todas juntas, estas estructuras aseguran la existencia institucional de una sociedad civil, moderna y diferenciada”.

Derechos colectivos y libertad de los individuos.

Ahora bien, en las sociedades abiertas y plurales, estos dos factores combinados (Estado y sociedad civil diferenciada) jugaron papeles vitales en apoyo a la libertad individual. Durkheim visualizó que la combinación del Estado y los grupos secundarios es lo que engendra la libertad individual, mostrando la competencia especial que juega cada una de estas estructuras para el logro de este resultado. El Estado operó desde la modernidad como protección de la autonomía de los sujetos, evitando su dominio y absorción por grupos particulares. Se comprende fácilmente que el poder social y económico privado (especialmente el de las grandes corporaciones multinacionales) puede resultar más peligroso para la libertad que el poder estatal. De ahí que sea vital la intervención del poder público con respecto al uso del poder privado.

Los grupos secundarios no debían monopolizar a los individuos y sus vidas y creencias, ni moldearlos a voluntad. Para ello se necesitaba una autoridad superior por encima de estos grupos secundarios o intermedios, que estableciera la ley para todos; asumiendo la representación de los intereses y derechos de toda la comunidad frente a los grupos particulares. Si bien pueden reconocerse derechos de los colectivos, estos nunca pueden sobreponerse sobre los derechos de las personas ni ejercerse contra su voluntad autónoma. Como lo señala el filósofo canadiense Will Kymlicka (1996), dos tipos de derechos colectivos pueden ser reclamados por un grupo para proteger su diversidad cultural, sus tradiciones y afirmar su identidad comunitaria. A estos dos tipos los denomina: “restricciones internas” (dirigidas a proteger al grupo del impacto de la disidencia individual de sus propios miembros) y “protecciones externas” (dirigidas a proteger al grupo del impacto de políticas globales de la sociedad más amplia que integran, que pueden afectar su existencia o particularidad propia). Kymlicka ha sostenido, frente a la invocación de estos derechos colectivos, dos tipos de restricciones: que no se permita a un grupo minoritario dominar a otros grupos y que se impida que un grupo domine a cualquiera de sus miembros. Es decir que debe asegurarse una base de trato simétrico “entre” los grupos o colectivos particulares, y garantizarse la libertad de los miembros individuales “dentro” de ellos, dando siempre preeminencia a los derechos de éstos si coliden con un derecho del colectivo. Como veremos más adelante, las afiliaciones múltiples o superpuestas de los individuos a los grupos –cada una de las cuales afecta solo aspectos limitados o parciales de la vida de sus miembros- son un poderoso factor para impedir que el grupo busque la dominación total sobre sus afiliados. (Kornhauser 1969: 75)

Pero también, claro está, el Estado o esa instancia supra-política puede volverse tiránica, por lo que debe ser contrapesada con la presencia de un sistema de restricciones, equilibrios de poderes y una vigorosa estructura intermedia, donde una pluralidad

de grupos sociales estables e independientes representan intereses y perspectivas diversas y, en muchos casos, contrapuestas. La diversidad social contribuye a crear una fragmentación política que impide la acumulación de poder y la formación de una mayoría tiránica. Por eso, para los pluralistas, la existencia de poderes e intereses competitivos diversos es la base del equilibrio democrático y de un desarrollo favorable de la política pública. (Held, D. 1991: 85, 227)

Como sostiene Habermas, la trama asociativa sólo puede conservar su autonomía y su espontaneidad en la medida que pueda sustentarse en un amplio pluralismo de formas de vida, subculturas y creencias. A la integridad de los ámbitos de la vida privada, le sirven de escudo protector los derechos fundamentales que articulan con la esfera de la privacidad y sirven de protección a la familia, circunscribiendo una zona intangible de integridad personal y formación autónoma de la conciencia y del juicio moral. “La estrecha conexión entre la autonomía de la sociedad civil y la integridad de la esfera de la vida privada muéstrase con toda claridad al contraluz que representan las sociedades totalitarias del socialismo de Estado. Aquí un Estado panóptico no sólo controla directamente un espacio de la opinión pública desecado en términos burocráticos, sino que también entierra las bases que esa esfera de la opinión pública tiene en el ámbito de la vida privada. Las intervenciones administrativas y la supervisión constante desintegran la estructura comunicativa del trato cotidiano en la familia, en la escuela, en el municipio y en el vecindario. La destrucción de los modos de vida solidarios y el entumecimiento y paralización de la iniciativa y la actividad autónomas en ámbitos que quedan inundados por una superregulación a la vez que caracterizados por su inseguridad jurídica, se dan la mano con la destrucción de los grupos sociales, de asociaciones y redes de comunicación, con la imposición doctrinaria (y con la disolución) de identidades sociales, con la estrangulación de la comunicación pública espontánea. La racionalidad comunicativa queda así destruida en las relaciones públicas de entendimiento intersubjetivo a la vez que en las privadas”. (1998: 449)

Diferenciación de esferas, bienes básicos y justicia como igualdad compleja.

Michael Walzer ha ahondado sobre el modelo que debe asumir esa diferenciación de esferas en la sociedad y las normas que la deben regir para garantizar una justicia entendida en términos de “igualdad compleja” (1997: 17-43). Para este autor, todo bien social o conjunto de bienes sociales constituye una esfera distributiva autónoma, que se rige por ciertos principios propios y dentro de la cual sólo ciertos criterios y disposiciones son apropiados. Si bien en ninguna sociedad los significados sociales son distintos por completo, de modo que lo que ocurre en una esfera distributiva afecta lo que ocurre en otras, debe mantenerse una autonomía relativa de cada una de ellas como “principio crítico”. Para alcanzar la igualdad compleja, es preciso que se respete la peculiaridad de cada esfera e impedir que quienes posean el bien dominante en una de ellas, traten de poseer los demás bienes, invadiendo y controlando otras esferas para llegar a dominar la sociedad en su conjunto. Para respetar la lógica de las distintas esferas hay que evitar la colonización de unas esferas por otras, porque colonizar es homogeneizar (desde el Estado, el poder político, el capital, etc) y esto lleva a la dominación. Así, el capital, que es el bien dominante en el

mercado, no debe dominar la esfera política, donde rige el voto como bien, o el poder político determinar los bienes de la esfera cultural, que se rige por un criterio meritocrático, etc. “El ciudadano “X” puede ser escogido por encima del ciudadano “Y” para un cargo político, y así los dos serán desiguales en la esfera política. Pero no lo serán de modo general, mientras el cargo de “X” no le confiera ventajas sobre “Y” en cualquiera otra esfera –cuidado médico superior, acceso a mejores escuelas para sus hijos, oportunidades empresariales- Siempre y cuando el cargo no sea un bien dominante, los titulares del cargo estarán en relación de igualdad, o al menos podrán estarlo, con respecto a los hombres y mujeres que gobiernan”. La dominación en una sociedad proviene de la posesión de un bien dominante, que otorga a quienes lo poseen, por el hecho de poseerlo, la disposición de otra amplia gama de bienes, y por esa vía obtienen dominio en otras esferas fuera de la que gobierna ese bien.

Frente a la idea de la igualdad simple, que puede concebirse como la pretensión de que el bien dominante sea redistribuido, de modo que sea ampliamente compartido (la idea de que el monopolio de un bien es injusto), Walzer erige la concepción de la igualdad compleja, que es la pretensión de una distribución autónoma de todos los bienes sociales (la idea de que el predominio fuera de la propia esfera de operación es injusto). Por esto, para Walzer, tan pronto empezamos a distinguir los significados y a demarcar esferas distributivas, nos embarcamos en una empresa igualitaria. En cambio, la tiranía es “el desbordamiento de alguna frontera particular, la violación de algún significado social en particular. La igualdad compleja exige la defensa de las fronteras; funciona mediante la diferenciación de bienes, tal como la jerarquía funciona mediante la diferenciación de personas y roles. Pero sólo podemos hablar de un régimen de igualdad compleja cuando hay muchas fronteras por defenderse”. En síntesis, en la sociedad moderna y diferenciada, siempre que se cumpla con las condiciones antes expuestas, puede decirse que el “arte de la separación” de esferas es fuente de libertad y a la vez generador de igualdad; que bajo su égida, la libertad y la igualdad marchan juntas y se incluyen mutuamente. Por eso afirma que “la igualdad compleja es lo opuesto al totalitarismo: la máxima diferenciación contrapuesta a la máxima coordinación”. (Walzer 1997: 326)

Separación de esferas y autonomía de las instituciones: marcos plurales de la libertad

La filosofía liberal ha encarnado históricamente una construcción, que tiene como fin último garantizar la seguridad y la libertad de acción de las personas. La esfera de las instituciones públicas es concebida con un criterio instrumental, funcional a esta misma finalidad de realización de los individuos en su vida privada. La noción de adhesión racional es un fundamento importante de las instituciones democráticas, y la teoría de los derechos se encuentra en la base de nuestras libertades, pero como descripción sociológica es vulnerable por disociación, se resiente de atomismo, de separación de los demás hombres y de la comunidad. Es cierto que el proceso de separación de esferas y de autonomía institucional es siempre un medio. Pero no compartimos con Walzer que su fin único sea lograr un individuo libre en el círculo de sus derechos, a partir de una noción de lo social como simple confederación de círculos conectados tangencialmente, que se hallan sostenidos por intersecciones reales, establecidas de forma voluntaria por cada uno de sus miembros (2001: 106). El arte de la separación

produce fundamentalmente instituciones, prácticas y relaciones sociales de todo tipo, de carácter autónomo. En el marco de las sociedades complejas actuales se trazan fronteras que separan y rodean las Iglesias, las escuelas, el mercado, las asociaciones profesionales, los grupos empresariales, los partidos políticos, los sindicatos, las comisiones sociales, culturales y de recreación, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación, las familias, etc, dando margen a que cada una de estas esferas se mueva conforme a una trayectoria y una lógica propia, con unos intereses intrínsecos y una autonomía relativa dentro del margen de una normatividad social abierta. Estos grupos intermedios atraviesan la vida de las personas y las relacionan de formas complejas a una variedad de instituciones.

De ello resultan dos tipos de efectos: un efecto social de pluralización cultural e ideológica, de distribución de bienes y segmentos de poder social que, cuanto más se multiplican, más difíciles de cooptar y de controlar resultan por ningún grupo de poder y por cualquier visión unilateral. Es a partir de este pluralismo, de la existencia de una multiplicidad de fuentes de información, conocimiento e interpretaciones y de la circulación de diversas perspectivas sociales, que se alimenta la independencia de las personas y se nutren las capacidades para un ejercicio de la libertad que puede asumir diversas formas, según múltiples escenarios y diversos códigos. Que, según el punto de vista liberal, el individuo sea el fundamento último, no significa que se postule la separación de los individuos. La libertad no es la del individuo aislado, porque “los hombres y las mujeres son libres cuando ellos o ellas viven rodeados de instituciones autónomas”... “son libres en toda la amplitud del término si viven en el seno de un Estado que es internamente libre, si participan en la vida de Iglesias libres, de empresas libres, etc. La libertad es una realidad a la que se llega por la suma de las libertades que existen en cada ámbito específico”. (Walzer, 2001: 109)

Pluralidad de asociaciones, diversidad de afiliaciones y solidaridades superpuestas.

El segundo tipo de efecto proviene, no meramente de la existencia de un multiplicidad de asociaciones (fenómeno que era observable también en la sociedad medieval, aunque ésta carecía de controles democráticos,) sino, también, de la posibilidad de múltiples afiliaciones de los individuos (en la sociedad medieval la afiliación a un grupo, como lo demostró Simmel, absorbía a todo el hombre). De las diversas afiliaciones de los ciudadanos, resultan “clivajes superpuestos” (Lipset). De modo que, como dice Kornhauser (1969: 77-78), allí donde los individuos pertenecen a varios grupos, ninguno de estos abarca la vida de sus miembros. De estas afiliaciones múltiples resultan solidaridades entrecruzadas, que favorecen simultáneamente un elevado nivel de libertad (en tanto el mundo permanece abierto a la libre elección) y de integración social. Mientras “ninguna asociación exija o detente hegemonía sobre muchos aspectos de la vida de sus miembros, su poder sobre el individuo será limitado. Este es un punto vital, porque la autoridad de un grupo privado puede llegar a resultar tan opresiva como la del Estado”. Simmel, en su Sociología, ha descrito notablemente la pluralidad de círculos sociales a que pertenecen cada una de las personas, sosteniendo que esta pluralidad es condición de liberación progresiva del individuo. Las afiliaciones superpuestas, la participación en múltiples grupos nos ponen en contacto y nos colocan bajo la influencia

de variados proyectos, iniciativas y justificaciones. Este pluralismo permite la efectiva elección individual, y una primera forma de ella es la libertad de salir de los grupos de los que formamos parte. Pero como lo señala con razón Walzer (en “Pluralismo y socialdemocracia”, 2001, cap.6), lo crucial no es que la elección sea lo primero, porque “la libertad de ir y venir de los grupos, exige que vayamos o vengamos de algún lugar”. Un pluralismo sólo puede sostenerse en el tiempo si los individuos se comprometen, se implican y se movilizan en una diversidad de grupos; porque lo que hace posible mi elección es el hecho de que otros, antes que yo, hayan elegido (o se hayan mantenido en el lugar) ya que de esta manera han contribuido a la subsistencia de un estilo de vida, sosteniendo a una comunidad a la que me puedo unir (o que puedo abandonar). “La libertad se autodestruiría si no se realiza un esfuerzo colectivo por crear y recrear hábitats sociales estables –familias y comunidades- que produzcan individuos fuertes y les provean de posibilidades diferentes, serias e interesantes”... “Sin estas tradiciones y grupos, jamás podríamos adquirir el tejido social mínimo (ni la identidad ni la personalidad ni la visión del mundo) que permite realizar elecciones coherentes” (2001:118,125)

Ahora bien, esta pluralidad, como política de la diferencia sustentada en diversos grupos sociales y esferas públicas, cuyas prácticas sociales, códigos y voces singulares contienen sus propios principios de validez, en virtud de esas afiliaciones múltiples o superpuestas que construyen una identidad compleja y solidaridades entrecruzadas, entablan un alto grado de intercambios democráticos que son funcionales a la construcción de una conciencia común para el bien público.

Si para cada individuo no hubiese más que una asociación y de ella recibiera una única perspectiva posible, se entablarían entre los grupos múltiples conflictos de tribus, cada uno defendiendo una singularidad identitaria absorbente e inconmensurable. En cambio, si los factores que configuran las identidades individuales se multiplican, “las pasiones se dividen”. La ciudadanía democrática requiere de intercambios entre los que están ubicados diferencialmente en variados aspectos de la vida. Es de este intercambio que surge el espíritu de cooperación e integración social que evita el crecimiento de ghettos culturales. Cuantos más espacios y estructuras existan, cuantos más cruzamientos de pertenencias múltiples de individuos a grupos se den, más intercambios y más densa será la red de puntos de acceso a la vida pública y más ocasiones habrá para la implicación de numerosas personas en la política pública. Puesto que existe una multiplicidad de puntos de organización en la sociedad plural y diferenciada, surgen de ello una variedad de centros de formulación de políticas y de adopción de decisiones rivales. La existencia de grupos activos de distinto tipo y tamaño es crucial para el proceso democrático y para que los ciudadanos promuevan sus objetivos.

Como lo sostuvo el educador Juan Carlos Tedesco, la formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. El desafío educativo sería el de contribuir al desarrollo de la capacidad para construir una identidad compleja, que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos de desempeño y no de una identidad afincada en un solo eje dominante y excluyente. El desarrollo de este sentido plural de pertenencia requiere de la escuela asumirse como un ámbito privilegiado para el desarrollo de experiencias democráticas y pluralistas organizadas educativamente. (2000: 65-66)

I.5. MODERNIDAD Y DIMENSIONES DEL PLURALISMO

En el tránsito del mundo antiguo a la modernidad se produce un quiebre del uniformismo ético y del código moral único. Es una afirmación tópica la que atribuye a la modernidad la pérdida de las seguridades del pasado, donde las palabras y conceptos que daban sentido al mundo y permitían una comprensión compartida pierden vigencia, y son sometidos a crítica y desafiados por conductas e ideologías de ruptura. Concomitantemente, hay un desfibramiento progresivo de vínculos culturales y sociales, que desgarran los sentidos de filiación, desencadenando en amplios sectores de la vida social una suerte de desconcierto sobre el modo de orientarse y justificar las propias opciones morales. En síntesis, se produce una crisis de sentido, en el marco de un progresivo proceso de relativismo cultural y moral.

El derecho natural clásico y el cristiano, reflejaba un ethos social global que vinculaba los diversos órdenes sociales y, como sostiene Habermas, determinaba que los patrones culturales de valoración y las instituciones se solapasen con los motivos y orientaciones de acción enraizados en las estructuras de la personalidad. En el plano de los órdenes de legitimidad, se entrelazaban los eslabones normativos de las costumbres, la política y el derecho. Pero en el curso de lo que Habermas denominó “la racionalización del mundo de la vida” tal trabazón se rompe, de modo que las tradiciones culturales y los procesos de socialización, quedan sometidos a una reflexión que está referida a su tematización por los sujetos. Al no poder apelar a visiones religiosas o metafísicas del mundo, las orientaciones prácticas sólo pueden obtenerse por vía de argumentación. “La vida virtuosa estimulada por la vía de casos ejemplares, de modelos de vida logrados, postulados para su emulación, pasa a ocuparlo una apropiación conciente y autocrítica, la asunción de la propia biografía. La interioridad es radicalizada como una tarea que entrelaza autoconocimiento y decisión existencial. La irrupción de la reflexión en el proceso biográfico genera un nuevo tipo de tensión entre conciencia de la contingencia, autorreflexión y responsabilidad por la propia existencia individual”. (1998: 166 ss).

Erigido ese yo independiente como lugar despojado de un orden moral objetivo, en un universo desprovisto de telos, los principios de justicia quedan abiertos a la interpretación humana, y las concepciones del bien sometidas a la elección individual. Como dice Sandel, cuando “ni la naturaleza ni el cosmos proporcionan un orden significativo que deba ser aprehendido o comprendido, queda a los sujetos humanos el construir su significado propio” (2000: 217-218). La modernidad opera un giro antropológico.

Las ideas modernas de autodeterminación y autorrealización producen la emergencia de una ética subjetivista. Las uniformidades morales tradicionales son sustituidas por opciones de valor que los individuos adoptan ante cada situación específica. La postura decisionista que esto entraña, ha alentado en amplias zonas de la vida social las actitudes individualistas y hedonistas.

El proceso de modernización occidental se caracteriza por dos fases concomitantes. Por un lado, un progreso de la racionalización de las estructuras sociales y de las formas de pensamiento (avances del sistema tecnológico, auge de la sociedad de la información, burocratización de las instituciones, etc), en un sentido específico del uso de la razón. Se define qué medios son adecuados para alcanzar unos fines determinados

y se calibra las consecuencias de determinadas acciones, pero que no se pregunta por el sentido de los fines últimos de la acción. Es lo que Weber denominó “razón instrumental”. Este uso instrumental de las casi ilimitadas posibilidades de la ciencia y la tecnología, pareciera justificarse por su mera factibilidad o por su eficacia para el logro de unos beneficios tangibles, pero acusa una ausencia de reflexión ética en el reino del sentido. Por otro lado, y como consecuencia de todo lo anterior, se produce un retroceso de las imágenes y formas de pensamiento religioso y moral que mantenían cohesionadas a las sociedades: es lo que Weber denominó “desencantamiento del mundo”. La racionalización del mundo moderno, la idea de que “todo puede ser dominado mediante el cálculo”, produce la erosión de la credibilidad del sistema de creencias, que proporcionaba una interpretación clara del “significado de la vida”. Como dice Adela Cortina (1993), los valores y fines últimos vinieron justificados tradicionalmente por las imágenes religiosas del mundo y, puesto que la razón instrumental se ha erigido como racionalidad única, aquella es relegada como irracional, como artículo de fe sobre lo que no se puede argumentar.

La sociedad instrumental ha sido objetada, tanto desde lo vivencial como desde lo institucional. Se ha dicho que tiende a vaciar la vida de su profundidad y sentido, que produce su “angostamiento”, adoptando una forma trivializada y autoindulgente. Esto mismo se advierte en la comprensión de la autorrealización, entendida como un subjetivismo absoluto, como un autonomismo “absorto en sí mismo”, que no aprecia ciertos bienes o tareas más allá del yo, que son importantes, sin embargo, para otorgar significación a una vida plena. También se le ha objetado que tiende a disolver las comunidades, en cuyas matrices fructificaba el significado, siendo sustituidas por asociaciones móviles y revocables, donde sólo opera una liviandad de lazos y una superficialidad de vínculos. En otro orden, la adopción de una postura instrumental hacia la naturaleza, nos escinde de la cadena del ser, separando la razón del sentido, y perdiendo el compromiso con las cosas perdurables que nos rodean. En el campo institucional, el instrumentalismo y la autorrealización fomentan un atomismo que tiene consecuencias públicas, pues al erosionar la identificación de los ciudadanos con la sociedad política como comunidad, puede poner en riesgo las bases de la libertad. Esto lleva al peligro de la fragmentación, de un pueblo cada vez menos capaz de proponerse objetivos comunes y de sentirse partícipe de lealtades a un sistema institucional, que se vuelve cada vez más lejano y burocratizado. (Véase Taylor, “Fuentes del Yo” (1996) y “la ética de la autenticidad” (1994)

Respecto del individualismo se aprecia una ambivalencia. La libertad moderna emerge cuando se logró escapar de los horizontes morales del pasado, que imponían a las personas identidades y les fijaban límites mediante creencias, prejuicios y visiones preformadas de vida. Lo peculiar de la modernidad consiste en reconocer a cada persona como sujeto activo en la construcción de su identidad, y ello constituye parte primordial del proceso de expansión de la libertad individual. Pero este individualismo es, a la vez, fuente de nuevas tensiones, porque esos órdenes del pasado a la vez que limitaban, otorgaban sentido al mundo y a la vida social, y eran para las personas fuentes de protección y seguridad.

El hecho del pluralismo y sus dos dimensiones

Como decíamos antes, entre las principales tendencias de nuestra época, destaca la creciente diversidad cultural y una suerte de “pluralismo simbólico” del mundo. La “situación de partida”, que no es posible soslayar ya que configura los contextos de génesis y de aplicación de principios, es lo que Rawls denominó “el hecho del pluralismo”, esto es, la radical, pero razonable, diversidad cosmovisional y axiológica que caracteriza la modernidad.

Esta se mueve en un horizonte cultural donde no solo se conjuga el abierto antagonismo entre diversas concepciones comprensivas del bien y de la vida buena, apoyada en doctrinas morales, religiosas y filosóficas globales, sino también la ruptura del monopolio de la interpretación que singulariza el fenómeno de la secularización. La pérdida de una instancia con capacidad de ejercer una hegemonía interpretativa, la ausencia de un poder o autoridad unificadora -papel que históricamente habían ejercido las grandes religiones, antes de su declinación-, están en la base de esta mutación.

El hecho del pluralismo es apreciado en este contexto como “síntoma de que el proceso de racionalización característico de la modernidad ha llegado a un punto tal que la autoridad de fuertes tradiciones capaces de sustentar de forma natural un consenso denso sobre los valores ha quedado irreversiblemente socavada”.

En las sociedades modernas el frágil consenso en que se basa la convivencia social sólo puede ser ya regenerado mediante argumentación racional; pero el ejercicio de la razón entre seres finitos, que han de soportar las fuertes ‘cargas de la razón’, lejos de producir unidad fomenta la pluralidad” (Rawls, 1999: 305)

Este estado tiene todas las características de un fenómeno de permanencia. No es un conjunto de sentidos diversos o posicionamientos en competencia que pueda ser eliminado por esfuerzos argumentativos. En las sociedades abiertas y plurales puede esperarse que la creciente libertad para el intercambio de razones produzca una ampliación de la diversidad de opiniones. En otras palabras, “el ejercicio de la razón humana en el marco de instituciones libres, produce como resultado natural un pluralismo estructural, constitutivo de la cultura democrática”.

El pluralismo razonable tiene dos dimensiones diferenciables: una dimensión fáctica y otra de principio.

“Pluralismo de facto”. Se denomina de este modo a un fenómeno histórico-sociológico de las sociedades abiertas y modernas, cuya constatación empírica pone de manifiesto la existencia de discordancias de creencias y de concepciones de vida, que pueden llegar a asumir el rango de cosmovisiones y de verdaderas prácticas sociales rivales e incommensurables. Este es el rasgo que caracteriza a la cultura moderna. Por otra parte, las democracias modernas están fuertemente configuradas por el descubrimiento de que el disenso, la diversidad y el conflicto no son incompatibles (dentro de ciertos parámetros de racionalidad), con el orden social y la estabilidad del sistema institucional. A diferencia de como se concebía el cuerpo político hasta el siglo XVIII, la democracia actual se basa en la idea de que el principio de la diferencia y aun el conflicto, y no la uniformidad o la unanimidad, es la condición para su funcionamiento.

Junto a ese hecho se reconoce que ese pluralismo no puede ser reducido a una univocidad axiológica o normativa, salvo mediante el empleo opresivo del poder

del Estado, lo que bajo ningún concepto es admisible para la democracia constitucional.

En contraste, la preocupación principal es cómo lograr un consenso democrático y mantener la unidad social, en las condiciones modernas de coexistencia de múltiples concepciones del bien en competencia. Rawls formula esta cuestión del siguiente modo: “¿Cómo es posible que pueda existir, a lo largo del tiempo, una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, que están profundamente divididos por doctrinas religiosas, filosóficas y morales razonables pero incompatibles? ¿Cómo es posible que doctrinas comprensivas profundamente enfrentadas, pero razonables, puedan convivir y abrazar de consuno la concepción política de un régimen constitucional?” (“Liberalismo político”, 1996: 13-14)

Habermas, a su vez, plantea este mismo dilema del siguiente modo. ¿Cómo conciliar la universalidad de los principios sobre los que se asientan las constituciones de las sociedades democráticas con la diversidad de identidades y con las tendencias centrífugas de la globalización? Dicho de otro modo, “¿Cómo integrar al otro en la comunidad republicana fundada sobre la afirmación de la igualdad de derechos y el igual respeto de cada cual cuando la fuerza de las cosas conspiran para poner a unos contra otros?” (“La inclusión del otro”, 1999)

La respuesta a esta cuestión que dan los liberales como Rawls, consiste en una neutralidad estatal que no interfiera con ninguna de las visiones sustantivas, y donde el pluralismo sea identificado con la tolerancia de los diversos modos de vida y búsquedas de felicidad, independientemente de su valor intrínseco. Esta es una visión estrictamente política, que no adhiere a ninguna concepción moral comprensiva ni a ninguna filosofía del hombre. La neutralidad es una condición ineludible, porque para que el sistema institucional pueda ser aceptado por personas ubicadas en diferentes visiones, el mismo no puede ser justificado en base a una de las concepciones particulares en controversia. El liberalismo político, en esta versión neutralista, supone que una doctrina sustantiva, pero razonable, no rechazará los elementos esenciales de un régimen democrático. Evidentemente, una sociedad puede albergar, también, doctrinas irrazonables o irracionales, que deben ser neutralizadas para que no destruyan la convivencia y la vigencia del sistema institucional.

Rawls sostiene que la falta de una instancia integradora de carácter normativo, implica que cualquier perspectiva que se pretenda democrática, no puede sino partir de una apertura a la diversidad de creencias, de concepciones de mundo y de sentidos de vida no conciliables, y renunciar a cualquier intento de fundamentación metafísica o de modelo finalista de vida (Véase “Justicia como equidad, política no metafísica”, 1996).

Como también sostiene Habermas (1999), una teoría democrática que pretenda garantizar la necesaria cohesión social debe presentarse de tal modo que pueda ser compartida por todos los ciudadanos, cualesquiera sean las creencias que profesen y los modos de vida que sigan. Eso no significa, empero, que los asuntos éticos –las cuestiones referentes a la identidad personal y las concepciones del bien- y, sobre todo, los morales- relativos a las cuestiones de justicia social- no deban ser objeto de discusión pública, sino tan sólo, que las condiciones y presupuestos de los procedimientos de

deliberación y toma de decisión sobre tales cuestiones deben ser estrictamente neutrales con respecto a las visiones particulares del mundo.

La segunda respuesta que da Rawls a esta cuestión es que, si bien resulta imposible un acuerdo general sobre una concepción de la vida moral, existe la posibilidad de alcanzar un “consenso por solapamiento”, como denomina a un entendimiento público que permite la coexistencia de concepciones del mundo diversas y enfrentadas, pero que renuncian a imponerse coercitivamente. El consenso por solapamiento (o consenso superpuesto) combina consenso y disenso. Consenso en torno a principios de justicia que fundamentan la estructura básica de la sociedad y que constituyen el contenido fundamental de la razón pública y, simultáneamente, el disenso sobre las concepciones comprensivas de vida. En síntesis, el consenso superpuesto de Rawls identifica instancias donde concepciones diversas e incommensurables afirman, sin embargo, una base públicamente compartida (entendida como el cúmulo compartido de ideas y principios básicos, reconocidos en un acuerdo libre mediante el uso de la razón pública) de las instituciones políticas en un régimen constitucional.

Como dice Pablo da Silveira (2000), “el desafío consiste en construir y hacer funcionar instituciones comunes con capacidad de incorporar la diversidad. Esas instituciones políticas deben ser reconocidas por individuos que se identifican con variadas concepciones morales, religiosas e ideológicas. La justificación de estas instituciones debe apelar a criterios argumentativos que todos, desde su diversidad, puedan aceptar libremente a la luz de sus preocupaciones o intereses. No se trata de renunciar a nuestras más profundas convicciones ni a sus justificaciones, sino de recurrir a edificar sobre razones controvertidas las instituciones comunes.”

Pluralismo de Principio. Se puede denominar así, al concepto o idea que considera necesaria y asume como positivamente valiosa la multiplicidad de valores, convicciones, creencias y prácticas sociales, para la plenitud de la experiencia humana y como sustento de la libertad. Desde esta perspectiva, se descarta cualquier fundamentalismo, porque rechaza la pretensión típica de éstos de codificar los valores unívocamente. Afirma la bondad y riqueza de la diversidad. Este es el significado dado por Joseph Raz al “pluralismo valorativo”. La importancia de este enfoque es la conexión que entabla entre el ideal de la autonomía personal y el pluralismo de creencias y de modos de vida social. Según Raz, la autonomía de la persona presupone el pluralismo moral, porque sólo cuando una persona tiene varias opciones moralmente valiosas para elegir, puede vivir una vida autónoma. Para éste, “si la autonomía es un ideal, entonces estamos comprometidos con tal perspectiva: reconocer el valor de la autonomía implica respaldar el pluralismo moral” (1986). Por consiguiente, el pluralismo debe ser valorado y celebrado porque es la condición necesaria para la autonomía personal.

Pero, es igualmente evidente, la importancia de la autonomía para alimentar, a su vez, la complejidad y el pluralismo, ideológico y social. La producción de diferencia en el individuo y en la sociedad, además de ser un rasgo dominante de la modernidad, es una precondition clave para la realización democrática. De ahí que la educación ocupe un lugar central en la reproducción del pluralismo y la complejidad social, en la formación de los sujetos, en el apuntalamiento de su autonomía moral y de una individualidad densa, singular y multifacética; como forma de alimentar y reproducir esa diferencia-

ción social y esa individuación característica de la cultura democrática. Estos son dos pilares de la educación democrática, dos conceptos entrelazados entre los que existe un profundo nexo. El reconocimiento del pluralismo como resultado del ejercicio de la razón y como parámetro de la cultura democrática, no supone abdicar de la responsabilidad formativa que los sistemas educativos tienen en el terreno de los valores; por el contrario, implica asumir esa tarea desde los fundamentos liberales de la teoría democrática: el respeto por la diversidad de opiniones, la tolerancia, el valor de la razón y del diálogo interpersonal. De cualquier modo, queda planteado el interrogante –que trataremos de responder en estas páginas- acerca de cómo contemplar a la vez, el objetivo de una educación en valores y el respeto a la pluralidad de valores. Decíamos al respecto en otro lugar: “¿Cómo logramos conciliar la necesidad de proveer a los alumnos de una serie de fundamentos de valor, sin lo cual no habría prácticamente educación, la educación estaría vacía, sería inconsecuente con su propia definición, pero al mismo tiempo respetar la pluralidad de sentidos, de visiones, de creencias de las familias y de la comunidad educativa?” (OEA, Secretaría General. Relatoría del seminario sobre educación en valores y prácticas democráticas en el sistema educativo uruguayo. 2005:25)

I.6. EL ETHOS MORAL COMÚN. VALORES UNIVERSALES Y SOCIEDAD PLURALISTA

Ese pluralismo que produce la razón humana en el marco de instituciones libres, debe ser balanceado con una base adecuada de cohesión social, con un ethos moral común, que permita superar los riesgos del relativismo, la fragmentación, la crisis de sentido y la pérdida de identidad. Esa base común es proporcionada, precisamente, por la existencia de unos valores universales en torno a los que es posible construir un consenso generalizado. Estos valores universales pueden servir de sustento a una base pública razonable –en el sentido ya visto de Rawls-, de justificación para las cuestiones fundamentales y posibilitan, a su vez, la convivencia de diversas visiones particulares de vida buena (1996). Es lo que Ágnes Heller denominó un “ethos disgregado” (no denso), porque no pone en duda la relativa autonomía de las diversas esferas y subesferas de la vida, sólo prescribe que las normas específicas de éstas, no deben contradecir las metanormas que rigen las costumbres morales colectivas y las normas y reglas de conducta. (“Políticas de la postmodernidad” 1998: 215ss)

Como dice Miguel Giusti, el desafío mayor es “imaginar, a partir de la defensa de la autonomía individual (y del pluralismo) una forma de concertación colectiva que pueda ser aceptada por todos los individuos o que pueda incluso ser asumida por ellos como norma vinculante...El objetivo del modelo es por eso, aunque parezca paradójico, hacer surgir la concertación a partir de la autonomía (y del pluralismo), construir el consenso a partir del disenso” (OEI, 2001).

La convivencia de diversos ideales de autorrealización en una sociedad abierta, que no pueden imponerse sino sólo invitar a ellos, es posible, precisamente, porque paralelamente existe un cierto acuerdo básico sobre unos mínimos normativos y universalmente exigibles. Estos, deben entenderse como garantía de convivencia entre máximos en una sociedad democrática, como una base compartida con capacidad de agrega-

ción y coexistencia civilizada entre diversos proyectos, intereses y visiones particulares. Estos mínimos, que constituyen los principios de una moral cívica, nos dicen lo que nos une y garantiza, por ello, la posibilidad de separarnos en otros temas sometidos a valoración abierta según sus ideales, según sus máximos. Porque todos participamos de la vigencia de la libertad de conciencia y la necesidad de una tolerancia activa entre las distintas creencias, es que podemos separarnos en que unos creen en Dios y otros no, dividimos entre los que creen en la religión X, los que creen en la religión Z, y los que no creen en nada. Porque todos participamos de un mismo respeto a las reglas y procedimientos del juego democrático, entre los que figuran, que los gobiernos y parlamentos derivan de elecciones libres, con garantías para la expresión soberana de la ciudadanía, la libertad de opinión y el pluripartidismo, es que podemos separarnos en afiliarnos a tal o cual ideología, o apoyar a los partidos A, B, o C. Esta base de mínimos axiológicos y normativos compartida, a la vez que permite y facilita los encuentros, es también su producto.

Para Adela Cortina, hay dos características que denotan la peculiar característica de estos mínimos: 1.- “Los mínimos de los que vamos a hablar –el respeto a unos derechos, el aprecio a unos valores y la estima de una actitud dialógica- ya son compartidos en las sociedades con democracia liberal. No se trata de ver cómo los consensuamos, sino de “descubrir” aquello que ya aceptamos en nuestra vida cotidiana. 2.- estos mínimos “no son el objeto de un consenso fáctico, no constituyen el tema de un pacto al que podamos llegar o no, sino *la condición* de que tenga sentido cualquier acuerdo legítimo que tomemos en una sociedad democrática. Si no partimos de ellos, si no los presuponemos, resulta imposible tomar un acuerdo moralmente válido, incluso a la hora de decidir cuáles serán los valores elegidos en el ideario de un centro o en el currículo escolar” (1993: 103)

Estos valores que sostenemos en común, esos mínimos de una ética cívica, son los que consagran las constituciones de nuestros países democráticos y las declaraciones universales de los derechos humanos; pero no se agotan en ellos. Se nos dirá que, establecida la existencia de un conjunto de valores universales, ello no agota el problema, porque éste resurgirá en torno a ponerse de acuerdo sobre cuáles serán éstos. La universalización de ciertos valores, abrió simultáneamente la posibilidad de una variedad de interpretaciones divergentes y aún contradictorias sobre los mismos. De este modo, es posible que en una contienda, las partes recurran a los mismos metavalores, pero sometiéndolos a interpretaciones distintas. Esto ocurre con todos los metavalores, lo que quiere decir que sirven de criterio referencial, de horizonte normativo, pero no prescriben específicamente en una situación fáctica la solución moralmente correcta. Esta es una cuestión referida a la decisión autónoma de cada persona, en interlocución con sus semejantes y con su cultura.

Ágnes Heller, aporta un esquema ordenador tripartito de los valores que sostenemos en común: 1) los “valores regulativos” (refieren a acciones guiadas o formadas por ciertos valores); 2) los “valores contrafactuales” (refieren a valores aceptados como válidos, aún cuando no formen la acción); y 3) “valores constitutivos” (refieren a los valores aceptados por todo el mundo y dados por sentados). Como expresión de estos últimos, y de las virtudes cívicas relacionadas con ellos, menciona: el valor de la liber-

tad y el valor de la vida, pero en combinación con el valor condicionado de la igualdad. Esta interpretación se presenta de este modo: “igual libertad para todos” e “igualdad de oportunidades de vida para todos”. Pero como la interpretación de los valores universales, requiere la participación de los implicados en el establecimiento de las instituciones de la “cosa común” (res pública), añade el valor procesal de la racionalidad comunicativa, como capaz de “proporcionar unas bases procesalmente justas para la deliberación y contestación de los valores en liza”. (1998: 223-224)

Colofón

En este trabajo hemos pasado revista a algunas visiones históricamente influyentes, que operaron en una dirección monista y totalizadora. Por regla general, producen un efecto social y político-cultural de máxima coordinación y dominio de las diversas esferas, organizaciones y subsistemas sociales, que son absorbidos en un colectivo presidido por una lógica hegemónica y unidimensional. Este proceso agobia y llega a anular los espacios de diversidad, regulando los ámbitos de intimidad y de sociabilidad espontánea, así como la autonomía de los sujetos. En la esfera educativa una visión perfeccionista prefigura un modelo humano acabado, hacia el que debe ser conducida heterónomamente toda personalidad mediante su incorporación a sentidos homogeneizantes.

En contrapartida, hemos procurado fundamentar que toda política democrática no debía descuidar su raíz liberal, en términos de pluralismo social y cultural y de defensa de la unicidad y humanidad de cada persona. La democracia es enemiga de todo recurso a la totalidad y de todo principio central de unificación de la sociedad. Al igual que Tourain vemos “en la uniformidad el signo de la servidumbre”. Por eso, no hay democracia que no sea pluralista, y que no esté fundada en la diversidad y la libertad. Pluralismo que se asienta en una visión universalista y no particularista, y que por ende debe ser regulado por ricos intercambios comunicativos así como sustentarse en una densa base de valores compartidos, propios de una ética cívico-democrática. Una sociedad libre se constituye sobre seres libres. De ahí la imprescindible defensa del sujeto, en su personalidad y singularidad, contra la lógica de los aparatos de poder y de los mercados. Se trata de una defensa de la dignidad y autonomía moral de la persona humana, que no responde a versiones atomistas y solipsistas, ni se unilateraliza en roles consumistas. Es una afirmación de agentes morales bien constituidos, que sabe que la identidad requiere de la alteridad y la autonomía del diálogo y la razón pública; y que su riqueza también viene dada por las comunidades e instituciones cargadas de sentido en las que crecemos y nos formamos, entre las que destaca la familia. Pero a su vez, debemos ser conscientes que la disponibilidad del sujeto sobre sí mismo es imposible si no existe una democracia constitucional, como espacio institucional de derecho, donde pueda desplegarse sin restricciones la personalidad libre. Si la democracia es la realización de la libertad humana y esta se sustenta en el pluralismo ideológico, la diversidad cultural y la autonomía de las personas, el sistema educativo debe cultivar y hacer patente en las aulas, en los valores y en las estrategias de aprendizaje, esos conceptos y principios, sirviendo a su defensa, reproducción y recreación en las nuevas generaciones. Para ello se requiere una educación como ética de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, Hannah. (1987) "Orígenes del totalitarismo". Vol III. Alianza, Madrid.
- ARENDDT, Hannah. (1996) "Entre el pasado y el futuro". Península, Barcelona.
- ARIÉS, Philippe. (1973) "L'enfant et la vie-familiale sous l'ancien régime". París.
- BOBBIO, Norberto. (1985) "Estudios de historia de la filosofía. De Hobbes a Gramsci". Debate, Madrid.
- BOBBIO, Norberto. (1991) "El futuro de la democracia". F.C.E. México.
- BOBBIO, Norberto. (1993) "Igualdad y libertad". Paidós, Barcelona.
- BOBBIO, N.-BOVERO, M. (1998) "Sociedad y Estado en la filosofía moderna". F.C.E. México.
- CASSIRER, Ernst. (1968) "El mito del Estado". F.C.E. México.
- CILLERO BRUÑOL, M. "El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño". En, García Méndez, E.-Beloff, M. "Infancia, ley y democracia en América Latiina".
- CORTINA, Adela. (1993) "Ética aplicada y democracia radical". Tecnos, Madrid.
- CORTINA, Adela. (1993) "Ética de la sociedad civil". Anaya, Madrid.
- DA SILVEIRA, Pablo. (2000) "Política y tiempo". Taurus, Bs..As.
- DE ARMAS, Gustavo. (1999) "La inscripción pluralista del liberalismo en la construcción de la poliarquía uruguaya". Cuadernos del CLAEH, n° 83-84, Montevideo.
- FERRAJOLI, Luigi. (1995) "Derecho y razón. Teoría del garantismo penal". Madrid.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1994) "Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral". Bogotá.
- GIUSTI, Miguel. (2001) "Ética, política y sociedad". Sala de lectura OEI.
- GUTTMAN, Amy. (2001) "La educación democrática. Una teoría política de la educación". Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, Jürgen. (1998) "Facticidad y validez". Trotta, Madrid.
- HABERMAS, Jürgen. (1999) "La inclusión del otro". Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J.-RAWLS, J. (1998) "Debate sobre el liberalismo político". Paidós, Barcelona.
- HELD, David. (1991) "Modelos de democracia". Alianza, Madrid.
- HELLER, Agnes-FEHÉR, F. (1998) "Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural". Península, Barcelona.
- JAEGER, Werner. (1985) "Paideia. Los ideales de la cultura griega". F.C.E., México.
- KYMLICKA, Will. (1996) "Ciudadanía multicultural". Paidós, Barcelona.
- KORNHAUSER, W. (1969) "Aspectos políticos de la sociedad de masas". Amorrortu, Bs..As.
- LEFORT, Claude. (1990) "La invención democrática". Nueva Visión, Bs. As.
- LLAMAS, Encarna. (2001) "Charles Taylor: una antropología de la identidad". Eunsa, Navarra.
- MARCUSE, Herbert. (1969) "El marxismo soviético". Alianza, Madrid.
- MILL, John Stuart. (1970) "Sobre la libertad". Alianza, Madrid.
- MILLÁN PUELLES, Antonio. "La formación de la personalidad humana".

- MOREAU, Joseph. (1985) "Platón y la educación". En Chateau (Dir) "los grandes pedagogos". F.C.E., México.
- MORIN, Edgar. (1985) "Qué es el totalitarismo. De la naturaleza de la URSS". Madrid.
- MOUFFE, Chantal. (1973) "Hegemonía e ideología en Gramsci". Bogotá.
- NAVAL, Concepción. (2000) "Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación". Eunsa, Navarra.
- O'DONNELL, Guillermo. (1998) "Accountability horizontal" En *Ágora* n° 8, Bs. As.
- POPPER, Karl. (1967) "La sociedad abierta y sus enemigos". 2 Vols. Paidós, Bs. As.
- RAWLS, John. (1990) "Sobre las libertades". Paidós, Barcelona.
- RAWLS, John. (1993) "Teoría de la justicia". F.C.E., Bs. As.
- RAWLS, John. (1996) "El liberalismo político". Crítica, Bs. As.
- RAWLS, John. (1996b) "La justicia como equidad: política, no metafísica". En AAVV "Liberalismo, comunitarismo y democracia". Revista *La Política*, n° 1, Paidós, Bs. As.
- RAWLS, John. (1999) "Justicia como equidad". Tecnos, Madrid.
- RAZ, Joseph. (1986) "The morality of freedom". Oxford.
- REYES, Reina. (1969) "El derecho a educar y el derecho a la educación". Alfa, Montevideo.
- RUBIO CARRACEDO. (1990) "¿Democracia o representación? Poder y legitimidad en Rousseau". Madrid.
- SANDEL, Michael. (2000) "El liberalismo y los límites de la justicia". Gedisa.
- SCHUMPETER, (1998) "Capitalismo, socialismo y democracia". Orbis.
- SPRANGER, Edgar. (1965) "Fundamentos de la política escolar". Losada, Bs. As.
- TALMON, J.L. (1956) "Los orígenes de la democracia totalitaria". Aguilar, México.
- TARCOV, Nathan. (1991) "Locke y la educación para la libertad". Gedla. Bs. As.
- TAYLOR, Charles. (1993) "El multiculturalismo y la política del reconocimiento". F.C.E., México.
- TAYLOR, Charles. (1994) "Ética de la autenticidad". Paidós, Barcelona.
- TAYLOR, Charles. (1996) "Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna". Paidós, Barcelona.
- TEDESCO, J.C. (2003) "Educar en la sociedad del conocimiento". F.C.E., Bs. As.
- TERRA AROCENA, Horacio. (1955) "La libertad de enseñanza y su reglamentación". Montevideo.
- THIEBAUT, Carlos. (1998) "Vindicación del ciudadano". Barcelona.
- TODOROV, Tzvetan. (1987) "Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau". Gedisa, Barcelona.
- TRAVERSO, Enzo. (2001) "El totalitarismo. Historia de un debate". Eudeba, Bs. As.
- TRILLA, Jaume. (1992) "El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación". Paidós, Barcelona.
- WALZER, Michael. (1996) "La crítica comunitarista del liberalismo". En AAVV, "Liberalismo, comunitarismo y democracia". Revista *La Política* n° 1, Paidós, Bs. As.
- WALZER, Michael. (1997) "Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad". F.C.E., México.
- WALZER, Michael. (2001) "Guerra, política y moral". Paidós, Barcelona.

II. Educación, ciudadanía y cultura democrática

II.1. ÉTICA, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN. LA UNIVERSALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS BAJO PROCESO

Enrique Martínez Larrechea

INTRODUCCIÓN

La universalidad de los derechos humanos ha sido puesta en discusión recientemente en el campo de la ética aplicada. Por un lado ese debate resulta ambientado por la confrontación de puntos de vista entre nuevas formulaciones comunitaristas o culturalistas y la “corriente principal” de la filosofía ética, de cuño kantiano, sostenida, más recientemente, en los aportes de Habermas, Apel y Rawls. Por otro lado, dicho debate es un emergente del mundo internacional de los 90, signado por la implosión de la URSS y por el nuevo unilateralismo de los Estados Unidos, que llega en nuestros días a la aplicación incluso de la guerra preventiva. En ese contexto, la Conferencia mundial de Viena sobre Derechos Humanos de 1993 permitió a los países no occidentales de Asia y África, reclamar una nueva atención a sus valores y problemas culturales y religiosos y poner en tela de juicio las perspectivas sobre derechos humanos preconizadas por Estados Unidos y Europa Occidental.

¿Cuáles serían el fundamento y la justificación de los derechos humanos en una era post-metafísica, como la denomina Guariglia? ¿Son los derechos humanos *multiculturales* en el sentido de diversos e irreductibles, o son *multiculturales* en tanto su universalidad es una, pero una universalidad “leída” y “traducida” de modo diferente en diversas coordenadas geo-culturales? ¿El diálogo multicultural o transcultural es posible, sobre qué derechos y a partir de qué instancias? He aquí el haz de problemas al que se refiere este trabajo, aun a sabiendas de que no será posible más que una respuesta provisional.

Todas estas interrogantes y otras poseen hoy una intensa vigencia política, ética y educativa.

Desde el punto de vista de las relaciones internacionales y aun de las relaciones humanas, desde el punto de vista de la construcción y defensa de las democracias, pero también en especial desde el punto de vista de la educación. En todas partes, también en el Cono Sur latinoamericano, se experimentan intensos procesos de transformación y de reformas en este campo y deben conciliarse los esfuerzos de sociedades democráticas y pluralistas en una doble vertiente: *técnico-productiva* y *ético-transformativa*, ga-

rantizando por un lado su adecuado desarrollo social, a la vez que intentado dar cuenta del aprendizaje de nuevas competencias sociales, cognitivas, afectivas y valorativas por parte de sus alumnos y ciudadanos¹.

El objetivo del presente trabajo es provisional: ofrecer una primera recuperación de aportes teóricos críticos y ofrecerlos como insumos para un debate aun inconcluso pero necesario.

El problema de la universalización de los derechos humanos.

Oswaldo Guariglia (2002) ha puesto de manifiesto lo que denomina “*uno de los cambios de tendencia más drásticos del que se tenga memoria dentro de una disciplina en la filosofía contemporánea*”. Ese cambio de paradigma habría tenido lugar a partir de los años setenta del siglo XX, cuando John Rawls publica *Teoría de la Justicia* que importa algo así como “la restauración de la ética como disciplina filosófica”.

Producto del mundo de posguerras, el auge del relativismo carecía de una contestación adecuada, que devolviera a la ética su tarea de análisis y fundamentación de los principios de justicia, de los derechos y deberes morales.

La “escena filosófica” había sido ocupada por la epistemología y sus conexiones con la filosofía del lenguaje y con otros campos y el ámbito de la filosofía práctica, por las ciencias sociales.

El renacimiento de la tradición kantiana, sin embargo y a diferencia de su versión clásica, no podía fundamentarse en razones metafísicas, sino en una nueva *razón pública* que sabemos construída a partir de una ética formalista y procedimental, una razón comunicativa y dialógica. Sin embargo, el universalismo de Kant habría derivado, en la visión de Guariglia, en un nuevo fundamento, centrado más bien en “*las prácticas de solución de controversias y de cooperación más o menos autointeresada de los ciudadanos de una cultura democrática occidental*”.

He aquí el centro del debate entre universalistas y particularistas, que estaría reducida, en última instancia, a la consideración e interpretación de aquellas prácticas. Por un lado se enfatiza el amplio rango de variación de prácticas morales, culturales y jurídicas, frente a la posición que señala, con Aristóteles, que: “*el fuego arde [de la misma manera] tanto aquí como en Persia*” y que el análisis de las diversas culturas presenta la repetición de unas mismas prácticas (por ejemplo, la medición, cualesquiera sean los intercambios de mercaderías y las medidas particulares que se construyan y apliquen).

Para Guariglia, el cumplimiento de una práctica no solamente involucra “propiedades disposicionales”, como virtudes y habilidades, sino también y ante todo, juicios, que eran para Aristóteles la contribución de la razón práctica a los actos morales.

Se trata de mostrar ciertas propiedades generales en las prácticas y esta sería, en suma, “*la operación central de una ética cognitiva*”. La regla práctica requeriría la existencia de dos propiedades metaéticas (dos metavalores): *la universalidad* y *la consistencia*, que determinan por su parte la *imparcialidad* o la *parcialidad del agente de la práctica* (Guariglia, 2002: 62-63).

¹ Según la apropiada distinción de la Conferencia Internacional sobre Educación para Todos, en Jomtiem.

Esta imparcialidad o parcialidad de la conducta es un atributo puramente moral de la conducta, opuesta a una especie de particularista “intuición cultural”.

El cambio repentino en la realización de ciertas prácticas (por ejemplo, dice Guariglia, la suma del poder público en el Führer, las dictaduras en el Cono Sur) corresponden a nitszcheanos “estados de excepción”, que se colocan fuera de toda moralidad y no pueden aducirse como cambios en los juicios.

Existiría, en consecuencia, algo así como un “núcleo racional” de las prácticas, en el que se sustenta el potencial de universalidad de algunos principios morales básicos que están ínsitos en los derechos humanos, proclamados y contenidos en la Declaración Universal de 1948. En efecto, estos derechos y en especial los llamados “de primera generación”, sostiene Guariglia, son imposibles “*sin el aprendizaje simultáneo de una práctica tanto de la defensa como de la aplicación de esos derechos por parte de la comunidad política que los adopta*”.

Mediante la aplicación de las reglas implícitas en esa práctica, es posible la creación de una “urdimbre argumentativa”, que permite la aplicación de los principios a nuevos casos. Así, por ejemplo, Guariglia señala que el artículo 1º de la Declaración, que dice en su primera parte: “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos*”, comportaría un principio de igualdad que surge de un “principio paralelo” que garantiza las libertades de creencia y expresión del pensamiento: “*Como es sabido, no hay nada parecido en las diez primeras enmiendas de la Constitución de los Estados Unidos*”. Sólo en 1868, tras la guerra de secesión, la 14ª enmienda declara a todos los nacidos o naturalizados como ciudadanos acreedores a igual protección de la ley:

“*¿Significa esto que una misma sociedad ha pasado, sin advertirlo, de una concepción particularista y restringida de la validez y vigencia de sus principios constitucionales a una concepción universalista, más vasta e irrestricta en sus alcances? ¿O se trata, más bien, del fenómeno inverso, a saber, que un principio moral sustantivo de carácter universal, cuya formulación es necesariamente abstracta, tiene en el comienzo una aplicación restringida pero (...) cuya interpretación está sujeta a la dinámica interna de una sociedad (...)*” (Guariglia, 2002: 66)

Estaría emergiendo entonces una *nueva cultura planetaria de los derechos humanos*, interpretada desigualmente por universalistas y por diversos comunitarismos angloamericanos y latinoamericanos. En esta última posición se encuentran también Eduardo Rabossi y Richard Rorty. Esa nueva cultura planetaria, ¿responde a la emergencia de “derechos morales”, o a la “positivación” de ciertas intuiciones morales de la Ilustración?

Rubio Carracedo (2001) pasa también revista a un aspecto del debate sobre el problema de la universalización de los derechos humanos y para ello cree necesario partir de la idea que denomina “tridimensionalidad de los derechos humanos”, los que pertenecen a la vez al triple territorio de los ámbitos ético, político y jurídico.

En el ámbito ético, “los derechos humanos constituyen la *moral mínima o justicia universalmente vinculante*”²; en el político, la solidaridad y la cooperación aparecen

² La cursiva es nuestra.

consagrados, al igual que la dimensión ética, en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; finalmente, el ámbito jurídico de los derechos humanos se constituye en torno a los tratados internacionales y convenios regionales y en las convenciones especiales, como las centradas en el combate a la tortura o al genocidio. La declaración de Viena de 1993, aparece como un hito en cuanto a la validez –jurídica- universal de los derechos humanos.

Ello parecería confirmar la optimista afirmación de Bobbio (1991), según la cual vivimos “*el tiempo de los derechos*”.

Para Rubio, en cambio, aunque puedan constatarse pasos muy significativos en esa dirección, el proceso no es irreversible y puede ser discontinuo. Pero, fundamentalmente, la expansión de los derechos humanos constituye una “iniciativa liberal-occidental”, llena de límites y contradicciones.

Este autor rememora el debate que en tal sentido mantuvieron A. Gerwith (1978, 1996) y Alistair MacIntyre (1981). El primero fue desmentido por éste, alegando MacIntyre que la creencia en la universalidad de los derechos humanos constituía una creencia tan idiosincrática y particular como la de “*creer en brujas y en unicornios*”. Gerwith replicó que el hecho de que no existieran otras categorías culturales similares a la idea de los “derechos humanos” no significa que estos no sean reales y existentes.

Frente a la opción de hierro entre la idea de una universalidad que traduciría una “*homogenización occidental*” y el relativismo cultural, Rubio aboga por una “*universalización diferenciada*” de los derechos humanos. En base a esa perspectiva, realiza una lectura crítica de Rawls, Rorty y Habermas.

Los derechos humanos fundamentales representaron la victoria del individuo frente al Estado, pero en 1948, frente a la emergencia de los derechos sociales y económicos postulados a partir de las experiencias socialdemócratas, una lectura radical y conservadora –un “*individualismo posesivo*” (Macpherson)– incidió para que los tratados de 1966 fueran dos y no uno.

Finalmente, la declaración de Viena innovó, al sumar los derechos “de tercera generación”, tales como el derecho a la paz, al medio ambiente, al desarrollo, a la autodeterminación, etc). Es la declaración de Viena la que impulsa, recogiendo las aspiraciones de las conferencias regionales africana y asiática, la “*universalización diferenciada*”, esto es, el reconocimiento de que los derechos humanos sólo pueden ser reconocidos en contextos sociales, culturales, religiosos e históricos diversos.

“*Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales*” (Párrafo 1.5).

Según Rubio Carracedo, la declaración permite distinguir el “*núcleo duro*” conformado por los derechos fundamentales, los primeros que deberían sufrir un proceso

de universalización, en tanto responderían a “*exigencias primordiales de la dignidad de toda persona humana*”.

En el marco de este debate, también Guariglia (2002: 75) presenta “*el punto álgido*” de las minorías culturales, étnicas o religiosas, en relación al Estado liberal democrático, recurriendo a dos nociones principales: *autonomía y dignidad e identidad*.

El ideal de autonomía acompaña al ciudadano, al sujeto de derechos en la sociedad democrática, al igual que el ideal de autenticidad, que enfatiza las peculiaridades de la propia cultura. Guariglia distingue entre *autonomía postulada y autonomía realizada*.

La primera se aplica a todos los ciudadanos y corresponde a una “noción abstracta” de persona, de validez contrafáctica, es decir, sostenida en el reconocimiento de sus derechos fundamentales, aun cuando no pueda reclamar su cumplimiento. La autonomía realizada indica en cambio una expresión concreta y positiva de alcanzar la felicidad y la perfección y corresponde a un ideal de autorrealización y a un ideal de autenticidad. Para alcanzar esa autorrealización no sería posible desconocer en otros aquella autonomía postulada, que la precede lógicamente y normativamente: “La reivindicación de sus antiguos dominios por parte de la ética ha buscado reservar para ésta, aquello que es intrínseco a la razón normativa, a saber, la formulación de un futuro posible y equitativo para el género humano” (Guariglia, Osvaldo, 2002: 75).

POLÍTICA Y DERECHOS HUMANOS. LA CRISIS DEL ORDEN LIBERAL Y LAS CONDICIONES DE UN DIÁLOGO MULTICULTURAL

Mientras las sociedades enfrentan una compleja transición cultural y política y los sistemas educativos transitan a través de procesos de reforma y transformación, en el ámbito internacional (en proceso de globalización) emergen nuevos actores y nuevos sujetos histórico-pedagógicos, en el marco de la crisis/ hegemonía del liberalismo.

Los tribunales internacionales (como la Corte Interamericana de Derechos Humanos instituida en el Pacto de San José) pueden aplicar estos principios morales sustantivos, donde las jurisdicciones nacionales estarían más limitadas por cuestiones culturales y tradiciones jurídicas particulares. Dworkin ha sostenido la necesidad de una “*lectura moral*” de la Constitución. (Dworkin, 1996:7 y ss., citado por Guariglia, 2002: 69).

Las perspectivas particularistas poseen, sin duda, expresiones destacadas: así Rorty y Walzer consideran posible la gradual convergencia cultural de occidente y de otras áreas, sujeta a tanteos y negociaciones eminentemente empíricas. Para Walzer existirían “*dos visiones morales*”: una, culturalmente densa, conformada por las principales e intraducibles expresiones de la cultura particular, producto de “*la narrativa de la propia historia*”, y otra tenue, pasible de ser compartida con otras culturas.

Rorty, por su parte, sostiene que la cultura de los derechos humanos no responde al crecimiento del conocimiento moral, sino a “*la lectura de historias tristes y sentimentales*”. Guariglia (2002) le responde que dos culturas que poseían admirables literaturas nacionales como la rusa y la germana, no generaron, sin embargo, una nueva conciencia en materia de derechos humanos, que les permitieran eludir las terribles experiencias del stalinismo y del nazismo.

Como vimos antes, Rubio Carracedo se refiere a lo que denomina “*exigencias primordiales de la dignidad de toda persona humana*”. Hasta cierto punto, sin que ello

implique la occidentalización del orbe, este reconocimiento excluiría inmediatamente prácticas culturales que (como, por ejemplo, la ejecución de las viudas en oportunidad de la incineración del cuerpo del marido, en la India) se oponen a aquella dignidad de la persona humana. El reconocimiento de los “crímenes contra la humanidad” (esclavitud, genocidio, apartheid, tortura, desaparición forzada y ejecuciones sumarias arbitrarias) y un elenco más amplio de figuras criminales (aportadas por la declaración de Viena) como el racismo, la xenofobia, el terrorismo, el tráfico de drogas, la discriminación de la mujer y la explotación sexual, permiten definir más certeramente, aunque en términos negativos, la composición del “núcleo duro”.

Aquí emerge con fuerza la cuestión del diálogo intercultural, como alternativa a un mero proceso de occidentalización (pero también, agregamos nosotros, como alternativa a un simple reconocimiento de una condición multicultural que los relativiza y les otorga legitimidad sólo en el marco de cierta comunidad o cultura).

Este núcleo duro del que se habla, podría estar sujeto a un proceso de evolución histórico-cultural, así como a incidencias de institucionalización, pero en todo caso estará constituido por el derecho a la vida, a la libertad, a las garantías básicas de seguridad, a los principios del debido proceso, la no discriminación, el acceso a la familia, a servicios mínimos de salud, etc..

El método de universalización de los demás derechos humanos, estaría dado por un “*profundo y prolongado diálogo intercultural*”. La idea de Herder acerca de una suerte de *incomensurabilidad cultural* sería un mito romántico o posmoderno, pues el conocimiento antropológico y la experiencia histórica establecen la indudable eficacia del diálogo intercultural. Rubio menciona expresamente los encuentros occidental-confuciano y occidental-musulmán y diversos estudios culturales y rechaza también expresamente un horizonte multiculturalista -con “enclaves de tolerancia”- reclamando más bien una vía transcultural de institucionalización.

Rubio también deslinda las cuestiones de hecho que fundamentan las críticas al “*inveterado etnocentrismo occidental o a su desmedido imperialismo colonial*”. Aunque esas críticas no están desprovistas de alguna razón, refieren fundamentalmente a cuestiones de hecho y a la instrumentalización particular de principios universales. Esta afirmación del autor citado resulta sumamente compatible (ver nuestra crítica al pasaje de Giusti que se cita).

¿Cuáles serían las *estrategias de universalización de los derechos humanos*? Rubio Carracedo identifica las propuestas de Rawls, de Habermas, de Walzer y de Rorty. Se trataría de estrategias para obtener esa “universalización diferenciada”, es decir, dotada de “*oportunas traducciones categoriales*” según los diversos contextos. Se trataría también de un diálogo racional y comunicativo, que requeriría grandes dosis de “*paciencia empática*” y de “*inteligencia emocional*”.

La estrategia minimalista de John Rawls fue defendida por este autor en “El derecho de gentes” (1993). Rawls distingue entre derechos humanos y derechos liberales (éstos últimos requieren de un contexto institucional liberal); entre sociedades liberales y sociedades jerárquicas (las primeras son democráticas, en tanto que las segundas son, al menos, sociedades decentes, dotadas de instituciones que respetan los tratados internacionales y no persiguen fines agresivos). Al margen de estas so-

ciudades, se encontrarían los estados en los límites de la supervivencia y los estados fuera de la ley.

Los derechos fundamentales, a la vida, a la seguridad, la propiedad personal, al estado de derecho, a la libertad de conciencia y de emigración y el derecho a emigrar y los que emergen del derecho de los pueblos (derechos sociales o económicos) o de las normas de justicia internacional, caracterizan a un régimen legítimo. Pero, -argumenta Rubio Carracedo- el diálogo transcultural no sería necesario a partir de este *statu quo* logrado en base a un acuerdo de mínimos y, en todo caso, “una cierta libertad de conciencia y asociación” es, también, en términos negativos, una cierta falta de libertad de conciencia y asociación. De algún modo, el realismo rawlsiano se trasmuta en acomodación a una realidad multiculturalista y frena la universalización diferenciada que se habría propuesto expandir.

Crítica a la estrategia maximalista de Jürgen Habermas

Según Habermas, las estrategias minimalistas confunden gravemente las cuestiones de contenido y las de método. Aun reconociendo la prioridad a ciertos derechos fundamentales, la universalización debe abarcar la totalidad de los derechos humanos. El qué universalizar y el método para hacerlo, son cosas diversas. El método propuesto por Habermas sería una suerte de maximalismo teórico de corte cognitivista, que subvalora la importancia de los conflictos valorativos (Rubio).

La estrategia pragmatista de Walzer.

Por su parte, Walzer (1996) discrepa con el procedimentalismo de Rawls y de Habermas y defiende un *minimalismo moral*, que no se integra con un rango de justificaciones compartidas, sino que es una suerte de “precipitado final” de pluralismo diferencialista. La enorme dispersión de la experiencia histórica sería el material para el logro de una “*decantación o destilación de las prácticas morales*”.

De este modo se avanza en función del reconocimiento solidario de prácticas reales, no por la vía del acuerdo en las concepciones de justicia. En suma, Walzer propone un “modelo praxiológico”, como lo denomina Rubio Carracedo, que aparece incluso como un complemento deseable pero insuficiente, y que no operaría sin base en alguna concepción compartida de aquello que resulta “incondicionadamente justo y valioso”.

La estrategia sentimental de Rorty.

Rorty desarrolla un enfoque pragmático, realizando una crítica del concepto ilustrado de los derechos humanos, que resulta víctima de una ilusión, la ilusión de que el racionalismo liberal puede realizar una justificación objetiva de su valor que lo pondría en condiciones de la *crítica de las categorías axiológicas de las demás culturas*. En el fondo, dicha justificación es sólo un “léxico”, entre otros léxicos. La “actitud fundacionista” de los derechos humanos sería anacrónica, tal como lo postulara Rabossi; son las creencias la mejor guía de la acción y los sentimientos, el único posible progreso moral. Más que preguntarse en qué consiste la dignidad humana, deberíamos preguntarnos qué mundo dejaremos a nuestros bisnietos. Debemos abandonar pues, el deontologismo, en beneficio del cultivo de virtudes concretas. El método es la educación de los sentimientos, como la amistad, el amor y la solidaridad, que justifica un enfoque conductista orientado a su manipulación. Dicha manipulación tendría como

vehículo central la narratividad, *“las historias ejemplares, tristes y melancólicas que por vía preferentemente negativa, promueven insensiblemente los valores humanos en todo el mundo”*.

Rorty combate una visión unilateralista (la homogeneización ilustrada) con otro enfoque unilateralista (el irracionalismo). Ello no le impide concordar en el valor de las narraciones ejemplares, sólo que ellas están ya constituidas por las grandes obras literarias de la humanidad, como El Quijote, e insta a la UNESCO a promover esas grandes obras y su accesibilidad en todo el mundo, incluso en versiones infantiles, con objeto de volverlas transculturales (Rubio Carracedo).

El filósofo norteamericano Ricardo Rorty señala que el concepto de humanidad, es definido siempre o casi siempre por un grupo determinado, con acentos que reducen su alcance. Así los serbios consideraban a los musulmanes de Bosnia-Herzegovina casi como animales; pero alguien como Thomas Jefferson –fundador de la universidad en la que enseñaba el mismo Rorty– escribió respecto de los negros que “su existencia participa más de la sensación que de la reflexión”. La “distinción humano-animal”, dice Rorty, es sólo una de las formas en que “nosotros” nos diferenciamos de los humanos fronterizos, así como la distinción adulto-niño, u hombre-mujer comporta una suerte de superioridad.

Platón suponía que los hombres se diferenciaban de los brutos; pero la tradición *niezstscheniana*, en cambio nos considera como animales “excepcionalmente desagradables y peligrosos”. Pero este posible debate Platón-Nietzsche, carece de interés a ojos del filósofo norteamericano. Antes que formularse la pregunta sobre “¿Cuál es nuestra naturaleza?”, cabría preguntarse “¿Qué podemos hacer de nosotros mismos?”. Más que la aproximación teórica, importan la ontología o la historia.

De condición proteica, una de las formas que la humanidad ha asumido recientemente es la de una “cultura de los derechos humanos”, término que el estadounidense toma en préstamo al filósofo argentino, Eduardo Rabossi.

En su artículo “Los derechos humanos naturalizados”, considera Rabossi que aquellos son un hecho positivo y nuevo del mundo, básicamente un hecho producido por el mundo posterior al Holocausto, una idea que también encontramos en Catharine MacKinnon: *“El horror frente al holocausto sustenta la moralidad moderna. Nadie sabe qué es el bien, pero todos sabemos que el Holocausto fue malo”*.

Rabossi dice que “el mundo ha cambiado” y que eso ha despojado de vigencia la cuestión del fundacionalismo en los derechos humanos, la fundamentación de su naturaleza. Esta afirmación constituye en cierto modo el punto de partida de Rorty, quien defiende y amplía a Rabossi, pues, según aquel: *“nada relevante para la decisión moral separa a los seres humanos de los animales, excepto hechos históricos, contingentes, culturales”*.

Este argumento resulta a menudo acusado de “relativismo cultural”, una desviación respecto a la creencia básica de que la cultura de los derechos humanos es moralmente superior. Rorty piensa que, en efecto, nuestra cultura es moralmente superior, pero ello no supone que pueda aceptarse la existencia de un “atributo específicamente humano”, que daría sustento a los derechos humanos; una naturaleza humana universal, que tradicionalmente hemos denominado “racionalidad”.

Como el relativismo cultural niega la existencia de hechos transculturales moralmente relevantes y la racionalidad habría de ser este hecho, su negación es catalogada de relativista.

Sin embargo, Rorty considera que la tarea de la racionalidad es dar consistencia y coherencia a la red de creencias que cada uno posee y que “*nuestra tarea consiste en hacer nuestra cultura, la cultura de los derechos humanos, más consciente de sí y más poderosa, en lugar de demostrar su superioridad sobre otras culturas mediante la apelación a alguna realidad transcultural*”. (Rorty, 1998: 121).

El rol de la filosofía es compendiar nuestras intuiciones culturales, lo que se opera a través de la generalización que no les otorga sustento sino una formulación, como el principio de diferencia de Rawls y la afirmación del Tribunal Constitucional de los Estados Unidos sobre la existencia de un derecho a la intimidad. La formulación incrementa su previsibilidad y da eficiencia y poder a las instituciones, un camino evidentemente opuesto al de los filósofos “fundacionalistas” -como Platón, Tomás de Aquino y Kant- que requerían premisas superiores, “*aspiraciones al conocimiento de la naturaleza de los seres humanos*”.

Rorty distingue con claridad dos perspectivas encontradas: por un lado este tipo de conocimiento (que pertenecería a la metaética, una rama de la epistemología) que corrige las intuiciones morales y, por el otro, un enfoque pragmático, fundado en la eficiencia para “*aprovechar la historia*” y “*realizar la utopía de la Ilustración*”. “*Si parece que todo el trabajo para cambiar las intuiciones morales se efectúa mediante la manipulación de nuestros sentimientos y no del incremento de nuestro conocimiento, habrá una razón para pensar que no existe conocimiento como el que Platón, Tomás de Aquino y Kant pretendían adquirir*” (Rorty, 1998: 123).

El enfoque pragmático de Rorty se apoya en Dewey, quien sostenía que toda indagación está orientada a la solución de problemas, y en Peirce, quien sostenía que toda creencia es una guía para la acción (Rorty, 1998: 123).

El norteamericano nos propone algunas preguntas adicionales, como por ejemplo: ¿por qué el conocimiento (moral) se ha tornado menos importante?, ¿por qué la tentativa de fundar los derechos humanos en *universales transculturales* parece fuera de lugar?, por qué, en fin, carece de sentido preguntarse si los seres humanos tienen realmente los derechos que enumera la declaración de Helsinki?

Una respuesta posible es que Darwin nos habría demostrado ya que carecemos de algún ingrediente diferencial respecto a los demás animales, salvo ser talentosos para hacernos cargo de la evolución futura.

Darwin vino a ocupar una suerte de nicho pos-kantiano y por ello pos-metafísico, pues el rol decisivo del filósofo, como supremo intérprete de la apariencia del mundo propuesta por la filosofía trascendental, resulta sustituido por la ciencia natural que nos revela los fundamentos objetivos de aquella apariencia .

Nuestro mundo ha visto expandirse “la riqueza, la ilustración y el ocio” y estamos dispuestos a cambiar el conocimiento por la esperanza, aunque el Holocausto haya representado un golpe fatal a las esperanzas de la Ilustración. Aun así, la experiencia de nuestra maleabilidad como humanidad ha incrementado las oportunidades para recrear esa humanidad, antes que la necesidad de preguntarnos por nuestra ontología.

A la pregunta sobre “¿Qué es el hombre”? sucedería la siguiente: “¿Qué clase de mundo podemos preparar para nuestros bisnietos”?

Miguel Giusti (2000)³, en un texto que forma parte de un enfoque más amplio, ha sintetizado la crítica culturalista y comunitarista a la vigencia universal de los derechos humanos. Giusti expone, cinco razones o argumentos frente a la «concepción de los derechos humanos», pero, en rigor y bien analizado el asunto, éstas razones se reducen sólo a dos:

a) *el déficit de fundamentación adecuada de los derechos humanos, que respondería a que los intentos de fundamentación no son sino el despliegue de un modo de ser expansivo-imperial* (primera razón, a la que están asociadas, si bien se mira y como casos particulares, las razones segunda y cuarta: «cultura del individualismo» y «corrosión de las tradiciones culturales no occidentales»);

b) *la cuestión de la vigencia de hecho de los derechos humanos (razones tercera y quinta)*, que tienen que ver con las asimetrías de poder y con la cuestión de la implantación jurídica de los derechos.

Los cinco argumentos se reducen, en consecuencia, a dos y el segundo es francamente descartable. Parece, en efecto, una enormidad achacar a la «concepción de los derechos humanos», las enormes asimetrías de poder en el mundo, las falencias tremendas del derecho internacional, o la globalización económica. Es más, podría alegarse perfectamente que la declaración universal de los derechos humanos y antes la democracia radical de la revolución francesa, o la de los padres fundadores de los Estados Unidos, se inscriben en los avances de la civilización contra el absolutismo, contra la guerra como instrumento de política (hoy rediviva en el gobierno norteamericano) y contra la diplomacia secreta de las Cortes europeas, que continuó hasta 1918, cuando la Sociedad de las Naciones prefigura a la futura Naciones Unidas. Podría alegarse que los derechos humanos, aun insuficientes, aun vulnerables, expresan la aspiración y la tendencia a un mundo internacional más justo y por lo tanto responden también a los intereses de las comunidades, de las culturas y de las naciones más periféricas.

En cuanto a la cuestión jurídica, se trata de discutir aspectos de hecho, en una casuística que no puede arrojar luz alguna. La mediación jurídica particular de grandes principios generales, en realidad, más que menoscabar la idea de la universalidad de los derechos humanos, no hace sino reforzarla. En todas partes del mundo y en todos los tiempos, salvo interregnos delirantes (el Khmer Rouge en Camboya, Sendero Luminoso en Perú, las Cruzadas europeas, las guerras mundiales y el nazismo, la represión del plan Cóndor, los ataques de Al Qaeda y la Invasión a Irak), la sangre humana no puede ser volcada sin el concurso de razones muy poderosas, los compromisos deben ser cumplidos de buena fe (*pacta sunt servanda*), debe obrarse de buena fe en la vida corriente y no se puede ser a la vez juez y parte, no importa el nombre de la institución jurídica que consagre esos principios. Es más, en el desarrollo de la elaboración doctrinaria del derecho internacional público, se ha llegado a hablar de las normas de «jus cogens», esto es normas universales, generales e imprescriptibles, que se aplican a

³ La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas. Actas del VII Congreso Nacional de Filosofía. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

todos los sujetos del derecho internacional, en particular a los estados, por ser normas que surgen de una práctica remotísima, acompañada de la conciencia general de su juridicidad.

En suma, las razones segunda y quinta, se ubican en un nivel de un pragmatismo radical y en vano pueden levantarse como dimensiones de una fundamentación filosófica culturalista. Se ubican en el plano de la política internacional y del derecho comparado, y aun en el de la crónica periodística, en el que caben miles de análisis y posiciones, sin que sea posible atribuir sinonimia entre derechos humanos y hegemonía financiera y militar de occidente, o entre aquellos y una única concreción legal.

Ocupémonos ahora del núcleo de la argumentación del pasaje de Giusti: los déficits de fundamentación de la concepción de los derechos humanos y el carácter hegemónico del individualismo occidental, corrosivo de las culturas tradicionales.

La fundamentación (en general y no sólo en este caso) puede adoptar al parecer dos formas: la racionalidad matemática, un modelo ideal de argumentación, que Aristóteles limitaba a aquellos ámbitos en que se cuenta con y se parte de axiomas indemostrables y la fundamentación propiamente filosófica, que trasciende a cualquier axiomática lógico-formal (Apel, *Estudios filosóficos*: pp. 251, 299; Aristóteles, *Metafísica*, 4, 1066, citados por Cortina y Martínez, 1996: 142-150).

Los niveles lógicos de la noción de fundamento filosófico, expuestos por Hegel y Leibnitz, parten de la idea de que “*lo que existe tiene que ser considerado, no como un inmediato existente, sino como algo puesto*” (Libro II de *Ciencia de la Lógica*).

El puro ser requiere la mediación de la reflexión para acceder al nivel de verdad, al menos bajo la forma de un “*principio de razón suficiente*”. Otros dos modos habituales de entender el fundamento son el *fundamento formal* y el *fundamento real*. Ambos modos, insuficientes, se caracterizan: el primero, por operar en el mismo nivel lógico que el fenómeno fundamentado y el segundo, por tomar –arbitrariamente– algunas de las determinaciones fácticas como la totalidad del fundamento. (Cortina y Martínez, 1996: 144).

El argumento *b*) de Giusti en este pasaje (razones segunda y quinta) se ubican en este insuficiente nivel lógico del *fundamento real*, mientras que su argumento *a*) se ubica en el nivel del *fundamento formal*, sin que se alcance en ningún caso el nivel de densidad lógica de la razón suficiente.

En todo caso, lo sorprendente es, más bien, que desde el “esencialismo” del iusnaturalismo y desde el racionalismo y el formalismo kantianos, tanto como desde las teorías que involucran el consenso y el contrato de los participantes, se arribe a conclusiones tan convergentes. En las tres perspectivas, la personalidad humana, incluso adornada con los atributos de las culturas particulares, emerge como el centro de resolución de la cuestión de los derechos y dibuja un núcleo duro de deberes perfectos y mandatos negativos.

Es posible que pueda distinguirse elencos de derechos que poseen un carácter universal (alcanzado y validado por diversas fuentes y principios de razón suficiente), en el que la autonomía moral se separa y se distancia de la moralidad de los agrupamientos sociales y otros derechos y mandatos, que acuerdan más razón a las comunidades particulares y a las culturas.

Claro que -fundamento formal por excelencia- si partimos de la base de que todos los intentos de fundamentación de los derechos humanos, no son sino ensayos argumentales de un mismo sujeto imperial en expansión sobre el mundo periférico, no puede sorprendernos que se niegue la necesidad de la vigencia universal de esos derechos. Pero debemos reconocer sí que, en tal caso, estamos en un nivel tautológico y circular.

Es más, el culturalismo así raciocinante no es sino un etnocentrismo de signo alternativo; es decir, potencialmente, un imperialismo que ha abolido el análisis de la complejidad socio-cultural, para identificar, aislar y petrificar un “mundo occidental”, por un lado y otros sujetos (cuántos, quienes, cuáles, por qué, no lo sabemos, lo que denuncia su carácter abstracto).

San Francisco de Asís, un anticipo del momento subjetivo de la modernidad, peregrinó al mundo sarraceno, con el propósito de mostrar en su pasmosa indefensión y fidelidad el escándalo que Cristo representaba frente a las antiguas religiones, su distancia con los Cruzados. Es probable que ese gesto haya inspirado el del Papa Juan Pablo II, en su oposición a la guerra de EEUU y Gran Bretaña contra Irak, quien no casualmente impulsó los encuentros ecuménicos de Asís.

Individualismo no es pues, solamente, sinónimo de capitalismo, sino también de autonomía moral frente a la alienación y la cosificación de la expansión europea y, a la vez, frente al fundamentalismo de ciertas versiones de las culturas tradicionales, encastilladas en la defensa de su cosmovisión sin diálogo posible.

Cabe reconocer, por supuesto, que en la errónea absolutización de un modo (único) de democracia moderna, se corre el riesgo de corroer las culturas tradicionales. Un ejemplo de ese fundamentalismo occidental es la reciente prohibición del uso del velo por parte de las jóvenes musulmanas en las escuelas francesas: una aplicación o adaptación radical de las formas (occidentales) sobre la sustancia de la democracia.

Pero, nuevamente, estamos ante cuestiones de hecho.

Además el tema de la cultura tradicional supone también una construcción previa de ese concepto; así por ejemplo, los rioplatenses, puros mestizos de Europa e Indo-América, ¿cómo podríamos definirnos: ¿occidentales o tercermundistas? Está claro que cualquier respuesta, sin mediarse por la reflexión y la complejidad, es ociosa y tópica y ese tipo de opciones de hierro, internalizadas, condujeron (en el marco de una compleja alineación de otros factores), por ejemplo, al genocidio de los setenta en la Argentina.

En suma, es posible decir que tras la crítica comunitarista a la universalidad de los derechos humanos se esconden diversas formas de razonamiento circular, de abstracción y reduccionismo en el análisis socio-cultural y de lagunas de fundamentación filosófica.

Un ejemplo de este razonamiento circular, aunque sin duda consistente como vimos, es el que expone el filósofo neo-pragmatista norteamericano R. Rorty (1991, *Contigencia, Ironía y solidaridad*), cuando sostiene un etnocentrismo ético para el cual no existe universalidad ni objetividad posibles y sólo puede justificarse una opción moral, frente a quienes ya comparten el mundo de la vida de quien ha hecho tal opción moral.

El autor norteamericano Huntington (1997) señala que durante los años setenta y ochenta, más de treinta países pasaron de sistemas políticos autoritarios a democráticos y agrega: «*la democratización tuvo mucho éxito en países donde las influencias cristianas y occidentales eran fuertes*». Este proceso de transición y la implosión de la URSS generaron una visión optimista en los Estados Unidos y Bush (padre) y Clinton incluyeron la promoción y consolidación de la democracia (naturalmente que en su particular visión de estos asuntos) entre sus prioridades de política exterior. Huntington señala las incoherencias de la política estadounidense. Así, por ejemplo, en el caso de China, los EEUU amenazaron con negarle el trato de nación más favorecida, sino mejoraba su actitud hacia los DDHH. China no le ofreció al Secretario de estado de EEUU “*ni siquiera un gesto que salvara las apariencias*», pese a lo cual EEUU le concedió aquel trato comercial sin mayores problemas. Actitud similar tuvo ante Indonesia por su represión sobre Timor oriental y el mismo comportamiento le permitió a la diplomacia norteamericana sostener las dictaduras latinoamericanas, unos años antes.

En resumen, Huntington señala que la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, celebrada en Viena hace apenas algo menos de tres lustros (en 1993), demostró la «*limitada capacidad de occidente para alcanzar sus objetivos*». Dos meses antes de aquella instancia, un grupo de naciones asiáticas se reunió en Bangkok y aprobó una declaración que decía que los derechos humanos se debían considerar: «*en el marco (...) de las particularidades nacionales y regionales y en el contexto de los diversos bagajes históricos, religiosos y culturales*», que el control del cumplimiento de los derechos humanos violaba la soberanía estatal y que la asistencia económica subordinada a la observación de la vigencia de los derechos humanos era contraria al derecho al desarrollo.

En suma, habría habido en Viena, una victoria de la coalición asiático-musulmana. Huntington menciona que un crítico asiático de occidente, expresó entonces: «*Por primera vez desde que la Declaración Universal fue adoptada en 1948, están en primer plano países no impregnados completamente de las tradiciones judeo-cristianas y de derecho natural. Esta situación sin precedentes definirá la nueva política internacional de derechos humanos. También multiplicará las ocasiones de conflicto*».

El anclaje pragmático-político de la concepción multicultural.

“*Disculpen que lo formule así, pero pienso que nosotros en este momento no necesitamos de una teoría general, pero necesitamos de una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general. Tenemos que estar de acuerdo en que no es posible una teoría general, que ningún movimiento tiene la verdad revelada, que no hay movimientos privilegiados porque no hay sujetos históricos, todos somos históricos y son sujetos todos los que se rehúsen a ser objetos. Esa es la idea y puede ser la manera por la cual podemos crear una posibilidad de una alternativa con los movimientos, pero ¿cómo si no hay una teoría general? Yo les propongo un trabajo de traducción, que es cómo crear inteligibilidad entre los movimientos y asociaciones, para profundizar lo que tenemos en común, entre el movimiento feminista y el ecológico, entre el indígena y los foros civiles de derecho humanos, entre las luchas por la paz y las luchas de los homosexuales y las lesbianas. Para saber qué tienen en común, hay que crear inteligibili-*

dad, hay que traducir diferencias que no son negociables, y otras diferencias que son resultado de culturas distintas que se pueden aproximar. Y ahí podemos aumentar nuestra capacidad e traducción, entre la gente, entre formas de acción colectiva, entre saberes, para poder encontrar tácticas de articulación que no sean meramente coyunturales. (Boaventura de Sousa)⁴

En el núcleo de la proposición de este texto, percibimos las implicaciones particulares que supone el situarse en un nivel pragmático-político, aunque sea en la construcción de un movimiento emancipatorio y contrahegemónico. No se pretende sugerir (todo lo contrario) que las posiciones filosófico-culturales estén reñidas con una definida práctica político-cultural, sino asumir que ese nivel de análisis tiene sus complejidades y limitaciones, muy especialmente en el campo educativo.

Para empezar, resulta cuestionable asumir como sustantivo el compromiso con los Derechos Humanos que pueda exhibir la coalición “occidental”, la “asiático-musulmana”, o cualquier otro estado o grupo de estados, en la Conferencia de Viena de 1993 o en cualquier otra instancia. No necesariamente por hipocresía o malevolencia, sino porque en el nivel de los Estados se juegan condiciones y opciones de política internacional y no otra cosa. Opciones válidas, pero con un vínculo más bien mediato (a veces francamente lejano) respecto de una argumentación y un debate racionales y auténticos, focalizados en la cuestión de la ética, los derechos humanos y su fundamentación, sea esta universalista, relativista o transculturalista.

Por ello, no sería válido o confiable tomar el nivel del movimiento internacional como un marco de referencia, sino solo de manera secundaria, como una fuente empírica concreta.

Cabe coincidir enfáticamente con de Sousa en la afirmación sobre la falsedad del relativismo cultural y sobre la necesidad de encontrar un fundamento más amplio de los derechos humanos, que trascienda la mera tradición judeo-cristiana occidental y que supere también al polo hiper-relativista.

Sin embargo, parecería que subyace en su posición de base una falacia semántica, al atribuirse al “universalismo”, el significado de occidentalismo. Si fuera así, resultaría muy difícil fundamentar el universalismo y no habría dudas en la necesidad de una visión multicultural, como no puede haber dudas (al menos fuera del gobierno de EEUU y de Gran Bretaña) en la necesidad de un orden político multipolar, frente a la unipolaridad de los EEUU.

Cabe preguntarse, qué dicen, por ejemplo y respecto de la universalidad de ciertos derechos fundamentales, aquellos que la tradición constitucionalista occidental identifica como los derechos inherentes a la personalidad humana (vida, integridad, honor, libertad, propiedad y seguridad) las grandes religiones mundiales. Parece potencialmente más rico explorar la posible universalidad de los derechos humanos, en términos de las grandes cosmovisiones religiantes que definen las matrices culturales del mundo contemporáneo, que en términos del voto en una reunión internacional de los estados que integran los diversos conjuntos civilizatorios y culturales, al menos

⁴ Cfr.: <http://www.fsmt.org.co/ponencias2.htm?x=20509>

como un indicador, como un recurso de aproximación al análisis de posibles concepciones “universales”.

Sin embargo y más allá de esos matices de diferencia con el breve texto, es necesario rescatar dos ideas sumamente interesantes: la idea de “*diálogos transculturales de problemas semejantes*” y el desarrollo de “*criterios procedimentales transculturales*” para distinguir entre políticas.

La expansión y la institucionalización de los derechos humanos como una doctrina universal, dista, pues, de ser legítima y requiere de un “*difícil y complejo proceso de diálogo y de trasposición intercultural, de modo que sean realmente inteligibles y aplicables en todos los países y en todas las culturas*”

Si bien la declaración de Viena auspicia este diálogo, no cabe duda de que subsisten enormes desacuerdos, tanto ideológicos como metodológicos.

Una de las contradicciones más relevantes opone el “núcleo duro” de los derechos humanos, los derechos fundamentales civiles y políticos, frente a los, así llamados, derechos de segunda generación, de índole económica y social; y, de tercera generación, los derechos “colectivos”.

También están en tela de juicio el verdadero alcance del (nuevo) principio constitucional de los derechos humanos, que suele entrar en contradicción con el principio de soberanía nacional de los estados y el alcance del “derecho-deber” de intervención humanitaria.

Parece relevante (sobre todo por sus implicaciones en relación al debate entre universalismo y culturalismo) la afirmación de Rubio Cariacedo de que el “germen revolucionario” de los derechos humanos es de origen oriental. El budismo habría roto el rígido principio de correspondencia entre “una religión-un pueblo”, en base a su convicción acerca de la igualdad universal de los seres humanos. Esta perspectiva cultural y religiosa oriental habría llegado a occidente, mediada por los estoicos. Y no es casual que los “universalismos subsiguientes, el cristianismo y el islamismo hayan recogido sus aportes centrales, la fraternidad, igualdad y solidaridad universales.” (Rubio, 2001: 431)

Agrega el autor mencionado: “*Esta raíz oriental ofrece una base doctrinal e histórica de incalculable valor para facilitar los difíciles procesos de diálogo transcultural que se precisan para una implantación real, aunque diferenciada, de los derechos humanos en todo el mundo, a la vez que desmiente las tesis radicales del relativismo cultural o del multiculturalismo*”.

La gestación de los derechos humanos en occidente habría acontecido a partir de una doble matriz: la iusnaturalista-contractualista y la historicista; sobre todo, está última, en su versión británica. Los documentos centrales y los procesos históricos son, en el primer caso, las revoluciones norteamericana y francesa y en el segundo, el *Bill of Rights* británico de 1689. La declaración de los derechos humanos de 1789 representaría ya una cierta síntesis y constituye el cimiento de las declaraciones posteriores.

Fue -siempre en la perspectiva de Rubio Carracedo, coincidente con McKinnon, como vimos- la horrible experiencia del Holocausto, la que reactivó finalmente una doctrina en estado latente. Los derechos humanos estarían llamados a constituirse en el vector de una nueva moralidad nacional e internacional.

Antes de dejar esta sección, correspondería una revisión de los planteos de Rawls, tal como emerge de su conferencia en los Diálogos de 1993, en la Universidad de Oxford.

Rawls dice que el derecho de gentes podría desarrollarse a partir de “*ideas liberales de justicia similares pero más generales que las que denominé ‘justicia como equidad’*”. Ello lo lleva a formularse la pregunta de cómo podría ser sustentable el liberalismo político.

La concepción de derecho de gentes que emplea Rawls excede el concepto del derecho internacional, pues se refiere al “*conjunto de principios de justicia aplicables a todos los pueblos en todas las latitudes (...) lo que todas las leyes de los pueblos tenían en común*”. El derecho de gentes es para él “*una concepción política del derecho y de la justicia que se aplique a los principios y preceptos del derecho y la práctica internacionales*”.

Se trata de una idea de justicia más general que su clásico concepto de “justicia como equidad”, también se relaciona con la idea del contrato social y el procedimiento que sigue Rawls para indagarla y determinarla es análogo.

Como no a todos los regímenes puede exigírseles que sean liberales (excluyendo a los tiránicos y dictatoriales, que no podrían ser miembros de una razonable sociedad de naciones) y puesto que es necesario reconocer a regímenes no liberales, pues de otro modo sería imposible que el derecho de gentes expresara el principio liberal de la tolerancia, Rawls considera que “*las sociedades organizadas de conformidad con una razonable concepción política de la justicia*” pueden ser miembros de la comunidad internacional. Estas últimas son, al igual que las liberales, sociedades bien ordenadas que, aunque no reposan sobre los principios liberales, son pacíficas y no expansionistas y su sistema legal “*satisface ciertos requisitos de legitimidad a los ojos de su propio pueblo y que, en consecuencia, hace honor a los derechos fundamentales*”. Rawls denomina a tales sociedades, *sociedades jerárquicas bien ordenadas*.

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

En este apartado nos concentraremos en las propuestas que Miquel Martínez i Martín y Elena Noguera i Pigem (1998) formulan desde una ética de filiación discursiva. Cabría mencionar, aunque sin ingresar en ellas, dos formulaciones de particular relevancia para la educación, la ética, los derechos humanos e incluso las relaciones internacionales y la epistemología, que constituyen un legado fundamental: la educación internacional propuesta por Piaget y la educación desde la complejidad, debida a Edgar Morin. Ambas apelan a fundamentos complejos y se entrelazan con perspectivas que involucran también una concepción sobre la estructura del conocimiento.

La Ética Discursiva.

La ética discursiva, como sabemos, se inscribe en una tradición filosófica liberal, con fuertes vínculos con Kant, si bien parte de una doble dimensión de la ética, la que implica a las personas, pero también la que implica la relación entre las personas, a través del lenguaje. Se trata de una ética formalista, como lo es asimismo la ética kantiana, pero a diferencia de ésta última, no parte de un imperativo categórico conocido por la conciencia, y no se justifica entonces en términos racionales y universales, sino de la

actividad argumental de los seres humanos. Intenta establecer los presupuestos de una argumentación racional. Es una ética *procedimental* y una ética “de la era del lenguaje” (Cortina y Martínez, 1996: 84 y siguientes).

Según la ética discursiva todos las personas somos interlocutores válidos, que no podemos ser excluidos del diálogo, en el que se puede participar sin limitaciones, problematizando todas las afirmaciones. Las normas válidas implican que todos los afectados pueden aceptarlas libremente. No se trata de un proceso de racionalidad instrumental, sino el resultado de un despliegue de racionalidad comunicativa.

En el campo de lo pedagógico, esta estrategia subrayaría el diseño de la experiencia y de los procedimientos capaces de desarrollar en los participantes del proceso educativo su condición de interlocutores válidos y el descubrimiento de normas aceptables por su universalidad. Un ejemplo de esto sería el caso de un colegio (o aula) en el que los alumnos y los profesores, conformando una comunidad de diálogo y merced a la argumentación racional y seria, establecen el marco que regirá la disciplina y los derechos de los alumnos.

La educación para los derechos humanos, sin perjuicio de la pluralidad de abordajes que han sido revisados aquí, requiere ser considerada como un eje transversal en el currículum y sin duda, un aspecto importante de la educación en ciencias sociales.

Para Miquel Martínez i Martín y Elena Noguera i Pigem (1998) la sociedades democráticas y pluralistas necesitan asentarse en ciertos valores que, bajo la forma de mínimos aceptados de convivencia, se concretan en el respeto y promoción de los derechos humanos, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Por eso es que, de partida, ellos entienden necesario “*promover la autocrítica de nuestra propia cultura, el aprendizaje de lo valioso de la otras y el cultivo del diálogo como vía para abordar y si es posible, resolver los conflictos*”, afirmación que podría sustentar, como hemos visto antes, el diálogo transcultural.

El fundamento de los derechos humanos es “la propia naturaleza de la persona”. El ser humano tiene derecho a ser respetado por aquello que es y con independencia de lo que vale o del reconocimiento que de ese ser se haga.

Los derechos humanos se correlacionan con una serie de deberes y obligaciones, un aspecto central en esta propuesta pedagógica: la idea de una educación en deberes, que opera como garantía de la observancia de los derechos; se requeriría un programa de educación en valores “*no solo informativo o procedimental sobre cuales son y como poder disfrutar de unos derechos, sino también procedimental y actitudinal en torno al aprendizaje de determinados deberes que al estar en condiciones de aceptarlos y asumirlos, permitirán el disfrute de derechos no solo a nosotros sino a los otros y al conjunto de la humanidad*” (Martínez y Noguera, 1998).

Martínez y Noguera pasan revista a un documento complejo, conformado por varias piezas, la Carta Internacional de los Derechos Humanos (compuesta por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos y por los dos Protocolos Facultativos al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

El Preámbulo de la Declaración y sus dos primeros artículos definen los principios básicos, mientras que los siguientes artículos ha sido ordenados en cuatro grupos, se-

gún el tipo de derechos que consagran: a) el primer grupo (artículos 3 a 11) consagra derechos a la vida, la seguridad, la dignidad, garantías contra medidas arbitrarias, la esclavitud y la tortura, todos relativos a la dignidad humana; b) los artículos 12 al 17 recogen derechos individuales, tales como el derecho a la vida privada, a la honra, a la movilidad, a asilarse, a formar una familia, contraer matrimonio, derecho a ser propietario individual o colectivamente; c) el tercer grupo (artículos 18 a 21) consagra libertades y derechos políticos fundamentales (conciencia, pensamiento, creencia, libertades de expresión, reunión, asociación, participación en la vida política y en elecciones libres); d) el cuarto grupo (artículos 22 al 27) consagra derechos económicos, sociales y culturales, en tanto miembros de la sociedad (derecho al trabajo, a la seguridad social a libertades sindicales, a la educación, el ocio y la vida cultural). Finalmente, un quinto grupo, conformado por los dos artículos finales (28 al 30) proclama el derecho a buscar un orden social e internacional que garantice la efectiva implementación de los derechos humanos.

Se ha dicho que pueden identificarse diversas “*generaciones*” de derechos: derechos vinculados a la libertad (civiles y políticos), derechos vinculados a la igualdad y a la economía y derechos vinculados a la solidaridad (paz, medio ambiente, justicia).

Algunos derechos humanos sólo pueden ejercitarse de manera colectiva (por ejemplo el derecho a la huelga); sin embargo, se discute doctrinariamente si puede reconocerse, aun en esos casos, una titularidad colectiva y no individual de tales derechos. Podría hablarse de derechos individuales colectivizados.

Los derechos humanos colectivos parecen justificarse más en la perspectiva de los, así llamados, derechos humanos de tercera generación, por ejemplo, la necesidad de asegurar el patrimonio de la humanidad del espacio sideral, o el derecho/ deber de contar con y proteger a la descendencia y a la humanidad futura. Si no podemos reconocer la titularidad colectiva de algunos derechos –dicen Martínez y Noguera– mal podremos ejercitarlos; sin embargo, la hipotética pero eventual contradicción entre derechos *colectivos* y derechos individuales, prolonga el debate. Se ha sostenido incluso por parte de algunos autores la prioridad de los derechos de primera y segunda generación (por ejemplo, el derecho a la vida del niño versus la Comunidad de Testigos de Jehová, que no puede aceptar las transfusiones de sangre). Es el caso del filósofo Savater, citado por Martínez y Noguera, a quien replican que si bien aquellos no dejan de ser buenos ejemplos, el verdadero problema estriba en saber si podrán garantizarse los derechos individuales sin el reconocimiento de unos derechos colectivos que puedan, en algunos casos, superar a los derechos individuales que los desconocen (el derecho a la vida o a la salud individual y colectiva, amenazados por la guerra, la destrucción del medio ambiente, o el avasallamiento de las minorías).

Desde nuestra modesta posición y sin la menor intención de cerrar el debate, creemos que Martínez y Noguera no terminan de justificar del todo con parsimonia, es decir con claridad y economía expositivas, por qué razón hemos de recurrir –necesariamente– a la titularidad colectiva de los derechos en tales casos, ya que aun sin reconocerla, podríamos proteger la vida y la salud, considerando el ejercicio individual –caracterizado en ciertos casos como peligroso– de los derechos, como atentatorio de los derechos humanos de las otras personas (el derecho de propiedad del empresario que contamina

un curso de agua se opone no solo a un derecho colectivo a la calidad y salubridad del agua, sino a los derechos humanos de primera y segunda generación de personas individuales a la vida, la integridad y la salud).

Su posición se justifica más en aquellos casos en que el titular de los derechos no existe aun, y en todo caso, puede definirse como un colectivo humano (los niños del mañana, la humanidad futura).

Como dicen los autores citados:

“La construcción de un mundo más justo y humano no es tarea fácil ni lineal. Difícilmente podremos avanzar hacia él sin reconocer que la convivencia intercultural supone a la vez promoción de lo particular y construcción de lo universal. Supone acciones locales y pensamientos globales. Requiere promoción de identidades y aprendizaje de que el diálogo es la mejor forma, la única creemos, de abordar todas aquellas cuestiones en las que no coincidimos desde nuestras particulares identidades (...)”

Sin embargo, sería la dignidad humana, en la perspectiva que venimos revisando, el fundamento central de los derechos humanos:

“La defensa kantiana de la autonomía y de la mayoría de edad, su denuncia de la dependencia pasiva y de la instrumentación de su énfasis en la necesidad de tratar a todo ser humano como un fin en sí –y nunca como un medio– se han transformado en la expresión paradigmática de la noción moderna de dignidad humana. Es reconocer la importancia del derecho del individuo a buscar la felicidad a su manera. Pues Kant sostiene que no sólo tenemos derecho a ser felices, sino que tenemos derecho a serlo “a nuestra manera”, lo que implica para los demás y para el Estado, la obligación de respetar nuestras elecciones (...) “nadie me puede obligar a ser feliz a su manera, sino que cada cual está autorizado a buscar su felicidad por el camino que considere apropiado, con tal de no perjudicar la libertad de otros de buscar el mismo fin” (1998: 492).

La heterogeneidad de la sociedad internacional vuelve posible la diversidad de concepciones sobre los derechos humanos, pese a que las Naciones Unidas, como instancia normativa, han ido configurando un “patrimonio común”, apoyado en las nociones de universalidad, indivisibilidad e interdependencia, que surgen de la Declaración de la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, acaecida en Viena, en 1993 y que, en la óptica de Martínez y Noguera (1998:494) *“ha reafirmado la incuestionable universalidad de los derechos humanos y la obligación de todo estado de promover y de proteger los derechos humanos y libertades de todos”*.

Pappachini (citado por Martínez y Noguera) es uno de los autores que cuestiona las tesis de relativismo cultural definidas por la *“no interferencia en culturas de ajenas que cuestiona la legitimidad de cualquier juicio externo acerca de las costumbres o prácticas de una cultura determinada”*, ya que así se desvirtuaría toda posibilidad de reaccionar frente a prácticas tales como el infanticidio, el suicidio forzoso de las viudas en la India, la tortura, la eutanasia y otras prácticas.

Ello no impide tomar en consideración *“el carácter tendenciosamente intolerante de los derechos humanos, como sistema específico de valores que Occidente pretende imponer a la humanidad en general”* (1998:495).

La respuesta, según Martínez y Noguera estaría en la tolerancia, una tolerancia que no puede considerar válidas todas las posturas que estén en contradicción con “los derechos mínimos, individuales y sociales”.

No puede acordarse tolerancia a las actitudes intolerantes: al decir de Victoria Camps, citada por Martínez y Noguera, “...no debe ser respetada la intolerancia”; una posición que encuentra también el apoyo de Locke en su *Carta sobre la tolerancia*: “No es la diversidad de opiniones, que no puede evitarse, sino la negativa a tolerar a aquellos que son de opinión diferente, negativa innecesaria, la que ha producido todos los conflictos y guerras que ha habido en el mundo cristiano, a causa de la religión” (1998:495).

Martínez y Noguera formulan una “propuesta pedagógica” que gira en torno de dos postulados fundamentales: a) el fundamento de los derechos humanos se sustenta en el reconocimiento de la dignidad humana; b) la posibilidad de aplicación de los derechos humanos reposa en el ejercicio de la tolerancia. Se trata de una propuesta abierta, centrada en una pauta orientada en el sentido de “la profundización de los derechos humanos a partir del trabajo sistemático sobre una serie de dimensiones de la persona y el aprendizaje de determinados contenidos”.

Este aprendizaje de contenidos informativos y procedimentales, supone también acciones de carácter social, que se traducen en la elaboración e implicación personal en proyectos de carácter colectivo centrados, de algún modo, en la promoción de los derechos humanos.

Además de potenciar las dimensiones proyectiva e introyectiva de las personas y de promover capacidades de autocontrol y autorregulación de los prejuicios, es necesario reconocer límites a la propia cultura.

Las culturas –o los grupos- que acceden a nueva sociedad (idealmente los migrantes africanos, asiáticos o latinoamericanos en la Unión Europea), por razones históricas, legales o prácticas, constatarán que no pueden vivir todos sus derechos en la forma en que los concibe su cultura; de la misma forma, la sociedad mayoritaria o local, no puede pretender que su realidad se mantenga absolutamente ajena a la nueva realidad pluri o multicultural que se instala en su ámbito territorial y cultural. Es precisamente este conflicto socio-cultural (y el consiguiente conflicto cognitivo) el que permite el desarrollo de esta propuesta pedagógica.

Dicen Martínez y Noguera: “(...) tanto en un caso como en el otro, a nivel pedagógico, optaremos por una educación de la voluntad y en la contrariedad que se presentan necesarias y urgentes a la vez que complementarias de una educación de la espontaneidad y en libertad, que permita el progreso personal y la aceptación de aquellos límites que hagan posible la convivencia en nuestras sociedades multiculturales”.

Se trata de algún modo, de “potenciar la educación de la contrariedad”, que requiere una acción coherente del profesorado, proceso educativo en el cual las familias, las escuelas y los espacios sociales son agentes pedagógicos efectivos.

Los autores analizados establecen la necesidad de desarrollar dos tipos de acciones prioritarias y urgentes relativas a la identidad cultural y la educación en el contexto de una sociedad global: a) acciones que promuevan el diálogo y la comprensión intercultural; b) el autocontrol de las conductas derivadas de prejuicios y de visiones lineales del otro.

Este segundo tipo de acciones es el que puede superar los obstáculos concretos emergentes de las situaciones de contacto.

¿Cuáles serían las pautas para una acción pedagógica en este sentido?.

Martínez y Noguera (1998: 505) mencionan las siguientes, que presentamos de manera sintética:

Promover la autocrítica de la propia cultura y el conocimiento y la valoración de las otras, en el marco de una actitud dialógica.

Fomentar no solo el refuerzo positivo sino también la superación personal y la renuncia a intereses particulares que se enfrenten al bien común. La austeridad en el consumo de bienes y recursos y la promoción de su mejor distribución.

Facilitar la implicación en proyectos colectivos que mejoren las condiciones en que se ejercen los derechos humanos. Estudiar y reflexionar sobre el cumplimiento de los derechos humanos en contextos próximos o lejanos.

Los proyectos educativos deben implicar la aceptación de unos deberes asociados al ejercicio de los derechos, tanto en el plano de la identidad individual como de la colectiva.

En el desarrollo de la conciencia moral, debe integrarse acciones pedagógicas relativas a los sentimientos morales que portamos como agentes activos o pasivos, en relación a los derechos humanos.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

En el contexto del debate liberalismo – comunitarismo, podemos concluir que aquel podría caracterizarse en un amplio sentido histórico, como el movimiento y la ideología de las capas burguesas en el período de la modernidad europea. Se trata de un paradigma de concepciones político-sociales que enfatiza la autonomía del individuo frente a las iglesias y a los estados y que se consagra políticamente en los estados constitucionales modernos y en la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la Revolución Francesa. Desde el punto de vista de la filosofía ética, Kant constituye su principal expresión y la filosofía ética de Rawls sería su formulación más reciente. Rawls, como los contractualistas ingleses y franceses del siglo XVII y XVIII, parte de una hipotética “posición original”, un acuerdo unánime entre personas iguales, libres, racionales. En su Teoría de la Justicia, este autor señala que todos deben tener acceso a un esquema igual de libertades básicas y que la desigualdad ha de estar asociada a posiciones idealmente abiertas a todos y orientadas al máximo beneficio de los menos aventajados.

Los comunitaristas, en cambio, señalan que el liberalismo no toma en consideración aquellos compromisos del individuo que se originan en la comunidad, posee una imagen unilateral de la condición humana y su énfasis en la justicia como virtud esencial desconoce que se trata de una “virtud reparadora” (Buchanan, A., citado por Cortina, A. y Martínez Navarro, E, 1996: 99). Además, la vida política es para los liberales una asociación de carácter instrumental. El común denominador de la crítica comunitarista es la consideración de los ámbitos comunitarios como fuente de la identidad personal y una fuerte réplica al liberalismo, del que, sin embargo, podría ser considerado algo así como un “ala radical”, o un eficaz correctivo (Walzer).

En relación a las transformaciones de la realidad socio – cultural, naturalmente, mientras que el pensamiento liberal está inclinado a favorecer las “cuatro movibilidades”, núcleo dinámico del capitalismo occidental (geográfica, social, matrimonial y política), el comunitarismo ve en ellas amenazas a la naturaleza humana, surgida en y signada por las instituciones y los contextos comunitarios. La globalización, el desarrollo de las NTICs, la deslocalización de lo productivo, las nuevas desigualdades, integran la lógica íntima del liberalismo; los comunitaristas, tenderían a anteponer las tradiciones culturales particulares y tal vez la educación del carácter (como medio) frente a esos procesos corrosivos.

Desde el punto de vista educativo, más allá o más acá de las implicaciones éticas y de política internacional del debate señalado, cabe considerar que la educación para los derechos humanos no puede deslindarse de una educación para los deberes humanos, una vía concreta y experiencial para reconocer e incorporar los derechos humanos de los otros.

Nuestra época se ha caracterizado por un doble movimiento contradictorio: por una parte, los flujos y reflujos del genocidio y el Holocausto, que paradójicamente, fundaron nuevas reflexiones sobre los derechos humanos, al igual que la violencia de la conquista europea en América había motivado a la escuela de Salamanca y a Vitoria a reflexionar de manera fundante sobre el derecho de las comunicaciones del género humano. Por otro, un movimiento emancipatorio, que percibe la globalización como la consumación de las formas expansivas de dominación del occidente capitalista y que opone a la ideología occidental de los derechos humanos, perspectivas arraigadas en perspectivas comunitaristas y particularistas, cuando no relativistas.

Este trabajo, aun de manera sumamente provisional, intenta pasar revista a aspectos ético-filosóficos, políticos y educativos del debate universalismo-comunitarismo.

Al hacerlo, sostenemos con firmeza nuestra convergencia con quienes intentan fundar la universalidad de los derechos humanos, desde diferentes fundamentos filosóficos y metodologías de instrumentación.

En este sentido, parecería que nuestra época se asoma a la posibilidad de postular una verdadera ética del género humano, una ética de la interdependencia global, asentada en las grandes configuraciones culturales que han contribuido, interpenetrándose, a la conformación de una conciencia ética global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bindé, Jérôme (2005) *¿Adónde van los valores?. Coloquios del Siglo XXI*. Barcelona: Ediciones UNESCO – Icaria Editorial – Unescocat
- Bobbio, Norberto (1991) *El tiempo de los derechos*. Madrid. Sistema.
- Camps, Victoria; Guariglia, Osvaldo y Salmerón, Fernando (1992) *Concepciones de la ética*. Madrid: Editorial Trotta – Consejo Superior de Investigaciones Científicas Quinto Centenario
- Carrillo Salcedo, J.A. (1995) *Soberanía de los estados y derechos humanos en derecho internacional contemporáneo*. Madrid: Tecnos.

- Carrillo Salcedo, J.A. (2000) “El problema de la universalidad de los derechos humanos en un mundo único y diverso”; en Rodríguez Palop M^a E. y Tornos, A. Editores (2000)
- Corbo, Daniel J. (s.f.) “La Neutralidad procedimental como estrategia pedagógica de la laicidad”
- Corbo, Daniel J. (s.f.) “Tipos de Valores y Criterios Normativos para guiar la acción del educador”. Montevideo: PEVA-ANEP (mimeo)
- Cortina, Adela y Martínez Navarro, Emilio (1986) *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos
- De Sousa Santos, Boaventura (2003) “Globalización y democracia “. Conferencia central en el Foro Social Mundial, Cartagena de Indias, Colombia, 16 de junio de 2003: <http://www.fsmt.org.co/ponencias2.htm?x=20509>
- De Sousa Santos, Boaventura (2003) *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, ILSA, Bogotá, 1998 p. 56.
- Freire, Paulo (1969) *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fronzizi (1958) *Qué son los valores. Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica (1992, tercera edición)
- Goma, F. (1989) “Scheler y la ética de los valores”. En: Camps, Historia de la ética. Barcelona: Crítica.
- Guariglia, Osvaldo (2002) *Una ética para el siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Martínez i Martín, Miquel y Elena Noguera i Pigem (1998) La Declaración Universal de los Derechos Humanos: compromisos y deberes. En Revista Española de Pedagogía. Nº 211. Setiembre-diciembre de 1998. p. 483
- Organización de Estados Iberoamericanos (2001) *La Educación en Valores en Iberoamérica*. Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Montevideo, Uruguay, 2 al 6 de Octubre de 2000. Madrid: O.E.I. Papeles Iberoamericanos.
- Piaget, Jean (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Rodríguez Palop M^a E. y Tornos, A. Editores (2000) *Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes*. Madrid: Universidad de Comillas.
- Rorty, Richard (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Piados.
- Rorty, Richard (1997) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio Carracedo (1997) “Derechos liberales o derechos humanos”, Alfa, Nº 2. Madrid.
- Rubio Carracedo (1997) “Globalización y diferencialidad de los derechos humanos”, Alfa, Nº 2. Madrid.
- Rubio Carracedo, Rosales, J.M. y Toscano, M. (2000) *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- Velarde, Caridad (2003) *Universalismo de Derechos Humanos. Análisis a la luz del debate anglosajón*. Madrid: Garrigues Cátedra – Universidad de Navarra – Thomson Civitas
- Walzer, Michael (1996) *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.

II.2. DEMOCRACIA, REPRESENTACIÓN, DELIBERACIÓN

Pablo da Silveira

Lo que actualmente llamamos “sociedades democráticas” son en realidad sociedades que practican la democracia constitucional-liberal de carácter representativo. Como esta expresión es demasiado larga y compleja, solemos hablar simplemente de “democracia”. La simplificación se justifica por razones de economía de lenguaje, pero el problema es que frecuentemente nos olvidamos de que estamos abreviando y por esa vía perdemos de vista la complejidad que se esconde detrás del término. Esto explica por qué es tan difícil el debate sobre algunas cuestiones esenciales para la vida de nuestras sociedades: ¿La democracia representativa es una opción que merece ser conservada y protegida, o es un mal menor del que deberíamos apartarnos en cuanto podamos? ¿La regla de la mayoría es lo que da valor a nuestras decisiones democráticas, o lo verdaderamente importante es el ejercicio de razón pública que precede a esas decisiones? ¿La democracia electoral es un mecanismo que favorece un adecuado procesamiento de las decisiones colectivas, o es más bien una aproximación insuficiente a un auténtico proceso de construcción de la voluntad pública?

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Para intentar ponernos en mejores condiciones de responder a estas preguntas, conviene examinar nuestro propio lenguaje político. Algunos de los términos centrales que componen ese lenguaje vienen siendo usados desde hace tanto tiempo, y con tanta frecuencia que se nos han vuelto opacos sin que nos hayamos dado cuenta. El primer trabajo es entonces un esfuerzo de clarificación conceptual: ¿Qué significa exactamente “democracia”? ¿La idea de democracia incluye la idea de representación, o puede darse la una sin la otra? ¿Y podemos practicar cualquiera de ellas sin deliberación?

DEMOCRACIA

Una de las tantas ideas falsas que existen a propósito de la democracia consiste en creer que ha sido universalmente aceptada, desde los griegos hasta nuestros días. Para empezar, entre los propios griegos era un concepto controvertido. Tanto es así que el propio término “democracia” no fue inventado por sus defensores sino por sus detractores, y originalmente significaba: “gobierno del populacho”¹. Ni Platón ni Aristóteles (las dos cumbres del pensamiento griego) se declararon demócratas en su tiempo, aunque actuaron movidos por razones muy distintas. Platón, en particular, hizo una descripción terriblemente dura de la democracia, diciendo que es el tipo de orden político

¹ Para una documentada discusión de este problema ver Jacqueline Bordes: *POLITEIA dans la pensée grecque jusqu'à Aristote*, París, Les Belles Lettres, 1982, así como el clásico libro de Moses Finley: *Politics in the Ancient World*, Londres, Cambridge University Press, 1983.

que se establece cuando los pobres se imponen por la violencia, masacran a buena parte de los ricos y obligan a los que sobreviven a participar de la vida institucional (*República* 557).

Después de los griegos, la palabra cayó en desuso y apenas se volvió a emplear hasta el siglo XVII. Cuando reapareció, lo hizo con una connotación negativa. No es sorprendente que el absolutista Thomas Hobbes la definiera como “la aristocracia de los oradores, interrumpida a veces por la monarquía temporaria de un orador” (*The Elements of the Law*, II, II, 5). Pero es más interesante saber que ninguno de los ideólogos de la Revolución Francesa utilizaba el término en sus escritos. Contra lo que mucha gente cree, Rousseau no fue un defensor de la democracia. “Va contra el orden natural —escribió— que el gran número gobierne y que el pequeño número sea gobernado. (...) Si hubiera una nación de dioses, podría gobernarse a sí misma en forma democrática. Pero un gobierno tan perfecto no es deseable para los hombres» (*Contrato Social*, III, 4). Rousseau creía que la democracia sólo era practicable si se daban ciertas condiciones altamente improbables: el Estado debía ser suficientemente pequeño para que todos los ciudadanos se conocieran, las costumbres debían ser simples y austeras, debía existir una considerable igualdad económica y social entre los miembros de la sociedad. Por eso, cuando hablaba del mundo real, Rousseau proponía el control popular del gobierno pero no la democracia.

Una segunda idea frecuente y equivocada consiste en suponer que la palabra “democracia” tuvo un significado invariable a lo largo del tiempo. Lo cierto es exactamente lo contrario. Cuando los griegos del siglo V antes de Cristo hablaban de democracia, se referían a un régimen de gobierno directo en el que los principales cargos se distribuían por sorteo. Las elecciones, que suponen la selección de determinados candidatos porque se consideran mejores que otros, eran vistas en aquel entonces como una idea aristocrática (*aristoi*, en griego, quería decir “los mejores”). Aristóteles no se consideraba un demócrata porque era partidario de las elecciones. Dicho de otro modo, Aristóteles se oponía a lo que sus contemporáneos llamaban “democracia” porque defendía lo que nosotros llamamos “democracia”.

Un significado diferente aparece entre los padres fundadores de los Estados Unidos, que tuvieron apasionantes discusiones políticas a fines del siglo XVIII. Ninguno de ellos se definió a sí mismo como demócrata, pero eso no se debe a que fueran aristocratizantes o monárquicos. En las colonias norteamericanas de aquel tiempo, “democracia” quería decir “gobierno directo” (aunque no hubiera distribución de cargos por sorteo) y se oponía a “república”, que quería decir “gobierno representativo”².

Es importante, entonces, definir aquello de lo que vamos a estar hablando cuando utilicemos un término cargado de una historia tan ambigua. En todo lo que sigue voy a emplear la palabra “democracia”, cuando la utilice sin ningún adjetivo que la especifique, como un régimen político caracterizado por los siguientes rasgos:

las decisiones se toman según la regla de la mayoría;

² Para todo esto ver, por ejemplo, John Dunn: *Democracy; The Unfinished Journey, 508 BC to AD 1993*, Oxford, Oxford University Press, 1992. En el caso particular de los padres fundadores, pueden leerse los *Federalist Papers* de Madison, Jay y Hamilton.

se admite el sufragio universal;
el cómputo de preferencias se hace según el criterio de «un hombre, un voto»;
existen elecciones competitivas; y
los cargos electivos son a término.

La opción por la regla de la mayoría es el rasgo más visible del orden democrático y es un corolario del reconocimiento del principio de soberanía popular. Adoptar la regla de la mayoría supone asumir que no existen personas naturalmente llamadas a gobernar ni personas naturalmente llamadas a obedecer, sino que las decisiones legítimas serán aquellas que cuenten con el apoyo del mayor número. Como ya no creemos en las monarquías de derecho divino, ni estamos dispuestos a aceptar pacíficamente la ley del más fuerte, preferimos reconocer como válidas aquellas decisiones en cuya elaboración todos los involucrados tuvimos alguna oportunidad de incidir.

El problema es que la expresión “los involucrados” se puede entender de muchas maneras. En cierta época (por ejemplo, en la Francia posterior a la revolución de 1789) se entendió que, a la hora de escuchar los pronunciamientos de la mayoría, sólo se debían contar los votos de quienes poseían propiedades. En otros tiempos (por ejemplo, en el Uruguay del siglo XIX) se entendió que no debían computarse los votos de los analfabetos. En otra época todavía (como ocurrió en casi todo Occidente hasta principios del siglo XX) se asumió que los únicos votos que contaban eran los emitidos por los adultos de sexo masculino.

Para la democracia tal como la entendemos hoy, ninguna de estas formas de exclusión es aceptable. En la actualidad, entendemos que el derecho a participar en las elecciones corresponde a todos los miembros adultos de la sociedad, con la excepción (normalmente aceptada) de aquellos que no han desarrollado plenamente su capacidad de juicio, y también con la excepción (habitual pero más controvertida) de los extranjeros que no se han nacionalizado³. Es a esto a lo que llamamos “sufragio universal”.

Regla de la mayoría y sufragio universal son componentes importantes de lo que habitualmente llamamos “democracia”, pero no son suficientes para definirla. Es posible imaginar una sociedad en la que se cumplan estos dos principios, pero donde el derecho a incidir en las decisiones esté desigualmente distribuido. Por ejemplo, una sociedad donde el voto de un hombre valga dos veces lo que vale el voto de una mujer, o donde el peso de cada voto sea proporcional a la situación patrimonial, a los años de escolarización o al cociente intelectual de quien lo emite. Estas prácticas no serían compatibles con el concepto de democracia tal como lo entendemos, porque este concepto también incluye la idea de igualdad de voto. Por razones puramente históricas, para referirnos a esta idea seguimos usando la fórmula “un hombre, un voto”, a pesar de que conserva un claro sesgo machista. La fórmula más adecuada sería: “una persona adulta, un voto”, lo que significa que el voto de una mujer pesa lo mismo que el de un hombre, el voto del pobre lo mismo que el del rico, el del escasamente escolarizado lo mismo que el del altamente educado.

³ Para una discusión clásica de este tema ver John Stuart Mill, *Considerations on Representative Government*, VIII. En J. S. Mill: *On Liberty and Other Essays*. Oxford, Oxford University Press, 1998, p. 326ss.

Regla de la mayoría, sufragio universal e igualdad de voto parecen reunir lo esencial de lo que hoy llamamos “democracia”. Sin embargo, estos criterios pueden ser satisfechos por un régimen de partido único en el que todas las personas adultas tengan un igual derecho a votar y el criterio de decisión sea la regla de la mayoría, pero donde haya una única opción que se ofrezca a los electores.

Esta situación (que fue relativamente frecuente en el correr del siglo XX y es todavía la norma en Cuba) tampoco se ajusta a lo que normalmente entendemos por “democracia”. Los ciudadanos de las sociedades que hemos optado por este régimen nos sentimos normalmente estafados si no tenemos la posibilidad de elegir entre diferentes opciones. Lo que exigimos (y este es el cuarto rasgo característico del orden democrático) es que haya elecciones competitivas⁴. Para que esta condición se cumpla es necesario que ocurran tres cosas importantes.

La primera es que exista una pluralidad de opciones electorales con una efectiva posibilidad de triunfar. Esto no impide que haya favoritos y desafiantes, pero sí supone que, un tiempo antes de la elección, exista un margen significativo de incertidumbre respecto de cuál será el resultado (algo que no ocurre en la Cuba de hoy, como no ocurrió en México durante largos años).

Lo segundo que tiene que ocurrir es que cada una de las fuerzas que compiten por el voto de los electores pueda hacer campaña para intentar conseguirlo. Esto requiere el estricto respeto de un conjunto de derechos políticos fundamentales, tales como la libertad de reunión, de asociación y de expresión, así como el respeto igualmente estricto del conjunto de derechos civiles que nos ponen a salvo de la prisión arbitraria y otras formas de abuso de poder. Lo esencial es que nadie pueda ser objeto de hostigamiento o de persecuciones por el hecho de proponer una alternativa de gobierno.

Lo tercero que debe ocurrir es que ningún ciudadano pueda ser castigado (o tenga el temor a ser castigado) por apoyar con su voto a una fuerza que no sea la que está ocupando el gobierno. Esto supone el respeto estricto de las garantías electorales, incluyendo muy especialmente el voto secreto.

Regla de la mayoría, sufragio universal, igualdad de voto y elecciones competitivas parecen una descripción razonablemente adecuada de lo que hoy llamamos “democracia”. Pero podríamos aplicar esos cuatro criterios y al mismo tiempo establecer que, quienes sean electos en estas condiciones (diputados, senadores, titulares del Poder Ejecutivo), ejercerán sus cargos en forma vitalicia. Algo parecido a esto ocurre en la elección del Papa: ciertamente no hay sufragio universal, pero sí hay igualdad de voto, competencia entre candidatos y garantías electorales. La particularidad está en que quien resulta electo mediante este procedimiento ocupa el cargo de por vida.

Los cargos de carácter vitalicio no se ajustan bien a nuestra idea de lo que es la democracia (la Iglesia Católica no es una institución democrática, ni tampoco pretende serlo). Para el orden democrático es esencial que los cargos sean a término, y eso

⁴ Para la idea de elecciones competitivas ver, por ejemplo, David Held: *Models of Democracy*, Cambridge, Polity Press, 1987; Robert Dahl: *Democracy and its Critics*, New Haven, Yale University Press, 1989; Ian Shapiro: *The State of Democratic Theory*, Princeton, Princeton University Press, 2003.

por varias razones. En primer lugar, porque la existencia de plazos relativamente breves para el recambio actúa como un poderoso mecanismo de control sobre los gobernantes (si alguien sabe que no estará en el gobierno dentro de cinco años, tendrá una razón para no cometer excesos o irregularidades por los que deba responder cuando vuelva al llano). En segundo lugar, porque la posibilidad de un cambio de gobierno en un plazo razonablemente breve opera como un incentivo en favor del buen gobierno (ningún partido político tiene interés en recibir un duro revés electoral como consecuencia de su gestión). En tercer lugar, porque si las elecciones se realizaran sólo cada veinte o treinta años, el ejercicio de nuestros derechos políticos se volvería casi virtual (por ejemplo, una persona ejercería su derecho a voto sólo dos veces en su vida).

Una buena definición de la democracia tal como hoy la entendemos debe incluir entonces la regla de la mayoría, el sufragio universal, la igualdad de voto, las elecciones competitivas y los mandatos a término. El modo en que se formulen estas ideas ya es cuestión de palabras.

CONSTITUCIONALISMO

La democracia, definida aproximadamente en los términos anteriores, es un valor central de la cultura política contemporánea. Pero esta popularidad de la idea tiende a ocultar una verdad incómoda: la democracia, así definida, es compatible con la dictadura. Esta afirmación puede parecer sorprendente porque la retórica política cotidiana presenta los dos términos como si fueran opuestos. Pero ese uso habitual encierra una confusión. La democracia definida como el gobierno de la mayoría no asegura el respeto de los derechos a todos los miembros de la sociedad. La mitad más uno de la población puede oprimir a la mitad menos uno.

Imaginemos una sociedad que instala un régimen democrático estrictamente respetuoso de los cinco principios identificados en la sección anterior. Nada impide que en esa sociedad se apruebe (sea mediante referéndum o mediante el voto de los legisladores en el Parlamento) una ley que esclavice a los miembros de una minoría étnica, o que ponga en manos del Poder Ejecutivo la decisión acerca de qué religión debe practicar cada ciudadano. Leyes de ese tipo pueden ser perfectamente votadas por una amplia mayoría, si ocurre que en esa sociedad predominan los ciudadanos racistas o los adeptos a una religión con pretensiones hegemónicas. La regla de la mayoría se respeta estrictamente, el sufragio universal y la igualdad de voto están garantizados, las elecciones son competitivas y los cargos son a término, pero cada vez que alguien queda en minoría, queda indefenso ante cualquier decisión que pueda tomar la mayoría. Se trata de un juego en el que el ganador se lleva todo.

En esas condiciones, una mayoría puede volverse dictatorial, como repetidamente ocurrió a lo largo de la historia. No hay que olvidar que un dictador como Hitler llegó al gobierno por vía de las urnas: entre 1932 y 1933, los votantes alemanes le dieron la mayoría electoral en tres oportunidades consecutivas⁵.

⁵ Para una discusión reciente de este proceso ver Fareed Zakaria: *The Future of Freedom*, New York, Norton, 2003, p. 59ss.

Es que la democracia asegura que las decisiones se tomen con respaldo mayoritario, pero no asegura que las mayorías no se equivoquen. Por eso es posible que la democracia nos conduzca a la opresión de las minorías. Como señaló Alexis De Tocqueville en el siglo XIX, la democracia puede conducir a la peor de las dictaduras, que es la dictadura de la mayoría. Esa dictadura es la peor porque es la más difícil de combatir. Para liberarse de un régimen dictatorial controlado por un pequeño grupo, alcanza con debilitar a ese pequeño grupo. Pero la tarea puede ser casi imposible si quienes nos oprimen representan el 90 por ciento de la sociedad ⁶.

El verdadero opuesto de “dictadura” no es “democracia” sino “gobierno limitado”. Lo característico de un régimen dictatorial es que puede tomar casi cualquier decisión: puede encarcelarnos, censurarnos, enviarnos al exilio, expropiarnos, dejarnos sin derechos políticos, esclavizarnos. Un gobierno limitado, en cambio, es un gobierno que no tomará ciertas decisiones a pesar de contar con la fuerza para hacerlo (sea la fuerza de las armas, de los votos o de la opinión pública). Un gobierno limitado es un gobierno que sabe (y respecto del cual los ciudadanos saben) que hay ciertas decisiones que no va a tomar.

La combinación entre democracia y gobierno limitado se llama “democracia constitucional”. Una democracia constitucional es un régimen en el que se cumplen las cinco condiciones que definen a la democracia pero en donde se establecen límites a lo que la mayoría puede decidir. Esos límites se formulan en el lenguaje de los derechos fundamentales y normalmente figuran en un documento (escrito o no escrito) que llamamos “Constitución”. Por ejemplo, que el texto constitucional establezca la libertad religiosa significa que ninguna mayoría, por grande que sea, podrá imponerle a ningún miembro de la sociedad una religión específica. Simplemente, esa decisión queda fuera del alcance de la voluntad mayoritaria. Para garantizar el respeto de este límite se establecen mecanismos contra-mayoritarios (como la revisión a cargo de un Poder Judicial independiente) que serán los encargados de dejar sin efecto aquellas decisiones que, aun en el caso de contar con el apoyo mayoritario, van más allá de lo que la mayoría puede decidir⁷. La división de poderes es un atributo indispensable del gobierno limitado.

Una democracia constitucional es un régimen en el que no se le otorga un cheque en blanco a quien cuenta con el respaldo de los votos. A cambio de aceptar someternos a la regla de la mayoría, recibimos la garantía de que ciertas decisiones nunca se van a tomar⁸. De ese modo queda preservada nuestra libertad individual, aun en el caso de haber quedado en minoría. Pero el universo de las democracias constitucionales posibles es extremadamente amplio. Una sociedad que opta por la democracia y que se da un texto constitucional en el que se establece que no podrán tomarse decisiones que afecten el bienestar de los ciudadanos de ojos verdes es, en sentido estricto, una democracia constitucional. Sólo que no es la clase de democracia constitucional a la que estamos acostumbrados.

⁶ Una discusión de este punto puede encontrarse en Stephen Holmes: *Passions & Constraint. On the Theory of Liberal Democracy*, Chicago, University of Chicago Press, 1995.

⁷ Sobre el tema ver Robert Dahl: *Democracy and its Critics*, ya citado, pp. 156-193.

⁸ Sobre el punto ver Jon Elster: “Introduction” a J. Elster & R. Slagstad (eds.): *Constitutionalism and Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, pp. 1-18.

Es que, dentro del conjunto de todas las democracias constitucionales posibles, hay un sub-conjunto integrado por lo que llamamos las “democracias liberales”. Las democracias liberales son un tipo de democracia constitucional que se caracteriza por proteger cierto grupo específico de derechos. El nombre se debe a que ese catálogo de derechos se fue construyendo históricamente a lo largo de las llamadas “revoluciones liberales”. Se trata (en orden cronológico) de las dos revoluciones inglesas, la revolución que condujo a la independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa. A lo largo de ese proceso histórico, que abarca un siglo y medio, se fue consolidando un listado de derechos civiles y políticos que incluyen, entre otros, el conjunto de garantías que definen el debido proceso, la libertad de expresión, reunión y asociación, la libertad de movimiento y la libertad religiosa. También incluyen el derecho a la intimidad y a la propiedad privada.

Cuando decimos que vivimos en una democracia liberal, estamos diciendo que nos encontramos en el centro de tres círculos concéntricos. El primero es el círculo que delimita el conjunto de todas las democracias posibles, incluyendo aquellas que sean dictatoriales. El segundo es el círculo de las democracias constitucionales, es decir aquellas que establecen límites a lo que la mayoría puede decidir (incluyendo aquellas que protegen los intereses de los ciudadanos de ojos verdes). El tercero es el círculo de las democracias liberales, es decir, aquellas democracias constitucionales que limitan las decisiones de la mayoría en función de un conjunto de derechos y libertades que fueron reconocidos en el curso de las revoluciones liberales.

Al ser una forma de democracia constitucional, la democracia liberal es una democracia autolimitada. Pero lo curioso es que una democracia que se autolimita resulta ser más fuerte que una democracia que no acepta limitaciones. Un régimen que no acepta límites a la regla de la mayoría puede volverse opresivo, puede levantar resistencias y puede terminar en crisis. En cambio, un régimen que acepta límites a la regla de la mayoría puede beneficiarse de la lealtad de todos, incluyendo aquellos que están en minoría. A la larga es más estable y más sólido. En palabras de un autor contemporáneo, “la protección de las minorías es un bien común. Un bien para la mayoría tanto como para la minoría”⁹.

REPRESENTACIÓN

La democracia que practicaron los griegos era una democracia directa. En esa época no había partidos políticos, ni Parlamento, ni gobierno, ni oposición. Sólo había ciudadanos que se reunían para discutir cara a cara y decidían votando, o que ocupaban transitoriamente cargos a los que en general se accedía por sorteo. Pero la democracia tal como la practicamos hoy no es directa sino representativa. Los ciudadanos participamos sólo esporádicamente en la toma de decisiones (principalmente cuando votamos en las elecciones o en consultas de tipo plebiscitario), mientras que el resto del tiempo los procesos de decisión están en manos de profesionales de la administración y de la política.

Así como los griegos del siglo V AC fueron los padres de la democracia directa, los padres de la democracia representativa fueron los ingleses de principios de la Edad

⁹ Stephen Holmes, obra citada, p. 29.

Moderna. El cambio fue tan radical que generó el rechazo de algunos intelectuales que se oponían a las nuevas tendencias. Jean-Jacques Rousseau, por ejemplo, escribió las siguientes líneas sobre el tema: “los ingleses piensan que son libres pero están profundamente equivocados. Sólo son libres cuando eligen los miembros del Parlamento. Una vez que la elección se ha realizado, retornan a una condición de esclavitud: no son nada. El uso que hacen de sus cortos momentos de libertad los hace merecedores de perderla” (*Contrato Social* III, 15).

Hasta hoy se discute si este cambio fue un avance o un retroceso, y hay opiniones muy enfrentadas sobre el punto¹⁰. Pero, antes de avanzar en esta discusión, importa empezar por comprender en qué consiste exactamente la idea de representación¹¹.

La idea general de representación puede entenderse como una relación en la que un agente X actúa en nombre de otro agente Y, como resultado de un mandato implícito o explícito que Y le otorga a X. El concepto implica que hay al menos dos agentes: el representante y el representado. Si uno de ellos termina por sustituir o absorber al otro, el vínculo se interrumpe. El concepto también implica que, cuando X actúa en nombre de Y, éste debe aceptar las consecuencias de la acción de X (al menos *prima facie*) como si se tratara de sus propias acciones. Tanto X como Y pueden ser actores individuales o colectivos: a veces un individuo representa a otro individuo (por ejemplo, un tutor que representa a un menor); a veces un individuo representa a un colectivo (por ejemplo, un dirigente gremial que representa a un grupo de productores); a veces un colectivo representa a un individuo (por ejemplo, un equipo de abogados que representa a un cliente); o bien un colectivo puede representar a otro colectivo (por ejemplo, el consejo directivo de una universidad que actúa en nombre del conjunto de la comunidad académica).

La representación política es un tipo específico de representación que se produce cuando se cumplen las siguientes cuatro condiciones:

X sólo puede actuar como representante de Y si éste da su libre consentimiento.

Las decisiones tomadas por X pueden volverse obligatorias para todos los miembros de la sociedad a la que pertenecen X e Y.

Y es libre de evaluar públicamente el desempeño de X, así como de promover su sustitución.

Y es libre de presentar su candidatura para sustituir a X.

Estas condiciones nos permiten distinguir entre la representación política y otras formas de representación. Por ejemplo, la primera condición distingue a la representación política de aquellas formas de representación en las que no hay libre consentimiento (como la representación legal de una persona con alguna discapacidad mental). La segunda condición, en tanto, permite distinguir a la representación política de múltiples

¹⁰ Sobre el punto ver, por ejemplo, Bernard Manin: “*Métamorphoses du Gouvernement Représentatif*”, en D. Pécaut & B. Sorj (eds.): *Métamorphoses de la représentation politique au Brésil et en Europe*. París, CNRS, 1991. Ver también el clásico libro de Hannah Pitkin: *The Concept of Representation*, Berkeley, University of California Press, 1967.

¹¹ Para los siguientes párrafos me baso en Pablo da Silveira: “Representation, Secrecy, and Accountability”. *Journal of Information Ethics* 12, 1 (2003), pp. 8-20.

formas de representación corporativa (por ejemplo, un dirigente sindical que representa a su gremio). Sin embargo, para hacer una descripción más completa del concepto hace falta agregar que el lazo de representación política es un vínculo limitado en cuatro sentidos.

En primer lugar, el lazo está limitado en el tiempo. En muchos casos, como ocurre en general con los cargos legislativos, los mandatos que se les otorgan a los representantes tienen plazo de vencimiento. En otras situaciones, como la de un primer ministro en un régimen parlamentarista, el vínculo puede interrumpirse en cualquier momento si los representados le retiran su apoyo al representante.

Una segunda limitación tiene que ver con la naturaleza del mandato: los representantes políticos nos representan en tanto ciudadanos, pero no en tanto trabajadores, aficionados al fútbol, creyentes o litigantes. Esto explica por qué, al mismo tiempo que nos sentimos políticamente representados en el Parlamento, podemos sentirnos corporativamente representados por nuestro delegado sindical, deportivamente representados por un dirigente de fútbol o jurídicamente representados por nuestro abogado. No todos nuestros intereses se canalizan por los mismos mecanismos de representación.

Una tercera limitación consiste en que, si bien nuestros representantes políticos nos representan políticamente, ese vínculo no agota nuestras posibilidades de acción política. Hay atribuciones del ciudadano que no son representables: siguen siendo nuestras potestades y es inaceptable que alguien más pretenda ejercerlas. Por ejemplo, los ciudadanos tenemos derecho a manifestarnos públicamente contra una decisión del gobierno, a militar en organizaciones sociales o a realizar actos de desobediencia civil. En tanto representados, transmitimos algunas de nuestras capacidades de acción pública pero no todas ellas. Estas potestades que retenemos establecen límites al concepto de representación política, y al mismo tiempo funcionan como luces de alarma que les hacen saber a los representantes políticos cuando hay problemas con el modo en que están cumpliendo su función.

Por último, una cuarta limitación es que, al menos en una democracia constitucional, los representantes están sometidos a reglas de mayor jerarquía que aquellas que ellos mismos pueden aprobar. Los legisladores deben actuar siempre en el marco de la Constitución, y los funcionarios que ejercen cargos ejecutivos deben hacerlo en el marco de la ley. En el caso de no hacerlo, se exponen al riesgo de que sus decisiones sean objeto de revisión judicial. Esto obstaculiza los riesgos de deriva autoritaria y los eventuales actos de arbitrariedad de parte de quienes ocupan puestos de responsabilidad política.

DELIBERACIÓN

Las sociedades democráticas aspiran a tomar decisiones colectivas dotadas de legitimidad política, por lo que se preocupan de respetar los criterios que definen una sana práctica de la democracia, del constitucionalismo y de la representación. Pero las sociedades democráticas aspiran también a tomar *buenas* decisiones, es decir, decisiones cuyas consecuencias tengan un impacto favorable sobre la estabilidad de las instituciones y el bienestar de la población. No sólo importa la *legitimidad*, sino también la

calidad de las decisiones colectivas. En consecuencia, el juego democrático no se apoya solamente en la regla de la mayoría sino también en la regla del mejor argumento.

Pero esta voluntad de tomar buenas decisiones está en tensión con una verdad que no debemos perder de vista: la democracia (aun entendida en el sentido específico de democracia constitucional-liberal de carácter representativo) no proporciona ninguna garantía contra el error. Así como los individuos tomados de uno en uno pueden equivocarse, las mayorías también pueden hacerlo. O, para decirlo con las palabras de un autor contemporáneo, “si el 20 por ciento puede equivocarse, ¿por qué no puede equivocarse el 51 por ciento”¹².

El reconocimiento de nuestra falibilidad colectiva está en el origen de muchos mecanismos mediante los cuales los ciudadanos de una democracia constitucional intentamos protegernos de nuestros propios errores (declaraciones constitucionales de derechos, revisión judicial, etc.). Pero al mismo tiempo es importante que el reconocimiento de esa falibilidad no nos hunda en el pesimismo. Pese a adoptar un punto de vista sumamente modesto (modestia que distingue a las democracias de los totalitarismos de distinto signo), la democracia liberal de carácter representativo ofrece una expectativa o, si se quiere, una promesa de favorecer sistemáticamente la calidad de las decisiones colectivas. Sólo que esa promesa se hace bajo la condición de no reducir los procesos de decisión a un simple recuento de votos. De lo que se trata es de adoptar lo que podemos llamar una “perspectiva argumentativa” del funcionamiento democrático.

De acuerdo a esta perspectiva, lo que hace especial a una decisión democrática no es el simple hecho aritmético de que cuente con el apoyo de una mayoría de ciudadanos. Si eso fuera todo, más eficiente que realizar elecciones sería seleccionar un ciudadano al azar y preguntarle cuál es su preferencia (si un punto de vista es claramente mayoritario, será altamente probable que ese ciudadano exprese ese punto de vista). Lo que hace especial a la democracia es que las votaciones se realizan *después* de un debate público, en el que un amplio abanico de voces tuvo una real oportunidad de dar a conocer sus razones. Una decisión democrática es valiosa, no porque cuente con el apoyo de un gran número de votantes, sino porque *las razones que apoyan esa decisión consiguieron persuadir al mayor número de ciudadanos luego de un proceso de libre deliberación*¹³.

¿Por qué podemos esperar que una sociedad democrática que consiga cumplir procesos saludables de deliberación pública tienda a tomar mejores decisiones colectivas? Básicamente por tres razones.

La primera es lo que podemos llamar el “efecto movilizador de la discusión democrática”. Consideremos dos modelos posibles a los que pueden ajustarse los procesos

¹² Hugues Poltier: “Est-il raisonnable d’être démocrate?”. En *Revue européenne des sciences sociales* XXXI, 97 (1993), p. 113.

¹³ Bernard Manin desarrolla este punto en tres trabajos importantes: “Volonté générale ou délibération? Esquisse d’une théorie de la délibération politique”, *Le Débat* 33 (París, 1985), 72-98; “On legitimacy and political deliberation”, *Political Theory* 15, 3 (1987), pp. 338-68; y *The Principles of Representative Government*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. Ver también Ian Shapiro: *The State of Democratic Theory*, 2003, ya citado.

de decisión colectiva. El primero es lo que podemos llamar “el modelo de la corte principesca” (aunque no hace falta que exista un príncipe para que funcione). El segundo es el modelo de la discusión democrática. En el primer caso sólo interviene un pequeño número de personas (los más próximos al príncipe, o aquellos que son admitidos por quienes lo rodean) sin que el resto de la población tenga mayor noticia de lo que se está discutiendo. En el segundo, la información sobre lo que está en discusión es pública y todo el mundo puede realizar sus críticas y sugerencias. La diferencia esencial entre estos dos modelos es que el segundo puede beneficiarse del aporte de personas que jamás participarían del primero. Y estas personas no sólo pueden señalar carencias o fallas en las ideas disponibles, sino que pueden agregar puntos de vista que de lo contrario quedarían fuera de consideración. La discusión democrática tiene la capacidad de movilizar recursos intelectuales presentes en la sociedad, que quedarían ociosos si optáramos por el modelo de la corte principesca.

La segunda razón que nos lleva a esperar que la deliberación pública mejore la calidad de las decisiones colectivas consiste en lo que puede llamarse “el efecto depurador sobre las preferencias”. Con frecuencia, percibimos los procesos de decisión colectiva como un problema consistente en combinar, de manera adecuada, las preferencias plenamente formadas que revelan los individuos. Pero la realidad es algo más complicada. Especialmente en política (aunque no sólo en este terreno), los individuos llegan con preferencias a medio formular y, sobre todo, se habitúan a revisarlas durante el intercambio de argumentos. En palabras de un especialista en el tema, “en la deliberación política los individuos aprenden nuevos elementos, no sólo sobre las soluciones posibles sino también sobre sus propias preferencias”¹⁴.

También en este sentido (y al igual que ocurría en el caso de la movilización de los recursos intelectuales disponibles en la sociedad) la deliberación pública tiene la capacidad de mejorar la calidad de los *insumos* que alimentan la discusión preparatoria de las decisiones. Las preferencias que los ciudadanos van a reconocer como suyas tenderán a ser mejores, si deben ser reveladas en el marco de un debate del que todos pueden participar en condiciones de libertad e igualdad. Esto se debe en parte a que se tratará de preferencias mejor informadas, pero también se debe a que la discusión pública obliga a los ciudadanos a un esfuerzo de vigilancia sobre sus propios reclamos: en una discusión pública no se trata solamente de presentar las propias preferencias, sino de presentarlas mediante argumentos que todos puedan considerar aceptables. Las preferencias que finalmente serán consideradas no serán *todas* las preferencias que cada uno hubiera querido revelar, sino solamente aquellas que pueden expresarse en un lenguaje que sea compatible con el igual respeto hacia todos los ciudadanos

Una última razón por la que podemos, razonablemente, esperar una mejora de la calidad de las decisiones colectivas como resultado de la deliberación pública es de carácter epistemológico. Los seres humanos somos intelectualmente limitados y no tenemos línea directa con ninguna fuente de verdades absolutas. Queremos conocer la verdad y nos importa llegar a soluciones justas, pero todo el tiempo debemos considerar la posibilidad de que nos estemos equivocando. Dado que no hay un afuera a esta

¹⁴ Bernard Manin: “Volonté générale...”, p. 82

situación, lo único que tenemos para oponer a nuestra propia falibilidad es nuestra gran capacidad para descubrir fallas y poner objeciones a los argumentos que consideramos, especialmente si se trata de argumentos ajenos. En esas condiciones, y tal como decía John Stuart Mill en *On Liberty*, la mejor evidencia que podemos ofrecer en favor de la solidez de una idea es someterla a una discusión en la que todos tengan una oportunidad de refutarla. Si la idea supera esta prueba, habremos ido lo más lejos que somos capaces de ir por este camino.

Nuestra confianza en que la deliberación pública tenderá a mejorar la calidad de las decisiones colectivas no se basa, entonces, en la ley de los grandes números, sino en que las decisiones que obtengan el apoyo mayoritario serán aquellas que hayan sido vistas como más atractivas por la mayoría, luego de una discusión pública y libre en la que todos habrán tenido una posibilidad de criticarlas. Esta no es una garantía de infalibilidad, entre otras cosas porque las discusiones reales raramente se parecen a un diálogo ideal en el que sólo cuente la lógica del mejor argumento. Pero el punto es que, salvo que optemos por alguna forma de fundamentalismo, no tenemos una mejor alternativa a la que recurrir.

Si aceptamos esta interpretación “argumentativa” de la democracia constitucional-liberal de carácter representativo, se siguen algunas conclusiones de importancia. Una de ellas es que la pluralidad de opiniones políticas y de puntos de vista no debe ser vista como una patología ni como el síntoma de una fragilidad, sino como el reflejo de nuestras propias búsquedas en un contexto de incertidumbre. Un desacuerdo no es un punto muerto, sino una oportunidad de aprendizaje y de corrección de nuestra propia perspectiva. Complementariamente, la continuidad en el tiempo de nuestras divergencias no debe ser necesariamente vista como un fracaso de nuestros esfuerzos por llegar a acuerdos. Más bien es la prueba de que esos puntos de vista no son tomas de posición circunstanciales sino auténticas tradiciones de argumentación, esto es, formas de ver la realidad social y de interpretar la historia compartida, que se mantienen y se desarrollan en el tiempo, dando lugar a diferentes estilos de encarar los asuntos públicos.

Una segunda conclusión a extraer es la importancia del espacio público como el ámbito donde vamos al encuentro de las preferencias de los demás y reformulamos nuestras propias preferencias. Esta noción de “espacio público” se ha vuelto un lugar común de la reflexión política y ha sido objeto de numerosas reinterpretaciones, algunas de ellas enriquecedoras y otras simplemente confusas. Por eso puede ser útil volver a la formulación original de la idea, tal como fue formulada por Kant en su clásico texto *Was ist Aufklärung?*

Como se sabe, la idea originaria de Kant no es la de espacio público sino la de uso público de la razón. De acuerdo a su filosofía (que sigue siendo la filosofía de referencia para la discusión de buena parte de nuestros problemas políticos) hacemos un uso público de la razón cuando nos dirigimos a los otros considerándolos como individuos libres, iguales y dotados de razón, es decir, como individuos que pueden ser persuadidos mediante la lógica del mejor argumento.

El uso público de la razón en el sentido kantiano no depende del tema en discusión ni de la cantidad de interlocutores directos. Hacemos un uso público de la razón cuando nos dirigimos al conjunto de nuestros conciudadanos para proponer una decisión polí-

tica, pero también lo hacemos cuando participamos en una reunión científica o cuando publicamos un libro de crítica literaria. Lo que cuenta para definir el uso público de la razón es el tipo de argumento que empleamos para convencer a nuestros interlocutores.

El espacio público es definido por Kant como el espacio en el que hacemos un uso público de la razón. Se trata de un ámbito caracterizado por dos rasgos esenciales: la igualdad (los argumentos valen por su propio peso y no en función de quien los propone) y la inclusividad (puede participar en la discusión todo aquel que tenga algo que decir). Por esta razón, el espacio público es por excelencia el lugar donde se procesa la deliberación política¹⁵.

La idea de deliberación es, entonces, tan central para la política democrática como las ideas de democracia, constitucionalismo o representación. Y el espacio público es el ámbito privilegiado (incapaz de existir allí donde los individuos no aceptan tratarse como libres e iguales) en el que se desarrolla la discusión preparatoria de las decisiones colectivas.

ALGUNAS DISCUSIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA VOLUNTAD PÚBLICA

“Democracia”, “constitucionalismo”, “representación” y “deliberación” son cuatro términos centrales de nuestro vocabulario político. Pero son, además, cuatro conceptos en torno a los que gira buena parte del debate contemporáneo sobre teoría política. A continuación quisiera presentar tres ejemplos de cuestiones que se ventilan en ese debate. No pretendo, naturalmente, resolver estas cuestiones en las próximas páginas, sino mostrar cómo el esfuerzo de clarificación conceptual puede ayudar a evaluar mejor los méritos o deméritos de algunos argumentos.

¿DEMOCRACIA DIRECTA O REPRESENTATIVA?

El pasaje desde la democracia directa inventada por los griegos, a la democracia representativa inventada por los ingleses, es hasta hoy objeto de evaluaciones divergentes. Algunos piensan que al dar este paso se perdió algo importante. Otros opinan que no se afectó nada muy valioso y a cambio se lograron avances decisivos. El debate iniciado por Rousseau se ha mantenido vigente desde entonces. James Madison, Benjamin Constant y Alexis De Tocqueville han sido algunos de sus animadores más relevantes.

Los defensores de la democracia directa defienden alguna forma de retorno a este ideal apelando a tres argumentos principales: el de la pérdida de libertad, el de la pérdida de control y el de la pérdida de humanidad.

El *argumento de la pérdida de libertad* dice que los ciudadanos nos hacemos menos libres al dejar de participar regularmente en el proceso de decisión política. Según esta visión, nuestra libertad no consiste solamente en hacer lo que queramos en el ámbito restringido de nuestra vida privada (dentro de los límites fijados por el respeto de los

¹⁵ Discuto este tema más detalladamente en Pablo da Silveira: “La teoría rawlsiana de la estabilidad: consenso por superposición, razón pública y discontinuidad”. En Francisco Quesada (ed.): *La filosofía política en perspectiva*. Madrid, Anthropos, 1998, pp. 226-47.

derechos de los demás), sino en participar de manera activa en la elaboración de las normas que van a regir la vida de todos, así como en la elaboración de las decisiones que van a determinar el destino de nuestra comunidad. Este argumento prolonga la intuición de Rousseau según la cual, cuanto menos participan los ciudadanos en el gobierno, menos libres se vuelven.

El *argumento de la pérdida de control* dice que, al desentenderse de la tarea legislativa y de las funciones cotidianas de gobierno, los ciudadanos comunes ponen demasiado poder en manos de una nueva corporación que es la constituida por los políticos profesionales. Esa corporación tendrá el mismo interés que todas las demás corporaciones en proteger los intereses de sus miembros y en trasladar los costos de sus decisiones a quienes quedan fuera de ella. Es inevitable, por lo tanto, que la tarea de gobierno se vuelva cada vez más lejana, opaca e incontrolable para los ciudadanos comunes. La política queda, finalmente, secuestrada por la corporación de los políticos.

El *argumento de la pérdida de humanidad*, por último, ve la participación política como un bien en sí o, si se quiere, como una actividad que nos hace mejores porque nos hace más plenamente humanos. Este argumento (formulado típicamente por los defensores del republicanismo cívico) apela a la vieja idea aristotélica del ser humano como “animal político”, y enfatiza una de las dos respuestas que dio Aristóteles a la pregunta por el mejor género de vida que podemos vivir. Esta respuesta consiste en decir que la vida más plenamente humana es la vida del individuo integrado a su *polis* y participante activo de los procesos de decisión colectiva. Todo aquello que nos aleje de este ideal nos disminuirá en términos de humanidad.

Los defensores de la democracia representativa reaccionan de dos maneras ante esta argumentación: por una parte, intentan mostrar que ninguno de estos argumentos es tan fuerte como parece; por otro lado, señalan que la democracia directa encierra peligros que no son reconocidos por sus adeptos.

Respecto del primer argumento a favor de la democracia directa, los defensores de la democracia representativa sostienen que está construido sobre una confusión acerca del modo en que debemos entender la libertad. El abandono de la participación política sólo nos volvería menos libres si fuera cierto que la libertad que más nos importa es lo que Benjamín Constant llamó “la libertad de los antiguos”¹⁶. De acuerdo a esta definición, ser libre consiste en participar en las decisiones que adopta una comunidad políticamente autónoma. Pero, como ya señalaba el propio Constant a principios del siglo XIX, no es esa la libertad que más nos importa hoy. Una comunidad política puede ser autónoma y al mismo tiempo tiránica hacia sus miembros. De hecho, así es como funcionaban las viejas ciudades-estado griegas. Esas pequeñas comunidades no dependían de unidades políticas más amplias, y tomaban sus decisiones colectivas mediante la participación directa de todos (o al menos de todos los hombres adultos nacidos en la ciudad), pero eran perfectamente capaces de desterrar o de condenar a muerte a cualquiera de sus miembros como resultado de un estado de opinión transitorio. A los ciudadanos de la actualidad, en cambio, nos interesa lo que

¹⁶ La “libertad de los antiguos” coincide con una de las maneras en las que pueden entenderse la “libertad positiva” de Isaiah Berlin, pero no con otras.

Constant llamaba “la libertad de los modernos”, que es justamente la libertad respecto de la autoridad política¹⁷. Ser libres en este caso consiste en estar protegidos por un conjunto de derechos y garantías, que nos aseguran que no seremos objeto de sanciones arbitrarias por parte de quienes ejercen el poder. Para poder ser libres en este sentido, no hace falta participar cotidianamente de los procesos de decisión política sino establecer una democracia constitucional-liberal que nos aleje de la democracia a secas que practicaban los griegos.

El debate, ciertamente, no se agota aquí. Tal como Constant señalaba en el momento de introducir su clásica distinción (y tal como lo han afirmado desde entonces muchos autores), puede que aun aquellos ciudadanos prioritariamente interesados en el disfrute de su libertad negativa deban aceptar cierto grado de compromiso con la vida pública, para asegurar la continuidad de las instituciones que protegen sus derechos. La tendencia a refugiarse en el disfrute de la propia libertad negativa puede terminar siendo una actitud autodestructiva¹⁸. Este argumento tiene una fuerza indudable, pero es distinto de la versión clásica del “argumento de la pérdida de libertad”.

Respecto del segundo argumento, los defensores de la democracia representativa sostienen que el riesgo de la pérdida de control efectivamente existe (como existe en casi cualquier forma de organización política),¹⁹ pero el modo adecuado de combatirlo consiste en hacer funcionar acéttadamente los mecanismos de rendición de cuentas horizontal y vertical²⁰. La rendición de cuentas horizontal se logra haciendo operar los controles y contrapesos propios de la división de poderes. La rendición de cuentas vertical se consigue dándoles a los ciudadanos oportunidades reales de controlar a quienes ocupan cargos de responsabilidad política (por ejemplo, divulgando información clara y oportuna sobre los resultados de gestión). En cualquier caso, lo importante es que los ciudadanos tengan la posibilidad de decidir hasta dónde (y en qué circunstancias) desean involucrarse en las tareas de control. El respeto de la “libertad de los modernos” implica aceptar que los ciudadanos opten por lo que la literatura del *public choice* llama “ignorancia racional”, esto es, que puedan decidir no pagar los costos necesarios para familiarizarse con un tema, si entienden que los beneficios de hacerlo no son suficientemente atractivos. Este es el mecanismo que aplican aquellos ciudadanos que deciden depositar globalmente su confianza en un candidato, en lugar de estudiar

¹⁷ Benjamín Constant: “De la liberté des anciens comparée à celle des modernes” (discurso pronunciado en el Ateneo de París en 1819). En *De l’Esprit de conquête et de l’usurpation*. Paris, Flammarion, 1986. 265-291.

¹⁸ Sobre este tema ver, por ejemplo, Robert Dahl: *Dilemmas of a Pluralist Democracy*. New Haven, Yale University Press, 1982.

¹⁹ Sobre este punto ver, por ejemplo, John Stuart Mill, *Considerations on Representative Government*, VI. En J. S. Mill: *On Liberty and Other Essays*, ya citado, p. 299.

²⁰ La distinción entre rendición de cuentas horizontal y vertical se debe a Guillermo O’Donnell. Ver, por ejemplo, su artículo: “Horizontal Accountability in New Democracies”, en A. Ashedler et al.: *The Self-Restraining State*. Londres, Lynne Rienner Publishers, 1999, pp. 29-52. Sobre el mismo punto ver A. Przeworski et al.: *Democracy, Accountability, and Representation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

pormenorizadamente cada uno de los temas que se discuten en una campaña electoral. Se trata de algo que todos hacemos en alguna medida y que, mientras se practique de manera controlada, no constituye una anomalía en el marco de una democracia representativa.

En relación al tercer argumento, los defensores de las instituciones representativas niegan que la participación en la vida política sea la única manera de alcanzar una vida plenamente humana. Por una parte, y como el propio Aristóteles pareció reconocerlo, la experiencia moral sugiere que la plenitud humana puede lograrse por caminos tan diversos como la política, el arte, el amor y la vida religiosa. Por otra parte, la experiencia política sugiere que, así como la participación en la vida pública puede fomentar el cultivo de virtudes valiosas y permitir alcanzar bienes muy nobles, también puede ser una escuela de vicio y prepotencia²¹. No tiene sentido, entonces, afirmar en el marco de una sociedad pluralista que existe un único género de vida superior a los demás.

Pero los defensores de la democracia representativa no se limitan a señalar las debilidades de los argumentos presentados por los simpatizantes de la democracia directa. Además, señalan que la democracia representativa posee virtudes propias de las que carece su antecedente. Para no extenderme demasiado en este punto, voy a mencionar tres virtudes particularmente significativas²².

Un primer argumento a favor de la democracia representativa consiste en decir que es *socialmente más inclusiva* que la democracia directa. En general, estamos habituados a escuchar que la democracia directa se volvió impracticable porque las comunidades políticas crecieron, a causa de la expansión demográfica y de la consolidación de los estados nacionales. Pero la verdad es un poco más compleja. Sin duda, esos dos factores hicieron inviable la democracia directa, pero los problemas hubieran existido aun sin ellos. Esto se debe a que la democracia directa, tanto antigua como renacentista, estuvo fundada en un gran operativo de exclusión social.

Se calcula que en la Atenas del siglo V antes de Cristo vivían unas cien mil personas (incluyendo a quienes residían en la ciudad propiamente dicha, en la zona rural circundante y en el puerto del Pireo). Esta es una población muy inferior a la de buena parte de las ciudades actuales, pero es suficiente como para hacer imposible el funcionamiento de la democracia directa. Si este régimen podía operar era porque los ciudadanos con derechos políticos sólo representaban una quinta o una cuarta parte del total. Las mujeres, los extranjeros y la gran masa de esclavos no existían políticamente. Del

²¹ Ver, por ejemplo, Jane Mansbridge: “Does Participation Make Better Citizens”. *The Good Society* 5, 2, (1995), 1-7. También el libro de Stephen Elkin y Edward Soltan *A New Constitutionalism*, Chicago, The University of Chicago Press, 1989, y el artículo de Will Kymlicka y Wayne Norman: “Return to the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”. *Ethics* 104 (1994) 352-81.

²² En lo que sigue retomo algunas ideas trabajadas en Pablo da Silveira: “Cambio tecnológico y representación ciudadana: ¿es deseable la ‘democracia electrónica’?”. En L. Gioscia (ed.): *Ciudadanía en tránsito. Perfiles para el debate*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental/ Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República, 2001, pp. 189-207.

mismo modo, en la República de Venecia solamente los nobles tenían derecho a intervenir en los asuntos públicos, y los nobles eran apenas el uno o dos por ciento del total. En Génova (la otra ciudad-estado que se erigió en modelo de democracia durante el Renacimiento), sólo unos 1.500 individuos tenían derechos políticos sobre una población de 25 mil²³.

El paso de la democracia directa a la democracia representativa no fue, por lo tanto, un costo del crecimiento demográfico y del tamaño de las unidades políticas, sino también el resultado de una opción normativamente fundada en favor de la extensión de los derechos políticos. Si todos los residentes en Atenas mayores de edad hubieran disfrutado de estos derechos, la democracia directa hubiera sido impracticable en el siglo V antes de Cristo. Decir que en aquella época había mecanismos directos de gobierno es correcto, pero decir que quienes gobernaban eran los atenienses es por lo menos hiperbólico.

Un segundo argumento a favor de la democracia representativa consiste en decir que este sistema *se adapta mejor a la complejidad de las sociedades contemporáneas*.

Veamos las cosas en perspectiva. Los ciudadanos atenienses constituían un cuerpo social extremadamente simple. Todos hablaban la misma lengua y compartían una única tradición moral y cultural. Todos creían en los mismos dioses, o al menos no tenían dudas respecto a cuáles eran los dioses en los que no creían. Había una gran homogeneidad étnica y de estilos de vida. Algo similar ocurría en las ciudades italianas del Renacimiento.

Las cosas ya eran diferentes en las colonias norteamericanas de fines del siglo XVIII. La unidad religiosa había desaparecido y los antecedentes culturales de los ciudadanos se habían diversificado. La actividad económica se había vuelto más compleja y la distancia geográfica introducía diferencias entre las colonias. Si en el siglo V antes de Cristo alguien era identificado como un ateniense, era relativamente sencillo hacer muchas predicciones sobre sus intereses, costumbres y preocupaciones. En cambio, si en 1787 alguien era identificado como estadounidense, el margen de incertidumbre era mayor.

Este proceso no ha hecho más que profundizarse desde entonces, hasta el punto de que aun una sociedad muy simple como la uruguayana encierra múltiples formas de diversidad. Esto no sólo hace posible que dos ciudadanos puedan ser muy diferentes entre sí, sino que hace que un mismo individuo pueda estar en mayoría respecto de algunos temas (por ejemplo, sus preferencias partidarias) y en minoría respecto de otros (por ejemplo, sus lazos de pertenencia étnica o religiosa).

Este fenómeno fue descrito en términos clásicos por Seymour Lipset²⁴ y tiene una consecuencia decisiva: en una sociedad compleja, *la* mayoría no existe. Lo que existe

²³ Sobre este punto ver Moses Finley: *Politics in the Ancient World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; Robert Dahl: *Democracy and its Critics*, ya citado, p. 354; y el clásico de J.G.A. Pocock: *The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*. Princeton, Princeton University Press, 1975.

²⁴ El pasaje que ha tenido más influencia aparece en las páginas 76-79 de su libro *Political Man* (1963).

es una gran cantidad de mayorías que se constituyen o desvanecen según cuál sea el tema en discusión. Por lo tanto, un sistema de gobierno que se limite a reflejar la preferencia circunstancial de la mayoría que se constituya en torno a cada tema se parecería a un individuo amnésico, cada una de cuyas decisiones fuera tomada en el olvido de las anteriores. La mayoría que se constituiría en relación al Tema 1 no estaría necesariamente constituida por los mismos individuos, ni seguiría los mismos criterios de decisión que la mayoría que se constituiría a propósito del Tema 2. Y lo mismo ocurriría en relación al Tema 3 y al Tema 4.

La necesidad de responder a este desafío es una de las causas del fortalecimiento de la representación tal como la conocemos. La mediación política es necesaria para lograr decisiones colectivas coherentes en un contexto de pluralidad. Por esta razón, un legislador no se limita a representar a aquellos que lo votaron, sino que tiene responsabilidades ante el conjunto de la ciudadanía. Un parlamento democrático no funciona como lo hacían los Estados Generales del antiguo régimen francés, donde los representantes del clero representaban al clero, los de la nobleza a la nobleza y los del “tercer estado” al “tercer estado”. Es por eso que gran parte de los parlamentos se estructuran en dos cámaras, cuyos miembros son seleccionados mediante diferentes procedimientos de elección.

Un tercer argumento a favor de la democracia representativa es que *trata mejor a las minorías*. En el caso de que mi partido pierda las elecciones, ciertamente no ejercerá la titularidad del gobierno, pero mi voto no habrá sido del todo inútil. Mi partido tiene todavía la posibilidad de integrar una coalición parlamentaria o de servirse de su banca para hacer oposición y, por esta vía, influir sobre las decisiones. Dicho de otro modo, la democracia representativa no aplica una lógica del tipo “el ganador se lleva todo”, sino que reserva cuotas importantes de influencia para quienes han perdido. Esto asegura, entre otras cosas, que las minorías tengan razones para reconocer la legitimidad de las decisiones mayoritarias.

Esto no es posible en el caso de la democracia directa. Al no haber elencos estables de representantes, ni (dada la pluralidad interna de las sociedades) mayorías de ciudadanos que puedan aspirar a una mínima continuidad, sólo es posible aplicar una lógica de tipo plebiscitario: cada decisión se adopta en función del apoyo mayoritario que se haya construido en torno a esa decisión. Y como esa mayoría puede cambiar cuando se trate el próximo problema, no hay nada que negociar ni existen parcelas minoritarias de influencia que puedan ser retenidas. Da lo mismo perder con el 49 por ciento o con el 1 por ciento. En cualquiera de los dos casos, el ganador circunstancial se queda con todo.

¿QUÉ CLASE DE REPRESENTACIÓN?

En la sección (c) intenté una descripción de lo que entendemos por representación, en el marco de las sociedades democráticas contemporáneas. Pero, aun suponiendo que esta descripción no sea objeto de controversia, existe un fuerte debate acerca del modo en que la representación debe ser practicada. Al menos en el plano teórico (las cosas siempre son más complicadas en la realidad) es posible distinguir tres maneras en las que puede establecerse el vínculo entre representantes y representados. La elección por

una u otra de estas concepciones puede tener consecuencias de primera magnitud sobre la vida de una sociedad democrática.

(A) **Representación como mandato.** Según esta concepción, el representante es una correa de transmisión que facilita la agregación de preferencias. Su función no consiste en emitir opiniones propias sino en trasladar la voluntad de sus representados. El representante carece, por lo tanto, de toda autonomía de decisión. El ejercicio independiente del juicio no está entre las tareas que se espera que realice, excepto en la forma muy limitada de hacerse la pregunta: “¿cuál sería la preferencia de mis representados en este caso?”. Su principal aporte consiste en construir acuerdos que no modifiquen el mandato recibido. Por eso, su desempeño será evaluado en términos puramente formales de coincidencia o no con las consignas originales. Esta concepción de la representación es la que se encuentra, por ejemplo, detrás de la estructura de *soviets* creada en las primeras etapas de la revolución rusa²⁵.

(B) **Representación como autonomía controlada.** El representante es un agente libre que no está mandatado por los representados. Puede ejercer su propio juicio, tomar decisiones y aun apoyar soluciones diferentes de las que originalmente prometió apoyar. Pero su continuidad depende de una doble exigencia. En primer lugar, sus acciones están restringidas por un conjunto de reglas que son conocidas por los representados. En segundo lugar, tiene que ser capaz de construir una justificación *ex post* de su propio comportamiento que resulte satisfactoria para quienes lo eligieron. El buen desempeño del representante es, entonces, aquel que (i) se ajusta a los procedimientos formales correctos, y (ii) puede ser interpretado como una adecuada respuesta a las circunstancias, dada la constelación de preferencias originalmente manifestada por los representados. Esta concepción queda bien expresada en una frase de Burke que aparece en su célebre discurso a los electores de Bristol: “vuestro diputado no os debe únicamente su dedicación; os debe también su juicio y os estafaría en lugar de servirlos si lo sacrificara a vuestra opinión”²⁶.

(C) **Representación como delegación.** Los representados tienen libertad para elegir a sus representantes pero, una vez que éstos han sido electos, pueden ejercer una total autonomía de decisión y no tienen que rendir cuentas sobre lo que hacen. La representatividad del régimen consiste, primero, en la libertad de los representados para elegir a sus representantes y, segundo, en el compromiso genérico de los representantes de proteger la seguridad y el bienestar de los representados. En la medida en que las decisiones que se adopten cumplan con esta exigencia, no hacen falta más explicacio-

²⁵ Para una descripción más detallada de esta concepción ver Hanna Pitkin: *The Concept of Representation*, ya citado, pp. 144ss; Denis Thompson: *Political Ethics and Public Office*, Cambridge, Mass. Harvard University Pre, 1987, p. 99; Thomas Christiano: *The Rule of the Many*, Colorado & London, Westview Press, 1996, p. 213; y Bernard Manin: “Elections and Representation”. In Adam Przeworski et al.: *Democracy, Accountability, and Representation*, ya citado, 1999, pp. 29-54.

²⁶ Edmund Burke: *Speech to the Electors of Bristol* (1774), en P. Langford (ed.): *Writings and Speeches of Edmund Burke*. Oxford, Oxford University Press, 1981. Sobre esta concepción de la representación ver también la bibliografía mencionada en la nota anterior.

nes. Si esta concepción se aplica en un contexto no democrático, el resultado será algo similar a la “doctrina de la autorización” defendida por Thomas Hobbes²⁷. Si esta concepción se aplica en un contexto democrático, el resultado será lo que Guillermo O’Donnell ha llamado “democracia delegativa”²⁸.

Un ejemplo puede ayudar a ver las diferencias entre estas concepciones. Supongamos un candidato C que compite por un cargo representativo en una región en la que se han deteriorado las condiciones de vida de los granjeros. Durante la campaña electoral, C propone la estrategia E como el instrumento más adecuado para superar el problema. Supongamos que C efectivamente es electo y que, una vez en ejercicio del cargo, pone en práctica la estrategia E, pero rápidamente descubre que no conducirá al resultado esperado. ¿Qué debe hacer C en esa situación?

Si C respalda la concepción de la representación como mandato (o si sabe que la mayoría de sus representados sostienen esta concepción) su criterio de acción debería ser: “Fui electo *porque* propuse la estrategia E y *con el propósito* de aplicarla”. Naturalmente, C podría preguntarse cuál podría ser la nueva preferencia de sus representados una vez que quedó demostrada la ineficacia de la estrategia E. Pero, dado que esta pregunta solo puede responderse de manera especulativa, C debe continuar aplicando la estrategia E hasta el momento en que pueda realizarse una consulta real. El responsable de dar respuesta a la situación de los granjeros no es C sino los representados.

Si C se identifica con la concepción de la representación como autonomía controlada (o si sabe que la mayor parte de sus representados lo hace), se sentirá autorizado a abandonar la estrategia E y buscar un sustituto, siempre y cuando se cumplan dos condiciones. La primera es que C respete los procedimientos formales que delimitan sus potestades legítimas. La segunda es que se sienta en condiciones de persuadir a sus representados sobre lo bien fundado de su decisión, es decir, que sea capaz de construir un relato que explique por qué, habiendo sido elegido para aplicar E, la decisión más razonable que pudo tomar consistió en aplicar una estrategia diferente. Una vez presentado este relato, normalmente C tendrá que esperar hasta las siguientes elecciones para conocer la reacción de los ciudadanos.

Finalmente, si C prefiere la concepción de la representación como delegación (o si sabe que es la preferida por sus representados) sólo deberá preocuparse de obtener resultados sustantivos que mostrar. Esos resultados pueden consistir en una mejora de los niveles de bienestar de los granjeros o en algún otro logro que sea valorado por los votantes. Con el fin de obtener este resultado puede servirse de la estrategia E o de otra, y puede seguir los procedimientos que considere más convenientes.

²⁷ Sobre este tema ver Hanna Pitkin: *The Concept of Representation*, ya citado, pp. 14ss. y Quentin Skinner: “Hobbes and the Purely Artificial Person of the State”, *The Journal of Political Philosophy* 7, 1 (1999), 1-29.

²⁸ Guillermo O’Donnell: “Delegative Democracy?”, *Journal of Democracy* 5/1 (1994), 55-69.

El siguiente cuadro resume los tres casos discutidos:

		Procedimientos sujetos a evaluación	
		SI	NO
Impacto sobre el bienestar sujeto a evaluación	SI	Representación como autonomía controlada	Representación como delegación
	NO	Representación como mandato	-----

Estas distinciones sólo funcionan con claridad en el campo analítico. En la vida real las cosas siempre son más complicadas. Pero el análisis es útil en la medida que muestra que los representantes pueden recibir mandatos muy distintos de parte de los representados, y que eso afectará de modo decisivo el funcionamiento de las instituciones.

En la democracia constitucional-liberal de carácter representativo, tal como solemos practicarla, la representación como autonomía controlada es la concepción estándar. La representación como delegación significa una renuncia a formas esenciales de control, e implica la destrucción de los mecanismos de rendición de cuentas horizontal y vertical. En cuanto a la representación como mandato, se trata de un vínculo que puede funcionar adecuadamente en ciertos contextos (por ejemplo, en organizaciones de tipo corporativo) pero hay al menos dos razones para dejarla de lado cuando se trata de la representación política.

En primer lugar, una representación mandatada puede ser eficaz para transmitir los intereses y preferencias de un grupo específico, pero tenderá a postergar los intereses y preferencias de quienes no están adecuadamente representados o no tienen representantes en absoluto. Por ejemplo, un acuerdo entre representantes mandatados de los sindicatos y representantes de los patronos igualmente mandatados puede ser satisfactorio para ambas partes, pero al mismo tiempo puede perjudicar gravemente a quienes no tienen empleo. Lo mismo vale para la gente demasiado pobre o poco instruida, para los enfermos mentales, los niños o las generaciones futuras. Para que esta clase de riesgo sea adecuadamente considerado, es indispensable que los representantes tengan la capacidad de desprenderse de todo punto de vista asociado a la defensa de un interés específico.

En segundo lugar, la representación no mandatada tiene un efecto depurador sobre el debate público. Por una parte hay, o al menos puede haber, un efecto de depuración cognitiva de la voluntad del electorado. En la discusión preparatoria de las decisiones, los representantes confluyen con otros representantes que pueden aportar nueva información o nuevos argumentos. Estos elementos pueden hacer ver como inadecuada una

posición que originalmente parecía sólida. La representación no mandatada implica aceptar que el cambio de opinión es un hecho normal en la vida de política, en lugar de ser visto como una traición o una anomalía. Por otro lado, cuando los representantes llegan a los ámbitos formales de deliberación, se encuentran con restricciones formales sobre los argumentos que pueden emplear. Los miembros de un Parlamento democrático deben encontrar la manera de armonizar su lenguaje y sus propuestas con los principios de igualdad y equidad que rigen el funcionamiento de la institución. De este modo, las instituciones tienden a mejorar la calidad moral del debate, no porque seleccionen como representantes a hombres más puros que el promedio, sino porque los obliga a limitar sus propuestas y argumentos aun más de lo que están limitados en el debate público general. Por esta razón, y tal como observa Philippe Van Parijs, “lo más odioso que dice el político más odioso es mucho menos odioso que lo que piensa buena parte de su electorado”²⁹.

¿DEMOCRACIA REPRESENTATIVA O DEMOCRACIA DELIBERATIVA?

En la sección (d) afirmé que la deliberación es un componente esencial de la democracia representativa, pero también observé que las discusiones reales raramente se parecen a un intercambio de ideas que se ajuste a la lógica del mejor argumento. Con demasiada frecuencia, la vida política real se reduce a un intercambio de frases pensadas por profesionales de la publicidad o, peor aun, a una sucesión de ataques personales entre personas que defienden intereses contrapuestos.

Como resultado de esta tensión, en los últimos años se han fortalecido las voces que piden avanzar hacia una “democracia deliberativa”. Pero el problema es que no queda del todo claro lo que esta expresión pueda significar. Al menos en algunas versiones, la democracia deliberativa sería algo diferente de la democracia representativa y estaría llamada a sustituirla. En otras versiones, los elementos de democracia deliberativa serían complementos que se incorporarían a la democracia representativa tradicional, con la finalidad de enriquecerla o corregirla. Por último, en otras versiones la expresión “democracia deliberativa” sería una manera de denominar al funcionamiento correcto de la democracia representativa.

Quienes defienden la primera postura consideran insuficiente lo que puede ofrecer la democracia representativa, y proponen orientarnos hacia formas de funcionamiento político fundadas en la intervención directa de los ciudadanos. Es, típicamente, el programa del republicanismo cívico, que pone énfasis en la participación mediante la organización de cabildos o asambleas populares³⁰. Esta propuesta tiene distinguidos antecedentes históricos pero también enfrenta dos dificultades importantes.

La primera es que, tal como lo reconocen sus propios defensores, una democracia participativa en la que sea posible un intenso intercambio de argumentos sólo es

²⁹ Philippe Van Parijs : *Qu'est-ce qu'une société juste?* París, Seuil, 1991, p. 277.

³⁰ Para una defensa bien conocida de este punto de vista ver, por ejemplo, Skinner, Q. 1992: “On Justice, the Common Good and the Priority of Liberty”. En Chantal Mouffe (ed.): *Dimensions of Radical Democracy*, London & New York, Verso, pp. 211-24.

posible en la pequeña escala. Un ejercicio de este tipo es inviable entre millones de personas.

Pero la dificultad es que la pequeña escala tiene sus propios problemas, que son bien conocidos por los especialistas. En primer lugar, cuando las decisiones se toman entre poca gente, los intereses particulares y los conflictos entre individuos tienden a tener un peso desmesurado sobre el proceso de decisión, y frecuentemente terminan por bloquear toda salida razonable. En segundo lugar, los procesos deliberativos que se desarrollan en la pequeña escala tienen a favorecer las decisiones que concentran los beneficios y dispersan los costos, al tiempo que bloquean las decisiones que concentran los costos y dispersan los beneficios. Esto puede conducir a grandes desequilibrios e injusticias como, por ejemplo, tener zonas favorecidas con sistemas escolares muy ricos y zonas desfavorecidas con sistemas escolares muy pobres. En tercer lugar, en las democracias de pequeña escala es más probable que se generen formas locales de dictadura de la mayoría (como la dictadura de la “mayoría moral” en una región muy conservadora) o que se toleren prácticas de discriminación racial, económica o religiosa que serían inaceptables si se intentara generalizarlas³¹.

La segunda dificultad de la apuesta a una democracia deliberativa fundada en una intensa participación ciudadana es que, en un esquema semejante, la capacidad de incidir en las decisiones políticas queda condicionada a la voluntad de participar en las instancias de deliberación. Por esta vía puede llegarse a un sistema de voto calificado, en donde la condición de acceso no esté ligada a la riqueza ni a la nobleza de sangre, sino a la disposición a involucrarse activamente en la vida pública. Este es un problema serio en una época como la nuestra, que ha valorado como nunca antes la vida privada. Oscar Wilde decía que el problema con el socialismo es que exige demasiadas noches por semana. Su frase finalmente resultó errónea, porque el socialismo real condujo a una extrema concentración de la decisión política. Pero al menos puede decirse que ese es el riesgo del republicanismo: los poetas, los filósofos, los amantes de la vida familiar, de la jardinería o de la música barroca corren el riesgo de convertirse en ciudadanos de segunda. Por esta vía habremos ganado en oportunidades de participación pero habremos perdido en términos de igualdad política.

Uno de los puntos fuertes de la democracia representativa es justamente que la participación no es condición para tener derechos. Es muy importante que aquellos que no quieren participar sigan existiendo políticamente. Un esquema en el que la posibilidad de incidir en las decisiones dependa de la participación activa (por ejemplo, una sociedad que funciona exclusivamente en base a asambleas) termina generando una nueva aristocracia: la de los activistas, es decir, la de aquellos que disponen del tiempo, las energías y el deseo de participar. Como dice el canadiense Charles Taylor (un filósofo sobre el que no cabe ninguna sospecha de conservadurismo) la participación mal

³¹ Para todo esto ver el libro de Stephen Elkin y Edward Soltan: *A New Constitutionalism*, Chicago The University of Chicago Press, 1989, así como la bibliografía que allí se cita. Ver también: Will Kymlicka & Wayne Norman: “Return to the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”, ya citado.

entendida puede convertirse en “una farsa o en un instrumento de manipulación en manos de las minorías activas”³².

Vistas estas dificultades, algunos defensores de la democracia deliberativa no proponen una sustitución global de la representación tradicional, sino su complementación con algunos dispositivos que tiendan a fortalecer el componente argumentativo de la vida democrática. Hace algunos años, el gran cientista político estadounidense Robert Dahl propuso la creación de un “mini-populus” diseñado para favorecer la deliberación entre ciudadanos comunes, pero en condiciones especialmente favorables de acceso a la información y a los argumentos expertos³³. En la misma línea, James Fishkin propuso una “deliberative opinion poll” que se diferenciaría de las encuestas de opinión tradicionales en el sentido de que no se les pediría a los ciudadanos su opinión irreflexiva, sino su opinión luego de haber participado de un proceso deliberativo cuidadosamente estructurado³⁴. Más recientemente todavía, el filósofo Bruce Ackerman y el propio Fishkin propusieron la creación en Estados Unidos de un nuevo feriado llamado “Día de la deliberación”, que se celebraría en cada año electoral y durante el cual los ciudadanos se ocuparían de deliberar (sin perder el salario correspondiente a esa jornada) sobre temas centrales de la agenda³⁵.

Estas propuestas son más sofisticadas que la anterior, pero corren el riesgo de reproducir dentro de esos espacios protegidos los mismos fenómenos que ocurren a nivel de la sociedad en su conjunto. El hecho de reunir a cierto número de ciudadanos durante un tiempo limitado puede mejorar hasta cierto punto la calidad del debate, pero no puede evitar que aparezcan liderazgos circunstanciales, que la estrategia de los *slogans* breves y efectistas siga siendo rendidora o que haya una gran influencia de los medios de comunicación.

Estas dificultades hacen que, en muchos contextos de discusión, la expresión “democracia deliberativa” se use básicamente para referirse al ideal de una democracia representativa que funcione adecuadamente, es decir, una democracia deliberativa en la que los ciudadanos se involucren con cierta intensidad en los asuntos públicos, en la que exista un debate orientado por la lógica del mejor argumento y en la que los representantes actúen con responsabilidad y plena disposición a rendir cuentas ante sus representados. En este sentido, nadie que defienda la democracia representativa debería dejar de defender la democracia deliberativa. Pero es importante tener en cuenta que no se trata de un dispositivo institucional alternativo, ni siquiera complementario, sino del buen funcionamiento del dispositivo que nos hemos dado³⁶.

³² Charles Taylor: “Des avènements possibles: la légitimité, l’identité et l’aliénation au Canada à la fin du XXe siècle”. En Ch. Taylor: *Rapprocher les solitudes. Le fédéralisme et le nationalisme au Canada*. Sainte-Foy, Les Presses de l’Université Laval, 1992, p. 91.

³³ Dahl, Robert: *Democracy and its Critics*, ya citado, p. 340.

³⁴ James Fishkin: *Democracy and Deliberation*. New Haven, Yale University Press, 1991.

³⁵ Bruce Ackerman y James Fishkin: *Deliberation Day*. New Haven, Yale University Press, 2005.

³⁶ Los defensores de la democracia representativa tradicional tuvieron claro desde siempre que el mejor o peor funcionamiento del sistema depende esencialmente del grado y calidad del involucramiento ciudadano. Sobre el punto ver, por ejemplo, John Stuart Mill, *Considerations on Representative Government*, I. En J. S. Mill: *On Liberty and Other Essays*, ya citado, p. 210.

CONCLUSIÓN

En estas páginas intenté especificar algunos conceptos fundamentales que usamos en la reflexión política, y también intenté argumentar a favor de la versión tradicional de la democracia constitucional-liberal de carácter representativo. Esto no significa que ignore que este régimen enfrenta dificultades y amenazas. Entre ellas cabe mencionar la apatía y el desencanto de grandes sectores de la ciudadanía, el fortalecimiento de una cultura política que confunde legitimidad política con apoyo de la mayoría, y la creciente tecnificación del debate preparatorio de muchas decisiones de gobierno, con su consiguiente efecto de debilitar las posibilidades de control ciudadano.

Los problemas existen y son muchos. Pero es un error suponer que, para solucionarlos, debemos apurarnos a sustituir el entramado institucional del que nos hemos servido hasta ahora. La institucionalidad democrática tal como la conocemos es el resultado de largos siglos de aprendizaje. Sin duda es imperfecta y probablemente sea mejorable. Pero es importante entender su lógica de funcionamiento si queremos conseguir que los procesos de cambio sean efectivamente procesos de mejora y no dinámicas de decadencia.

III. Pluralismo y sistema escolar.

Tres modelos competitivos de educación moral.

Daniel J. Corbo Longueira

1. Partimos de la premisa de que los miembros de una sociedad pluralista probablemente no se pondrán de acuerdo sobre cuál es el modelo de educación capaz de satisfacer las condiciones requeridas para conformar un sujeto con autonomía moral, sólidas disposiciones éticas y competencias para asumir una ciudadanía activa y responsable.

- Al menos tres tipos de educación rivalizan como la mejor opción:

1º) Un primer tipo sostiene que en las aulas no deberían presentarse ni tratarse temas controvertidos de carácter filosófico y político, ni creencias religiosas, hasta que los alumnos hayan alcanzado un nivel de madurez y discernimiento que los habilite a realizar por sí mismos opciones ilustradas. Sólo aquellas cuestiones establecidas científicamente o propias de una ética cívica, que corresponden a un culto de valores y principios comunes o compartidos, deberían tener espacio en las aulas.

2º) Un segundo tipo postula que el desarrollo moral de los futuros ciudadanos no puede hacerse desde el vacío de valores y convicciones, y que ello exige el compromiso, al menos provisional, con una concepción comprensiva de vida buena (y, por lo tanto, con una cosmovisión particularista y controvertida). Esta visión defiende como premisa el derecho natural de los padres a dirigir la educación de sus hijos menores según sus creencias y convicciones, y por ende, les adjudica la potestad de elegir para sus hijos la enseñanza que esté conforme a las mismas.

3º) Una tercera posición sostiene que es igualmente inconveniente sustraer a los alumnos parte de la realidad y de la cultura por su carácter controversial, como embarcarlos en creencias y concepciones finalistas adquiridas heterónomamente. Para esta postura, se debe ofrecer a niños y adolescentes un acceso sin restricciones a una adecuada información, y la oportunidad de frecuentar una amplia diversidad de opiniones, perspectivas y tradiciones morales; generando condiciones formativas en las aulas, para que a través del análisis crítico, de la reflexión moral y del debate con sus pares, el alumno vayan gestando progresivamente sus propios criterios de valor y haciendo sus propias elecciones autónomamente.

2. UNA CONDICIÓN INELUDIBLE Y DOS COMPLEMENTARIAS

Si bien no sería posible acordar cuál es el modelo educativo más apropiado para el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, lo cierto es que, cualesquiera sean las condiciones requeridas para ello, sí es posible postular una condición moral ineludible, que se puede tomar a modo de premisa: como lo señaló Pablo da Silveira (1996), esa condición moral ineludible es la exigencia de asegurar a cada agente un proyecto de vida abierto, de modo que los menores no queden, en ningún caso, prisioneros de un programa de vida predeterminado. Como expone el filósofo compatriota, “un agente moral bien desarrollado...es alguien que puede decidir por sí mismo el tipo de vida que quiere vivir. Esto sólo es posible si su capacidad de elegir no ha sido anulada durante la maduración”. Para conseguir esto es necesario que el niño o el adolescente conserve lo que Joel Freinberg denominó un “futuro abierto”, esto es, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas las elecciones que querrá hacer una vez que ha llegado a ser un adulto plenamente desarrollado, capaz de decidir por sí mismo acerca de ellas. (“The Child’s Right to a open future”, 1980, cit por da Silveira: 1996)

Por supuesto que una condición por la negativa, como esta que hemos establecido, no es suficiente para sustentar el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, pero creemos indiscutible que se trata de una condición necesaria para proteger su disponibilidad, de modo que los derechos de protección a la independencia moral de niños y adolescentes es una restricción infranqueable que se sobrepone al derecho a la educación de los padres y, con más razón, a cualquier otra autoridad u organización, inclusive a la autoridad del Estado.

Quisiéramos colocar a continuación dos condiciones complementarias, que una educación con este propósito debería cumplir.

a) Para alcanzar un grado apreciable de independencia moral, se requiere que el agente educador no imponga criterios restrictivos, que impidan al sujeto en formación un acceso abierto a una variedad amplia de fuentes de cultura, base para la construcción de una opinión ilustrada;

b) Sería un requisito para el desarrollo de un agente moral que este disponga de un umbral mínimo de principios básicos, criterios o valores, por referencia a los cuales podrá llegar a elaborar su razonamiento y juicio moral. Estos principios o valores básicos podrán ser los de alguna tradición de pensamiento o cosmovisión, o podrán ser valores universales de una ética cívica. Lo que no parece posible es que alguien pueda conformarse como sujeto moral desde un vacío axiológico, o desde la total neutralización de las convicciones.

En síntesis, tenemos una condición ineludible: asegurar al alumno el derecho a un futuro abierto, esto es, que no le haya sido anulada la capacidad futura de elegir. Tenemos, también, dos condiciones complementarias: la no restricción en el acceso del alumno a un amplio repertorio de fuentes de la cultura, y que el alumno no haya sido privado de un conjunto nuclear de principios y valores básicos como un mínimo horizonte normativo, sin el cual quedaría en situación de vacío axiológico.

Sobre la base de estos tres presupuestos, estamos en condiciones de abordar un análisis crítico de los modelos o tipos de educación que presentamos antes.

3. EL MODELO DE NEUTRALIDAD PASIVA

El primer modelo puede ser identificado como de neutralidad pasiva. Implica por parte de la institución docente o del agente educador, una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas, las que son excluidas del aula, y en virtud de lo cual, se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia entre visiones particularistas. Se trata, en este caso, de una neutralidad pasiva que actúa por “abstención” o “evitación”.

Esta concepción de la neutralidad encarna un laicismo histórico, que ha prevalecido en muchas ocasiones en la educación pública de nuestros países. Esta posición considera que en sus ámbitos institucionales y en las aulas estatales, sólo deben tener cabida aquellas cuestiones establecidas científicamente, o capaces de elevarse a la categoría de lo común en el espacio público (aquello que une a todos en la ciudadanía democrática), por lo que las versiones sustantivas particularistas, que son la materia prima del pluralismo, deben ser relegadas al ámbito de lo privado.

Acaso en una sociedad embrionaria necesitada de integración social y en una etapa histórica correspondiente al proceso de formación nacional, donde una parte de lo particular era lo extranjero, o era ocasión para enfrentamientos político-partidarios radicales que dividían a fuego a la comunidad, esta actitud procuraba preservar las aulas como un espacio neutral de encuentro y de concordia, donde no pudieran manifestarse las oposiciones irreconciliables de la sociedad. Esta fue una de las preocupaciones de José P. Varela en la etapa fundacional de nuestro sistema escolar. (Véase, “*La educación del pueblo*”, 1964).

Hoy, en cambio, las referencias culturales han mudado sustancialmente hacia una creciente afirmación del pluralismo como núcleo duro de la sociedad moderna. La laicidad como dice Ricoeur no es ya de abstención sino deliberativa, por lo que, “nada que sea importante para el sentido de la vida debe ser sustraído del debate” (“*Crítica y convicción*”, 2003).

Como señala Juan Carlos Tedesco,¹: “es necesario replantearnos frente a qué tiene que ser neutral la escuela y frente a qué no tiene que serlo. En el pasado esta discusión fue muy fuerte. A fines del siglo XIX todos nuestros sistemas educativos discutieron este punto y el Laicismo fue la respuesta curricular a este problema (...) la escuela es neutral frente a los valores religiosos, frente a determinadas concepciones de vida, y lo que se aprende en la escuela es lo que nos une a todos (...) Todo lo demás son asuntos privados. Frente a esta negación de lo particular, incluso de lo religioso, de las opciones éticas, parecería que los niveles de neutralidad en la escuela no pueden seguir siendo los mismos del pasado.

Se trata de asumir más conscientemente la discusión de estos temas, sin que la escuela se defina necesariamente por uno o por otro. Pero la escuela tendría que procesar esta discusión y ayudar a que cada joven defina su opción frente a

¹ TEDESCO, Juan C. 1997. “*Los cambios curriculares en la educación media*”, Conferencia dictada en Jornadas de sensibilización de la Experiencia Piloto. Montevideo, ANEP, 119-121.

ello. (...) Los valores democráticos, que es preciso introducir en la formación de la personalidad, no pueden seguir siendo valores de neutralidad y puramente defensivos. Daría la impresión que es necesario asumir frente a esos valores un compromiso más activo que en el pasado. Lo que aparece hoy en muchos lugares es que todos estos valores (vinculados a la tolerancia, al respeto al otro, a cierta neutralidad), en la práctica pedagógica se traducen por la pasividad. (...) Hoy en día da la impresión que hay que volver a recuperar el entusiasmo, la motivación, el compromiso, el carácter activo de la defensa de estos valores: tolerancia, respeto, reglas de juego democráticas”.

Por otra parte, un uso indiscriminado de la neutralidad pasiva fundada en la necesidad de preservar la serenidad de las aulas, tiene el riesgo de hacer de la escuela o liceo un lugar ilusorio y artificioso de pacificación, que no forma a los educandos para asumir una actitud asertiva y un manejo constructivo de los conflictos. Desde que éstos no son anulables ni pueden ser ignorados -los que nacen en el interior del centro educativo ni los que se proyectan en él desde el medio social-, es necesario que la escuela y el liceo sean ámbitos para un tratamiento formativo de los conflictos y hacer de éstos una oportunidad de aprendizaje para crecer.

La escuela no es ajena a las cuestiones socialmente relevantes. La educación de los alumnos no puede hacerse desde el aislamiento artificioso de la realidad. La enseñanza es siempre, aunque no sólo, producto de su medio y de su mentalidad. No puede extrañarse ni aislarse de él, mas como enseñaba Antonio Grompone, “debe encontrarse el sentido de su expresión”. Lo que este pedagogo nos advertía en su obra “Universidad oficial y Universidad viva”(1963:136) es que, aunque la enseñanza recoja los problemas de momento y del medio, existe un modo diferente de presentarlos y de analizarlos al que opera en el comité político o en el templo. La enseñanza los trata como problemas científicos y los traduce en el lenguaje y a las perspectivas que esta debe emplear, con la universalidad de una investigación abierta y la racionalidad que debe operar en todo conocimiento. “Este criterio desaparece en cuanto se subordinan experiencias, ideas, trabajos de enseñanza o de investigación al programa que se le trace fuera del centro de enseñanza” y “se ponga el centro educacional al servicio de objetivos que no sean los de estudiar en el campo de las ideas, los problemas de su tiempo y de su medio”. Si en este campo la enseñanza “adquiere militancia, se convierte en un instrumento de partidos o de organizaciones extra universitarias: transporta a ella las luchas políticas, y es solamente un elemento más de propaganda”.

Este modelo educativo de neutralidad pasiva es portador, en forma velada e implícita, de un dualismo entre socialización y espíritu crítico, entre el momento intelectual y el moral, como dos aspectos o momentos escindibles que se deben tratar secuencialmente. Contra la visión clásica (representada por Dewey, Whitehead, Peters y Passmore, entre otros) que afirmaba la unidad del proceso educativo, donde estos dos aspectos deben ser perseguidos simultáneamente, se ha erigido otra corriente (representada por Rorty, Hirsch y McPeck) que sostiene que la educación básica (primaria y secundaria) debe asentarse en la socialización cultural y en la adquisición de información intelectual, relegándose la promoción del espíritu crítico a la educación terciaria o superior. El filósofo Rorty afirma que la educación en la escuela debe

apuntar principalmente a comunicar a los niños aquello que la sociedad a la que pertenece sostiene como verdadero, para dotarlos de capacidad para funcionar como ciudadanos integrados de esa sociedad. El nivel educativo elemental, dice, no debe desafiar el consenso establecido, porque su propósito no es ir más allá de la socialización (pasiva o inconsciente, agregaríamos). La educación en cuanto proceso crítico de individuación debe tener lugar más tarde, al final de la *high school*. En la misma línea de pensamiento, John McPeck dice que primero debe invertirse el tiempo en impartir información, durante un ciclo escolar completo de nueve años. No es momento, en los primeros años, para ofrecer pensamiento crítico; ese tiempo vendrá en los grados superiores. Hirsch, a su vez, subraya la importancia de la cultura básica en la educación, que entiende como la información compartida por la sociedad, estableciendo una dicotomía entre la cultura elemental y el pensamiento crítico (Naval, 2000: 66ss).

Como el ámbito de los valores es precisamente un campo controversial y comprometido, ha existido cierta propensión a su exclusión como objetivo explícito de la educación institucionalizada. Dice Antonio Bolívar (1999:10): “Queriendo legítimamente huir del adoctrinamiento hemos llegado a creer que cada alumno y que cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y llegar a tener sus propios valores”. Se pretendió, entonces, que los alumnos podían aprender por sí mismos por generación espontánea, y formar sus propios criterios morales, sin que medie una intervención educadora guiada por ese propósito. Los educadores sabemos que la supuesta “maduración espontánea” es una falacia y que para que nuestros alumnos puedan optar, tomar decisiones y comprometerse con ellas, deben antes conocer. El peligro de esta prescindencia está en que la escuela debilite su función formativa y se limite a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes.

La prescindencia de valores, el silencio sobre temas esenciales a la espiritualidad del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos, la evitación de enseñar ciertos temas, no son, como equivocadamente pretenden algunos, expresiones de laicidad sino una negación de ella. Porque la omisión que silencia y que niega constituye, de por sí, una forma de toma de postura respecto de lo que se silencia, se omite o se niega. Por otra parte, no hay construcción autónoma de la persona cuando se le ha sustraído por el silencio experiencias humanas decisivas en el plano de los valores. ¿Cómo se puede elegir entre tal o cual valor o entre tal o cual fundamento axiológico, si éstos no le han sido descubiertos? La libertad personal, la autonomía moral se va realizando cada día sobre la base de experiencias, descubrimientos, reflexiones, vivencias; pero ¿cómo optar entre lo que no se nos ha revelado, como elegir respecto a temas o asuntos que no han tenido oportunidad de trabajarse en nuestras aulas, frente al silencio vacío?

El peligro es que este enfoque termine instalando un vacío moral en la institución encargada de la formación de las nuevas generaciones. Contra ello previno el célebre pensador Paul Ricoeur, al decir respecto a la educación francesa: “la escuela es un ámbito de total neutralización de las convicciones. No debemos entonces sorprendernos de encontrar como resultado una sociedad sin convicción, sin dinamismo propio, que va a pedirle todo al Estado” (1991:18).

Se puede faltar a la laicidad por acción, cuando se adoctrinan o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella por omisión, cuando se sustrae a los alumnos el conocimiento y las vivencias de dimensiones trascendentes de la existencia. No hablar de ciertas cuestiones no es aséptico, es más bien pasar un mensaje de que esos asuntos no importan, que no son relevantes. Y en ello hay una decisión, aunque no sea manifiesta, de ocultar a los alumnos una zona de la realidad que los deja, en ese aspecto, en una suerte de vacío moral.

Como dice la Profesora Helena Costábile, este tipo de concepción ha llevado “a una neutralidad incolora a nuestra educación que le ha quitado elementos de conformación de la personalidad, que tiende a expulsar los valores de la acción educativa.”...“la libertad se alza sobre un terreno previo y no sobre el vacío. Quien no tiene un horizonte axiológico no es realmente libre.” Por eso “la pregunta no es si tenemos derecho a desplegar ante el alumno los grandes valores del hombre. La pregunta es si tenemos derecho a guardar silencio respecto de ellos, u ocultárselos, o no darles la oportunidad de descubrirlos”.

La neutralidad pasiva ha sido objetada, también, desde un enfoque que aprecia la función educadora, como preparatoria de las nuevas generaciones para asumir una ciudadanía activa. “Al menos en una sociedad que ha optado por la democracia constitucional (esto es, un régimen fundado en el libre consentimiento y en la discusión pública) no es posible formar nuevos ciudadanos a menos que se les dé la oportunidad de convertirse en agentes morales bien constituidos. El ciudadano de una sociedad democrática debe ser capaz de evaluar situaciones más o menos complejas desde el punto de vista normativo, de identificar ciertas preferencias como las suyas y de ordenarlas en un esquema que sea a la vez coherente y consistente con sus convicciones de valor. Ahora bien, el problema consiste en que nadie llega espontáneamente a ponerse en esa situación: los miembros de las nuevas generaciones no llegarán a madurar moralmente a menos que podamos discutir con ellos sobre valores, presentarles ciertos modelos morales y despertar en ellos las motivaciones que los conducirán a sentirse responsables de sus propias decisiones” (da Silveira:1995).

Este modelo tiene la pretensión de presentarse como neutral respecto a todas las creencias y convicciones, y postula que sus premisas responden a un criterio de universalización. Sin embargo, puede advertirse que con respecto a ciertas cuestiones, como es el caso de la visión ideológica del laicismo frente al hecho religioso, hay veladamente, por detrás de su discurso, una concepción particularista, de cuyas premisas o supuestos no da cuenta públicamente, camuflándose de científicidad y racionalidad. En efecto, el laicismo de talante secularizador toma partido al desmerecer el lugar que el fenómeno religioso ocupa en la cultura de las civilizaciones humanas, al negarle sus virtualidades sociogenéticas y descuidar la valoración de la opción de aquellos que construyen, en torno al eje de la trascendencia, sus propias narrativas humanas de sentido y sus respuestas a la explicación última de la existencia. En síntesis, esta posición no reconoce la vida religiosa de los ciudadanos como un bien positivo que debe ser protegido por los poderes públicos, sino que la considera, más bien, fuente de intolerancia. Da por supuesto que la conciencia moral fundada en la religión no es capaz de

fomentar la convivencia en la pluralidad. Por ello el Estado, en los institutos oficiales de enseñanza, actúa como si el fenómeno religioso no existiera y, como corolario de ello, no le concede un lugar en las aulas, con lo cual amputa también la integralidad formativa de las ciencias humanas.

Este laicismo ha sido y es motivo de fuertes controversias en la enseñanza nacional, en la investigación académica y en el espacio público político. Fue históricamente formulado desde una prédica radicalmente anticlerical y con una fuerte aversión al catolicismo. Como lo denunció Rodó (en “Liberalismo y Jacobinismo”), más que la expresión de una versión auténticamente liberal con capacidad de reconocer, respetar e integrar la diversidad de formas de creer y no creer, la ideología de este laicismo, muchas veces expresada desde el poder oficial, descalificaba la sensibilidad y las convicciones religiosas como expresiones de irracionalismo, oscurantismo y superstición, a partir del positivismo imperante en la época de su alumbramiento. En este sentido es un espectro de otro siglo. Si bien todos acuerdan que la enseñanza de gestión estatal no favoreció ninguna religión positiva en particular, un sector de la opinión nacional ha denunciado insistentemente que no es neutral entre religión y no religión. En efecto, promovió determinadas formas de pensar y de sensibilidad que no son auténticamente neutrales, ya que indirectamente, con su prescindencia y silenciamiento respecto al fenómeno de lo religioso o de lo espiritual, que es excluido del espacio público y privatizado, metacomunica su irrelevancia y promueve una concepción prácticamente atea y materialista de la vida.

Como dicen dos educadores españoles, refiriéndose al tema de lo religioso en el aula: “Creyentes, ateos y agnósticos, debemos asumir conjuntamente el reto de seguir confrontando a nuestros alumnos con las claves que nos han llevado a definirnos como tales. No se trata de catequizar a nadie con nuestras propias opciones, ya sean ateas, agnósticas o creyentes, propias de una confesión u otra. Se trata de dar a nuestros alumnos la posibilidad de pensar grandes cuestiones que han movido a la humanidad a lo largo de los siglos, por ellos mismos, y de marcarlos como objetivo que el respeto por las distintas opciones personales y entre los distintos credos religiosos no sea fruto del desconocimiento e indiferencia, sino de un mínimo conocimiento y un profundo acercamiento” (Martínez-Bujons, 2001: 189-201)

Creemos, en conclusión, que una laicidad que quiera ser fiel a su vocación y pretenda una actitud de neutralidad positiva respecto de asuntos que son objeto de desacuerdo razonable entre ciudadanos, familias y grupos, debe ser simultáneamente plural y dialogante. No debe ser excluyente, sino una fórmula incluyente para garantizar la convivencia plural; en un marco de reconocimiento mutuo, de relación complementaria, de tolerancia activa y comprensión empática recíproca, en lugar del silenciamiento que ignora, la negación que excluye y la indiferencia hacia aquellas versiones particularistas y razonables de vida buena, que abrazan distintas familias ideológicas y tradiciones culturales. Lo que necesitamos es aprender a vivir juntos en la sociedad, y no encerrados en guetos ideológicos que alimentan el desprecio y la negación. Como dice Velasco (2006), “La laicidad es todo a la conciencia y la libertad de los hombres, llamados a vivir juntos, a pesar de lo que los divide”.

Nuestra “laicidad pública aparece así como el resultado de una sabiduría política y de un sutil equilibrio que no obliga a nadie a sacrificar sus principios, pero que propone a todos un nuevo arte de vivir juntos” (E. Poulat).

4. EL MODELO DE EDUCACIÓN MORAL SUSTANTIVA

Este modelo postula que la educación impartida en los colegios y comunidades que son portadoras de concepciones finalistas de vida, es superior en su capacidad formativa a la que se puede impartir en las escuelas pluralistas con el ideal de laicidad. Para los partidarios de aquel modelo, si bien la neutralidad en la enseñanza oficial debe admitirse como solución práctica -de libertad y de respeto a las conciencias divididas, y como fórmula de convivencia frente a las doctrinas que separan sinceramente a los hombres y grupos en medios sociales heterogéneos-; sostienen que la misma supone una limitación riesgosa de los factores formativos reducidos al mínimo común y no un ideal educativo.

Objetan la postura que sostiene que el niño debe permanecer sin ninguna fuente de cultura o educación religiosa hasta que deje de ser niño; como condición para que pueda “elegir libremente”, cuando sea adulto, la religión o la irreligión. Supone esto, en su opinión, que “la mutilación o privación de todo conocimiento y disciplina religiosas del patrimonio cultural de Occidente en la enseñanza, es una “liberación” del niño y no una “privación” en la cultura que tiene derecho a heredar”... “No enseñar al niño, no educarle hasta la edad en que fuera capaz de elección por sí mismo, sería elegir para él lo peor; sería traicionar su derecho a recibir lo que le toca del patrimonio cultural común”. Por otra parte, se afirma que “la formación primera del niño no traba sus posibilidades críticas en la pubertad, con cuyos cambios se produce una reforma de la idea del cosmos y de la conducta frente al mundo, y en los cuales el “yo” se descubre como problema. Aquella formación primera le fortalece y le prepara para la eficacia de su actitud crítica. En cambio, lo que en su educación hubiese tenido antes un sentido superficial o externo de proselitismo, será eliminado. Queda de la educación el fruto del cultivo de los móviles. El proselitismo que busca los actos externos es superado. Pero la falta de normas y objetivos por ausencia de formación, impedirá en la hora de la capacidad crítica, la posibilidad de elegir compromisos y responsabilidades y desembocará en las indeterminaciones y riesgos de la carencia de personalidad”.

Las escuelas adheridas a una concepción última de vida, como las confesionales, en cambio, tendrían máxima eficacia para el desarrollo de la personalidad del niño, que no puede sustentarse en un mínimo sino en un máximo doctrinario. De ahí que sostengan que el factor de moral sustantiva provisto por este modelo (inclusive cuando se trata de una concepción educativa religiosa), lejos de ser un obstáculo para el desenvolvimiento de la personalidad del niño, es un factor insustituible en el cultivo de los móviles que la desarrollan, y un medio poderoso para que el niño alcance su plena autonomía personal. ²

² Horacio Terra Arocena: “Libertad de enseñanza y su reglamentación”. Montevideo 1955.- En nuestra opinión sigue siendo una de las exposiciones históricas más lúcidas de esta visión a nivel nacional

En otro plano de análisis este esquema referencial pondera la contribución social que puede esperarse de la presencia de una pluralidad de instituciones adheridas a este modelo, en términos de generación de espacios de innovación y diversidad. Estos, son resultado de que cada institución, en su vida propia y con su cosmovisión particular, crea y recrea versiones renovadas de vida, a partir de la autonomía relativa de que gozaría en un marco de libertad de enseñanza. La innovación y la diversidad son fundamentales para sustentar la riqueza de pensamiento y el pluralismo que está en la raíz de la cultura democrática. “La riqueza de la diversidad humana está en ampliar el abanico de las configuraciones de sentido construidas por las comunidades en su experiencia histórica” (Siede: “Formación ética”, Santillana docentes)

En ese contexto, puede afirmarse que la variedad de comunidades, de perspectivas y de valores, beneficia al conjunto del sistema social. Esta es una característica que por igual encontramos en la naturaleza y en las sociedades humanas complejas. Thomas F. Green expresó convincentemente: “La opinión general es que una sociedad es más rica si permite que florezcan mil flores. Lo que se supone es que ninguna cultura o modo de vida del hombre es tan rica que no pueda enriquecerse aún más a través del contacto con otros puntos de vista. La creencia general es que la diversidad enriquece, porque ningún hombre tiene el monopolio de la verdad sobre la vida honrada”. (“Education and pluralism: ideal and reality”).

Como lo refiere este autor, para que esa dinámica acontezca, requiere que se cumplan dos condiciones: no sólo que coexistan grupos diferentes, sino que también entablen entre ellos intercambios sustantivos, y que la diversidad que está enriqueciéndose no sea puesta en peligro ni limitada por ninguno de los actores del intercambio ni por el sistema en que se procesa la intercomunicación. Este enfoque, siguiendo los pasos de Dewey, vincula el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes intelectuales, culturales y espirituales de todos, al adoptar una actitud de apertura hacia diferentes perspectivas.

Pero, sobre todo, la importancia de la diversidad en el campo cultural para el cumplimiento de la función formativa reclamada a la educación, requiere -y es éste un argumento que nos parece sustancial aunque raramente se repara en su importancia- la imprescindible presencia de modelos “fuertes” o “densos” de moralidad, de visiones comprensivas de virtud. Esto siempre que se cumplan dos condiciones ineludibles: que se garantice una oferta múltiple y abierta de estos modelos – o sea, que estén sometido al escrutinio público- y que en la enseñanza sus concepciones no se inculquen avasallando la conciencia de los estudiantes. Como lo señala Demetrio Velasco (2006: 33), “se puede intervenir en la vida pública desde la convicción de que las propias tradiciones normativas son fuentes necesarias para generar los recursos humanos y éticos que la sociedad necesita, simplemente sometiendo esas tradiciones a las reglas de juego del debate democrático público y abierto” .

De lo contrario, la sola existencia de una escuela pluralista, donde se ejerce un criterio de neutralidad frente a modelos valóricos y de creencias en disputa, podría derivar socialmente en un pensamiento “débil”, ya que por si solos la tolerancia, el pluralismo y la neutralidad no están en condiciones de ofrecer modelos fuertes de moralidad. Esta es la aporía educativa de la escuela pluralista. No es que no trasmita valo-

res, sino que estos no se insertan en un sentido dado, en un constructo de modos de vida y de significado sustantivos. Dardo Regules, en una virtuosa polémica parlamentaria, prevenía sobre que la neutralidad podía llevar a una pérdida de sustancialidad y de contenido material a la escuela, vaciándola de su tarea formativa esencial “. (“Idealidades de la Enseñanza”)

En una línea similar de razonamiento, Wiliam Galston refiere como un hecho básico de la sociología liberal, la idea de que la mayor amenaza para los niños no es tanto que crean en algo demasiado profundamente, sino que no crean con mucha intensidad en nada en absoluto, y agrega con fundamento: “Aun para alcanzar el tipo de autorreflexión libre que muchos liberales aprecian, es mejor empezar por creer en algo. La deliberación racional entre modos de vida es mucho más significativa si las apuestas son significativas, esto es, si quien delibera tiene fuertes convicciones en comparación con las cuales puedan ponderarse las afirmaciones rivales” (“Educación Cívica en el Estado liberal”, en Roseblum, 1993).

Se apunta aquí al hecho notorio de que en sociedades seculares y plurales se está volviendo un preocupante asunto la “anemia ética” y el relativismo escéptico, lo que paradójicamente, entraña el riesgo de aparición de brotes fundamentalistas. Muchos piensan que los sistemas democráticos deben ser revitalizados en sus elementos constitutivos, rescatándolos de un clima de indiferencia y relativismo moral. Una respuesta posible a esta circunstancia sería el fortalecimiento, a través de la enseñanza, de los códigos morales sustantivos, como lo postula este segundo modelo.

Por el contrario, si sólo existiera una variedad de instituciones educadoras de gestión privada con visiones particularistas, sin la presencia que las contrarreste y les sirva de contrapeso, de un sector público de gestión estatal, -que aporte un conjunto de conocimientos comunes y donde se garantice la autonomía de los educandos sobre la base de una neutralidad frente a la pluralidad de creencias-, el resultado podría ser una suerte de ventanillas paralelas de ofertas particularistas, que no proveen una mínima base de integración social y cultural ni una equidad básica en la diseminación social de los aprendizajes. Lo que parece cuestionable aquí es un pluralismo que enmascare un separatismo. Se ha dicho que si los católicos se educan entre católicos, los protestantes entre protestantes, los ateos entre ateos; los comunistas se educan entre comunistas, los conservadores entre conservadores, los blancos entre blancos y los negros entre negros, etc; ello fortalecería el establecimiento de una sociedad compartimentada que correría el riesgo creciente de caer en conflictos entre tribus. Sería este un pluralismo segmentado, sin base integradora, lo que en el largo plazo pone en cuestión la convivencia de una sociedad democrática. La vitalidad de ésta requiere de un número apreciable de valores en común, lo que sólo es posible si todos los miembros del grupo tienen una oportunidad para recibir y tomar de los demás, mediante un conjunto amplio y diverso de empresas y experiencias compartidas, necesarias para que exista una “endósmosis social”. Esta se ve impedida por separaciones que no habilitan el libre intercambio de variados intereses, estímulos intelectuales y formas de cooperación social.

John Dewey ha expresado que las divisiones sociales que interfieren el libre y pleno intercambio, reaccionan para hacer unilateral la inteligencia y el conocimiento de las clases sociales separadas. Estas barreras significan una ausencia de intercambio

fluido y libre. Esta ausencia equivale al establecimiento de tipos diferentes de experiencia vital, cada uno con materias, fines y normas de valores aislados... Los sistemas filosóficos, en sus teorías opuestas del conocimiento, presentan una formulación explícita de los rasgos característicos de estos segmentos cortados y unilaterales de la experiencia; son unilaterales porque las barreras que se oponen al intercambio impiden que la experiencia de cada uno se enriquezca y complete con la de otros que se hallan situados diferentemente. El ideal democrático supone “no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participado en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social.” Este segundo elemento significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales, sino también, un reajuste continuo de hábitos sociales, como resultado de nuevas situaciones producidas por el intercambio variado de experiencias. De algún modo –concluye Dewey-, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, “debe desarrollar una teoría del conocimiento que ve en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otros” (“Democracia y Educación”, 1953: Cap.XXV).

La ausencia de un sector de enseñanza estatal, impulsaría entonces hacia la fragmentación, hacia una colección compartimentada de versiones particulares, a un monólogo de creencias que podría hacer de la sociedad –según la imagen de MacIntyre- una suerte de “zoológico espiritual donde los animales están todos en jaulas separadas”. Desde el campo religioso se responde a esta objeción, sosteniendo que la conciencia moral fundada en la religión es capaz de fomentar la convivencia en la pluralidad, porque basta para ello que los ciudadanos encuentren en sus respectivas conciencias religiosas, fundamento para el respeto a la libertad de los demás, actitudes abiertas de tolerancia, solidaridad y colaboración, todo lo cual vendría demandado por la propia doctrina, como es el caso de la cristiandad.

Por otra parte, como cada una de estas instituciones privadas es portadora de una misión formativa en una escuela de pensamiento y una cosmovisión comprensiva en competencia, con proclividad a reproducirse y perpetuarse en otros niveles, existe el riesgo potencial de una caída en ofertas exclusivistas y unilaterales de creencias, que no ofrecen condiciones favorables a la autonomía de los sujetos en construcción.

Precisamente, la otra objeción que se realiza a este modelo es que la existencia de comunidades educativas portadoras de proyectos finalistas, implica un pluralismo que se da fundamentalmente con referencia al sistema educativo considerado globalmente, pero no necesariamente en la experiencia personal de cada alumno. Este recibiría una visión sustantiva, una comprensión maximalista acorde a la filosofía institucional, pero no accede necesariamente a versiones abiertas que le permitan una construcción autónoma de sus propias elecciones y juicios. Lo cuestionable aquí, sería el reconocimiento de unos derechos colectivos a la reproducción ideológica y cultural, que garantiza al conjunto social la presencia en competencia de una amplia diversidad de concepciones, pero al coste de restricciones a la autonomía de los educandos, porque aunque no ocurra en todos los casos, abre la posibilidad del adoctrinamiento en la cosmovisión a la que se afilia cada institución educativa.

No debe perderse de vista, como dice Amy Guttmann (2001), que uno de los propósitos primarios de la educación básica es cultivar unos valores comunes a la conviven-

cia democrática entre los niños, ya que no es posible olvidar que los afiliados a una escuela confesional o “iglesia ideológica” no son solamente miembros de esa “iglesia”, sino que antes y primordialmente, son ciudadanos de una sociedad democrática. En esta debe estar claro que el refuerzo de identidades culturales que se pueda reclamar a la escuela, no puede hacerse al coste de entrar en conflicto con el derecho individual de los educandos a preservar su capacidad autónoma para realizar elecciones propias sobre su identidad y sus creencias.

En síntesis, sobre este modelo, podemos decir con Amy Guttmann que “el pluralismo es un valor político importante en la medida en que la diversidad social enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestro entendimiento de las diferentes formas de vida. Para cosechar los beneficios de la diversidad social, los niños deben tomar contacto con formas de vida diferentes a las de sus padres, y en el curso de este proceso, deben afianzar valores verdaderos, como el respeto mutuo entre las personas, que hace la diversidad social a la vez posible y deseable”.

5. EL MODELO DE EDUCACIÓN PLURALISTA

Es posible identificar en este modelo cinco núcleos constitutivos, orientados a conformar las disposiciones éticas de la persona y proveer las competencias requeridas por una ciudadanía activa.

A) *Un fondo común de valores y principios propios de una ética cívica.*

La expresión de la laicidad en la enseñanza estatal aspira a un núcleo de valores y conceptos compartidos socialmente: la cosmovisión democrática necesaria para constituirse y sustentar legítimamente su vida institucional, así como una convivencia social asentada en sus valores, principios y reglas procedimentales. Así, el respeto a la diversidad de códigos éticos debe conciliarse y equilibrarse con la afirmación de un mínimo común ético —el patrimonio compartido de valores— constitucionalmente consagrado. El objetivo de la educación, en este sentido, es el incremento de la competencia ciudadana (en su doble dimensión, cognitiva y moral), en su papel de agente participante de la vida pública de su comunidad, para la toma de decisiones informadas y responsables, y para la asunción de iniciativas y compromisos con el bien común.

Estas competencias requieren la adquisición y vivencia de valores intrínsecos al sistema democrático, que constituyen las señas de identidad del Estado democrático de Derecho, (pluralismo, tolerancia, participación), la afirmación de sus valores sustantivos (libertad, equidad, justicia, dignidad de la persona humana, derechos fundamentales), así como de principios de procedimiento (defensa de las reglas de juego y respeto del Estado de derecho). En síntesis, la formación en estos valores ofrece, en sí misma, una oportunidad única de aprendizaje sociomoral y de construcción de una cultura ciudadana para fortalecer la democracia. Por eso, el fondo doctrinario común a la ciudadanía democrática ha de tener, necesariamente, una fuerte entidad. Dice Justino Jiménez de Aréchaga (1978) que “educar es incorporar a alguien a una cierta tradición cultural, infundiéndole principios y los principios jamás son neutros”.

B) *La socialización en un horizonte normativo de valores legados por la civilización humana.*

No debemos olvidar que una de las funciones esenciales de la educación es la conservación y transmisión a las nuevas generaciones de un legado común que se considera valioso. Este no es un acto de recepción pasiva, sino orientado a capacitar a cada sujeto para utilizar e interpretar la experiencia humana a su modo, integrando lo que sea aplicable a sus características e inclinaciones.

Educar es, en este sentido, un “rito de integración” a una comunidad de conocimientos, capacidades y significados, que son base para la emancipación intelectual. Está implícito en la naturaleza del conocimiento el hecho de ser una estructura que sustenta y habilita a pensar, proporcionando estructuras para el juicio. Por eso la educación promueve la libertad de los sujetos, al introducirlos en “el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento”. En ese caso nos hacemos responsables del mundo ante los “recién llegados”, como sostiene Hannah Arendt (1996: Caps. IV y V), inscribiéndolos en un espacio simbólico de filiación, en un horizonte de cultura ya hecha que es el modo de constituir al “cachorro humano”. Pero al entregar ese “mundo viejo” a “los nuevos”, los hacemos partícipes de sus posibilidades no realizadas. Como dice Fernando Savater (1997), le “inoculamos el temblor impreciso que lo amplía” y sentamos las condiciones para su transformación, porque sólo es posible cambiar lo que es si hay primero apropiación de su sentido. “Transmitir” no supone ni sujetos pasivos ni un mundo inmovible, sino la forma con que designamos al proceso de “compartir el relato”, de iniciarnos en “las voces de una conversación” prolongada en el curso de los siglos.³ Es lo que hace posible, como dice Graciela Frigerio (2001), un acto de relectura, y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es “pasar el código” y habilitar “al otro” a construir una nueva significación. En este sentido, la educación es, siempre, la oportunidad de lo nuevo; es “agente de construcción social y coproductora de subjetividad”.

C) *Un núcleo de contenidos procedimentales*⁴

A diferencia de los contenidos referidos a hechos y conceptos que tienen que ver con el saber, los contenidos procedimentales se refieren a alguna forma de “saber

³ Michael Oakshott ha utilizado esta imagen, diciendo: “Como seres humanos civilizados somos herederos, no de una investigación acerca de nosotros mismos y del mundo, ni de una acumulación de informaciones, sino de una conversación iniciada en los bosques primitivos y prolongada y hecha más clara en el curso de los siglos. Es una conversación que se desarrolla tanto en público como dentro de cada uno de nosotros mismos. Desde luego existen argumento, investigación e información; pero allí donde resulten beneficiosos tienen que ser considerados como parte de esa conversación...la conversación no es una empresa concebida para obtener un beneficio extrínseco...es una aventura intelectual espontánea. La educación es una iniciación a la destreza y participación en esta conservación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones adecuadas para manifestarnos y en la que adquirimos hábitos intelectuales y morales adecuados para la conversación. Y es esta conversación la que, en definitiva, otorga puesto y carácter a toda actividad y manifestación del hombre”. (“Rationalism in Politics and other essays”. Londres 1962: 168-199)

⁴ Sobre este tema, véanse los trabajos de Joseph Ma. Puig Rovira, al que seguimos aquí: “La educación moral en la enseñanza obligatoria”. Barcelona 1995 y “La construcción de la personalidad moral”, Barcelona 1996.

hacer”, esto es, a las capacidades necesarias para llevar a cabo una acción, a la vez comportamental y cognitiva. Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas a una meta, la que actúa como elemento regulador del proceso. Son medios que se ponen en juego y que deben aprenderse. En el ámbito de la educación moral los procedimientos, además de alcanzar objetivos inmediatos, movilizan ciertos criterios de valor que actúan como fines últimos de la conducta. Los criterios para establecer los contenidos procedimentales propios de la educación moral, derivan de traducir los rasgos de la personalidad moral en finalidades de la educación moral. Mencionemos brevemente los procedimientos fundamentales para la formación de una personalidad moral.

a) *Procedimientos para un conocimiento dinámico de sí mismo*, (sentimientos, razones y valores; forma de ser, de pensar y de sentir) a través de la construcción de una representación conceptualizada. Como dice Puig (1995:47), el “sujeto en tanto yo que se conoce, se evalúa y se proyecta, acaba convirtiéndose en sede de la responsabilidad moral y de coherencia personal”. Supone integrar las diversas experiencias biográficas y la proyección de sí mismo hacia un horizonte de futuro.

b) *Desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales*. Como capacidad de conocer y experimentar los sentimientos, razones y valores de los otros, sin confundirse con ellos. Ser capaz de ponerse en el lugar del interlocutor en una relación intersubjetiva, y adquirir la capacidad de generalizar la perspectiva de una tercera persona o colectivo. De esta forma, los estudiantes deben adquirir la capacidad de descentrarse, salir de sí mismos y percibir la realidad desde otros puntos de vista distintos al propio. Sin esta capacidad de comprender las emociones y las razones de terceros en una relación, de entender sus intereses, valores y motivos, no serán posibles un razonamiento y un juicio moral adecuado.

c) *Desarrollo de la sensibilidad moral y la capacidad de razonar de modo justo y solidario*. (Cuidado de los demás) Designa la capacidad de reconocer y reflexionar sobre una situación en la que se presenta un conflicto de valores. Habilita una operación para descender a una cuestión concreta los propios valores, jerarquizándolos, y para dilucidar, con fundamento y buenas razones, la preferencia por una solución determinada, mediante un proceso que permita un acercamiento progresivo, y ascendente, a criterios de justicia y solidaridad.

d) *Desarrollo de habilidades dialógicas*. Estas son un conjunto de destrezas para intercambiar opiniones y razonar sobre los puntos de vistas de los demás interlocutores con referencia a las opiniones propias, con ánimo de entendimiento y mutua comprensión. “Se trata, como dice Puig (1995:54), de adquirir aquellas disposiciones que facilitan un intercambio constructivo de razones”, “que tengan en cuenta tanto los propios intereses y puntos de vista, como los intereses y puntos de vista de los demás implicados en una situación, con la pretensión de arribar a acuerdos justos y racionalmente motivados”.

e) *Desarrollo de la capacidad de comprensión*. La comprensión crítica es una herramienta procedimental para el tratamiento de los temas y situaciones que implican controversia de valores. Actúa mediante la obtención y el análisis de información objetiva, la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento –que no significa

necesariamente consenso- de las razones de las diversas perspectivas, y la disposición a comprometerse en procesos prácticos, de mejora de la realidad considerada. Supone el pasaje por tres fases: pre-comprensión (interpretación de problemas desde cada subjetividad); entendimiento (comprensión de las diversas interpretaciones en juego); crítica y autocrítica (examen de validez de las razones y justificaciones de las diferentes interpretaciones, incluida la propia).

f) *Desarrollo de las habilidades metacognitivas*. Es una toma de conciencia entendida como capacidad de darse cuenta de la propia actividad, permitiendo conceptualizar, regular y dar valor a los procesos cognitivos (percepción, reflexión, valoración.), a las actividades conductuales (movimientos, manipulación, hábitos) y a las actividades emocionales (sentimientos, deseos, inclinaciones) que atañen al ámbito socio-moral. La conciencia sobrepasa el mero saber, o saber-hacer, para convertirse en “un saber sobre el saber”. O “un saber sobre el saber hacer”. Este metaconocimiento es de una inmensa trascendencia en el ámbito moral y como horizonte de la intervención pedagógica, porque es condición de la voluntad autónoma de la persona.

g) *Desarrollo de la coherencia entre el juicio y la acción moral y construcción voluntaria del propio carácter moral*. La preocupación de la educación moral no puede reducirse a los aspectos cognitivos o de razonamiento; debe involucrar igualmente el comportamiento moral, como dos cuestiones que se implican pero que no acontecen mecánicamente. Entre uno y otro, para alcanzar su mayor coherencia, hay un espacio de trabajo pedagógico necesario para la adquisición de competencias presentes en los procesos de autorregulación. Supone una capacidad del sujeto para dirigir su conducta de acuerdo a su propia voluntad racional, regulando las variables internas y externas que inciden en la conducta.

En síntesis, podemos decir que los procedimientos de educación moral que hemos mencionado no son herramientas ideológicamente neutrales o asépticas. Aunque en el plano moral permiten tomar decisiones y conductas diversas, y en ningún modo prefiguran un camino moral determinado, un desarrollo adecuado de estos procedimientos expresa necesariamente ciertos valores latentes en los mismos. Así, el aprendizaje de los contenidos procedimentales conlleva también la adquisición de valores morales deseables.

D) *La formación de la personalidad moral como una construcción de cada sujeto.*⁵

Siempre que la moral no sea una imposición heterónoma, no está dada de antemano ni se descubre o elige, sino que se construye. Esa construcción es un proceso que depende de cada sujeto, es un trabajo de elaboración personal y socio-cultural. O sea que la construcción es una reconstrucción, que opera en interlocución con los otros, con los problemas de su tiempo y de su circunstancia histórica. Las formas de vida, las maneras de ser, no están dadas de antemano ni son consecuencia de disposiciones previas; tampoco surgen al azar. Intervienen en dicho proceso elementos socioculturales preexistentes y un contexto que proporciona las experiencias vitales que instalan la reflexión socio-moral sobre conflictos de valor, pero sin perjuicio del juego de múlti-

⁵ Véase la obra cit. de Puig Rovira: “La construcción de la personalidad moral”. También: ANEP-PEVA: “Documento de referencia para una experiencia de educación en valores”. Montevideo 2003.

ples factores y de esas influencias, en última instancia el proceso de construcción de la moral personal depende de cada sujeto.

Aquí sólo podemos enumerar algunas de los componentes y etapas que articulados entre sí intervienen en ese proceso de construcción de la personalidad moral.

- Doble proceso de adaptación a la sociedad (pautas establecidas) y a sí mismo (preferencias y modos de ser).

- Transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que se consideran horizontes normativos deseables o guías de valor.

- Adquisiciones procedimentales. Formación de capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación.

- Génesis de la conciencia moral de cada sujeto, como espacio de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo. Aquí la persona construye el conocimiento a nivel de las estructuras internas o cognitivas, y desarrolla capacidades para su transferencia a otras situaciones. También la persona realiza una construcción psico-social. La conciencia moral autónoma es una condición constitutiva de la personalidad moral, y primera condición de reflexión y acción moral. Está referida a un regulador moral de nivel superior (es una disposición del sujeto que le permite enlazar el significado conflictivo de la información moral que recibe del medio, con un tipo de juicios y acciones que dan respuesta a los problemas, otorgándoles significado personal y social). Es el escalón final de un proceso que recorren las personas a lo largo de su formación, y que iría desde la aceptación de normas sociales a modos personales de actuar moralmente.

- Construcción de la propia biografía, como cristalización de valores y espacio de diferenciación y creatividad moral. Este es el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas y del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias.

E) *Una pedagogía de la laicidad.*

Fuera de una ética de mínimos y del horizonte normativo de valores universales compartidos, la escuela pluralista en todo lo demás no prescribe. Pone a disposición los modelos de creencia en competencia y genera procesos en ambientes de aprendizaje, para favorecer en el estudiante -mediante el intercambio de razones y el análisis crítico- la construcción autónoma de la personalidad moral, esto es, donde el determinante de la moral es intrínseco a la persona, es una suerte de autodeterminación racional de la voluntad.

No se trata aquí de “descubrir” o “iluminar” una moral dada a priori ni un telos prescripto; no es la adquisición de un sistema ético considerado como verdad única y última, sino de un proceso pedagógico de construcción de la personalidad. Pero se observará que, entre los insumos para cumplir ese proceso, no puede prescindirse de los aportes que entregan la presencia social de modelos finalistas de moralidad, que operan como una suerte de “fábrica” de sistemas de pensamiento y concepciones de mundo. La dinámica plural de los ideales de vida, -mediante su contrastación en el plano académico y su exposición en el espacio de lo público, sometidos al debate democrático abierto- así como, su capacidad para producir disposiciones que contribuyan a perspectivas diversas sobre el mundo de la vida y sobre concepciones de vida buena, son aspectos fundamentales para garantizar la libertad de conciencia y de pensamiento y, en definitiva, la libertad última de lo humano esencial. Por ello, la presencia en la sociedad de

variadas instituciones educativas portadoras de creencias sustantivas, es necesaria para la difusión de valores, y como factor compensador de la tendencia a la caída en el relativismo y el escepticismo respecto a toda forma de convicción moral, modelos de virtud y sentidos de vida.

Admitido lo anterior, debemos precisar que, sin embargo, no compartimos la sutil interpretación que sustentan los partidarios extremos de esta visión, en el sentido de que la educación impartida en instituciones portadoras de concepciones sustantivas de vida y de moral es superior en su capacidad formativa a la que brindan las escuelas pluralistas con el ideal de laicidad, donde creen se daría una limitación riesgosa de los factores formativos, reducidos a un mínimo común y no a un ideal educativo.

En este enfoque se aprecia un reflejo de nociones derivadas de las condiciones históricas de emergencia del estado pluralista, en las guerras de religión posteriores a la Reforma protestante, y el consiguiente desarrollo del principio de tolerancia concebida como factor de convivencia pacífica entre doctrinas religiosas en pugna (Locke). Es, igualmente, expresión de la ubicación histórica de la iglesia católica frente al proceso de secularización institucional, y la consiguiente defensa de un ámbito de neutralidad estatal como garantía de un espacio público de expresión libre de sus creencias. (“Una iglesia libre en un estado libre”)

Aunque el pluralismo siempre involucra esta noción de tolerancia como convivencia pacífica entre creencias, en lo que hace a su inclusión en el campo educativo y su desenvolvimiento en el concepto de laicidad, no se limita a ser sólo una medida prudencial, no se agota ni se fundamenta en un *modus vivendi* que permita establecer un criterio convivencial entre visiones comprensivas competitivas. Esta formulación es una versión parcial e incompleta, que no da cuenta de la riqueza del concepto. El pluralismo de la laicidad es, por el contrario, una concepción moral de la persona en formación que tiene, además, implicancias políticas en lo que hace a la construcción de ciudadanía democrática.

La acción educadora de la escuela pluralista, como hemos descrito antes, no se limita a la mera neutralidad entre doctrinas competitivas ni a rendir cuenta de éstas y de los fundamentos que las informan. Su importancia reside en el hecho de que promueve un procedimiento de aprendizaje, para que cada alumno construya racional y autónomamente su personalidad moral. Ese resguardo de la conciencia autónoma de los alumnos, ese cuidado por la singularidad, que respeta en cada sujeto en formación, esa pluralidad de versiones ofrecida a la libre opción, y un trasfondo denso de conceptos de validez consensual referido fundamentalmente al marco normativo y metaideológico de la institucionalidad democrático-liberal, sustentan un modelo pedagógico constructor de ciudadanía. Una oferta de contenidos básicos comunes guiada por un principio de igualdad de oportunidades, así como la integración en un mismo ámbito escolar con iguales derechos, de alumnos provenientes de familias con diversas creencias últimas y dispares condiciones sociales, trabaja en igual dirección. Hay, sin embargo, una condición básica que debe cumplirse: que la educación pública no sea en ningún sentido una educación para pobres, sino una escuela de calidad para la mayoría.

A este modelo se le ha objetado que produce un criterio de igualdad que se mueve en un horizonte homogeneizador. Todos los factores de diversidad social son restitui-

dos por la escuela a una unidad, son incorporados a una centralidad de lo común. Esto habría sido funcional a la producción de un Estado que expandió un modelo endo-integrador de base uniformizante, cuya meta era ser el crisol de las identidades pre-existentes. Un símbolo elocuente de esa idea bifronte, a la vez igualitarista y uniformizante, es la imagen de los escolares vestidos idénticos: todos con túnica blanca y moña azul. El modelo refiere al Estado como el productor (casi) exclusivo de moral pública, reificada en una especie de religión civil, que hace a tal grado un culto de lo común, que niega todo lo idiosincrático y excluye la diversidad de fuentes de conformación cultural. Sería una concepción reduccionista de la riqueza social y de la capacidad creativa de las personas y las comunidades, lo que inhibe el ejercicio de los roles ciudadanos, porque desde sus prácticas institucionales monopólicas y sus perspectivas estatizadoras, erige espacios congelados que no pueden discutirse ya que no habilita ningún proceso de análisis de la diversidad de voces de lo social.

6. DOS CONCEPCIONES DEL PLURALISMO EN LA ENSEÑANZA Y SUS REQUERIMIENTOS RECÍPROCOS

De las consideraciones que hemos desarrollado sobre los tres modelos competitivos de educación moral presentados, por las razones que expusimos en su lugar, parece superado históricamente el denominado de neutralidad pasiva. Los otros dos nos remiten a un marco referencial más comprehensivo, el de las formas que puede asumir el pluralismo en el campo de la enseñanza. Si bien fácticamente es posible identificar una multiplicidad de variantes, en definitiva estas se agrupan en dos formas típicas, que pueden presentarse relativamente puras o en una alternancia en grados variables. Son estas: *el pluralismo articulado en torno a colectivos o comunidades* portadoras de ideología o visiones sustantivas de vida, que alimentan *la diversidad social* (correspondería al tipo dos presentado en este trabajo); y *el pluralismo articulado en torno a la autonomía del individuo*, que se conforma a partir de un *núcleo común de valores compartidos* (correspondería al tipo tres presentado en este trabajo). Estos modelos no dejan de quedar involucrados en debates más amplios, como el que envuelve las visiones liberales y comunitaristas. Cada uno de ellos toma de preferencia un concepto-eje: autonomía-identidad; uno está más dirigido a un campo normativo (la justicia), el otro a un campo valorativo (el bien, la felicidad).

Ya hemos considerado las virtudes y las objeciones que merecen cada una de estas formas típicas, que en última instancia pueden ser representadas fielmente por un sistema educativo mixto, conformado por un sector de gestión privada y por otro de gestión estatal.

Mientras que el pluralismo articulado en torno a comunidades de creencias, con vocación de reproducción cultural alimenta la diversidad del conjunto social, muestra debilidades con respecto a los intercambios y a las bases de integración social. Potencialmente, puede tener proclividad a sacralizar desigualdades y mediatizar la autonomía moral de los educandos (tendencia que en nuestra sociedad es inhibida por una fuerte presencia de la cultura de laicidad, y por una cultura política históricamente conformada, que valora sustantivamente la individualidad). El pluralismo articulado en torno a la autonomía si bien pretende que ese pluralismo se conjugue en la formación

personal de cada alumno, muestra debilidades con respecto a la diversidad social y a las visiones particularistas que alimentan las libertades en las sociedades democráticas, al enfatizar un núcleo duro de principios y valores como emanación de un pacto republicano. El riesgo potencial es la constitución de una matriz cultural fundada en la monoidentidad. Creemos que la superación –o al menos la compensación– de las debilidades y riesgos que exhibe cada modelo requiere el contrapeso del modelo alternativo, o sea, que se puede postular un requerimiento mutuo entre las dos concepciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-PEVA (2003). "Documento de referencia para una experiencia de educación en valores". Montevideo.
- ARENDRT, Hannah (1996) "Entre el pasado y el futuro". Península, Barcelona.
- DA SILVEIRA, Pablo (1996) "¿Se puede justificar la obligatoriedad escolar?". Claves de razón práctica N°59, Madrid.
- DA SILVEIRA, Pablo (1995) "Laicidad, esa rareza". Rev. Prisma N° 4. UCUDAL. Montevideo.
- DEWEY, John (1953) "Democracia y educación". Losada, Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (2001) "Las reformas educativas reforman las escuelas, o las escuelas reforman las reformas". En AAVV: Análisis de prospectiva de la educación. Unesco.
- GALSTON, William (1993) "Educación cívica en el Estado liberal", en Roseblum (Dir). Nueva Visión, Bs.As.
- GROMPONE, Antonio (1963) "Universidad oficial y Universidad viva". México.
- GUTTMAN, Amy (2001) "La educación democrática. Una teoría política de la educación" Paidós. Barcelona.
- JIMÉNEZ DE ARÉCHAGA, Justino (1978) "Teoría del gobierno". F.C.U., Montevideo.
- MARTÍNEZ, M-BUJONS, C. (2001) "Un lugar llamado escuela". Ariel, Barcelona.
- NAVAL, Concepción (2000) "Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación". Eunsa, Navarra.
- PUIG ROVIRA, Josep (1995) "La educación moral en la enseñanza obligatoria". Barcelona.
- PUIG ROVIRA, Josep (1996) "La construcción de la personalidad moral". Paidós, Barcelona.
- REGULES, Dardo. "Idealidades de la enseñanza". Ed. Cámara de Representantes, Montevideo.
- RICOEUR, Paul (1991) "Justice et marché", en Sprit n°168.
- RICOEUR, Paul (2005) "Crítica y convicción". Madrid.
- ROSEMBLUM, N. (Dir) (1993) "El liberalismo y la vida moral". Nueva visión, Bs.As.
- SAVATER, F. (1997) "El valor de educar". Ariel, Barcelona.
- TEDESCO, Juan C. (1997) "Los cambios curriculares en la educación media". ANEP, Montevideo.
- TERRA AROCENA, Horacio (1955) "La libertad de enseñanza y su reglamentación". Montevideo.
- VARELA, José Pedro (1964) "La educación del pueblo".(2 Vols.) . Clásicos uruguayos, Montevideo.
- VELASCO, Demetrio (2006) "La construcción histórico-ideológica de la laicidad". En "Laicidad en América Latina y Europa". CLAEH, Montevideo.

Segunda Parte

CONSTRUCCION DEL SUJETO MORAL Y ETICA DEL EDUCADOR BASES PARA UNA PEDAGOGIA DE LA LAICIDAD

IV. De la identidad personal a la construcción de la personalidad moral: una revisión desde múltiples miradas

Fabrizio Patritti

“Razonar en cuestiones morales, significa siempre razonar con alguien. Disponemos de un interlocutor, y partimos de donde esa persona se sitúa, o bien de la diferencia real entre ambos; no razonamos de abajo a arriba, como si estuviéramos hablando con alguien que no reconociera exigencia moral alguna. Con una persona que no aceptara exigencia moral alguna sería tan imposible discutir sobre lo que está bien y lo que está mal como lo sería con cuestiones empíricas con una persona que se negara a aceptar el mundo de la percepción que nos rodea.”

Charles Taylor. La ética de la autenticidad (1994: 66)

“En efecto, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad, está hecha de estas *identificaciones-con* valores, normas, ideales, modelos, héroes, en los que la persona, la comunidad se reconocen. . . . Esto demuestra que no se puede pensar hasta el final el *ídem* de la persona sin el *ipse*, aun cuando el uno encubra al otro.”

Paul Ricoeur: Sí mismo como otro (1996: 116)

1. PENSANDO LA IDENTIDAD.... EN DEFINITIVA ¿QUIÉN SOY?

Según Ricoeur¹, el punto de partida de la reflexión ética sólo puede encontrarse en la noción de libertad. Sin embargo, este punto de partida no deja de ser problemático ya que si bien la libertad se afirma por sí misma, no se posee a sí misma, por lo que “*hace falta recurrir a toda una red de nociones a través de las cuáles la reflexión sobre la libertad y la apropiación de la libertad sea posible*”.²

Desde esta perspectiva, es necesario acceder a la propia afirmación “soy libre” y a la creencia (nivel cognitivo) acerca de mi libertad, en la que se requiere apropiarse (voluntad) del hacer (tarea) en el mundo con los otros, en un sinuoso recorrido: soy en la medida que me voy haciendo en el mundo, ejerciendo mi voluntad en las decisiones.

¹ Y para la mayoría de los filósofos que han abordado el problema de las decisiones éticas.

² RICOEUR, P. (2000) Amor y Justicia. Caparrós Editores, Madrid. Cf. Pg. 61.

Recorrido que para Ricoeur se desplaza desde la libertad (como punto de partida) a la necesidad de la mediación de la institución y a la aparición de la ley (como el valor, la norma y el imperativo). De ahí su afirmación: “*La ética es ese trayecto que va de la creencia desnuda y ciega de un “yo puedo” primordial a la historia real donde se atestigua ese “yo puedo”*”.³

Y, para entender las condiciones de posibilidad de un yo, en esa red necesaria de nociones, nos encontramos ante una categoría, la identidad personal, que a decir de Bauman es “*una idea completamente ambigua y una espada de doble filo*”⁴.

A pesar de esta dificultad inicial, entiendo que esta categoría es un punto interesante para redescubrir y repensar la construcción de la personalidad moral.

Producto de la discusión filosófica en la modernidad, a partir del cogito cartesiano, no podemos dejar de sostener que la noción de identidad personal suscita aún hoy innumerables controversias, tanto teóricas como prácticas. Por lo que el objetivo de este trabajo será presentar brevemente los fundamentos básicos de las posturas consideradas hoy más relevantes, para analizar elementos de las mismas que se presentan en diferentes modelos de enseñanza y orientaciones de la educación en valores.

1.1. Aproximación al concepto de identidad

Si bien a través de la introspección o la simple autoconciencia, cualquiera de nosotros (a nivel psicológico) es capaz, en un principio, de dar cuenta de una identidad personal, es decir, percibir y sostener un yo, los problemas se suscitan cuando intentamos sostener que toda acción moral depende de esta identidad personal y su configuración⁵.

Puedo sostener que hay algo que no ha cambiado en mí, que me permite hoy (relación espacio-tiempo) sostenerme como un yo, a pesar de los avatares de los diferentes cambios que sí han ocurrido en mí y en mi mundo. Y con todo ello, si no soy yo, no hay posibilidad de agente moral, porque constantemente sería un otro distinto.

Ya en las primeras y clásicas discusiones acerca de la identidad, aparece John Locke, en el Libro II, Cap. XXVII del Ensayo sobre el Entendimiento Humano, entendiendo por identidad a la autoconciencia o la capacidad de reconocernos a nosotros mismos a través del tiempo, fundando una perspectiva psicológica de la misma, crítica- da luego por Hume y numerosos filósofos (entre ellos Ricoeur)⁶.

³ Idént. Ant. Pág. 64

⁴ BUAUMAN, Z. (2005) Identidad. Losada, Buenos Aires. Cfr. Pág. 161.

⁵ Para esta configuración es necesario tener en cuenta que la identidad supone siempre un sustrato biológico y psicológico, de ahí las diferentes explicaciones como las biologicistas e interioristas (psicologicistas), fenomenológicas (rescatando el valor de la conciencia humana) y narrativas (haciendo uso del lenguaje como matriz explicativa de los fenómenos humanos)

⁶ En su obra “*Sí mismo como otro*”, Ricoeur intenta desarrollar y complementar distintas posiciones con respecto a la identidad. En este sentido sostiene: “*La laguna más importante que presentan nuestros estudios anteriores ante un análisis retrospectivo concierne evidentemente a la dimensión temporal tanto del sí como de la propia acción. Ni la definición de la persona en la perspectiva de la referencia identificante, ni la del agente en el ámbito de la semántica de la*

Lo interesante de este planteo es que este fundamento nos hace pensar que la identidad personal es más frágil de lo que suponíamos (en oposición a la versión “dura” del yo cartesiano), desarrollándose en el tiempo, deslizándose en la delicada tensión de la memoria.

Esta fragilidad nos hace conscientes de que el poseer una identidad personal, es una tarea a construir para sostener en el tiempo, a esta “*precaria e incompleta condición*”.

Al respecto son interesantes los comentarios de Bauman: “Sí... *efectivamente, la “identidad” se nos revela sólo como algo que hay que inventar en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo, un “objetivo”, como algo que hay que construir desde cero o elegir de ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas después de una lucha aún más encarnizada*”.⁷

1.2. Dos modelos filosóficos imprescindibles como clave de comprensión del fenómeno moral y la identidad: Aristóteles y Kant

En la historia de la educación, existen dos modelos o paradigmas éticos que están presentes de forma explícita o implícita en la pedagogía contemporánea y que explican, a modo de dos tradiciones influyentes, los problemas acerca de la bondad de las acciones humanas. Nos estamos refiriendo a la ética aristotélica teleológica o de fines que pone el acento precisamente en los fines que deben alcanzarse con los actos morales, y por otra parte, la ética deontológica kantiana, que pone el acento en el actuar desinteresadamente y por deber, para justificar una acción moral.

Ante el planteo de cómo ser feliz, el Estagirita entiende que toda acción humana tiende a un fin y que ese fin se constituye en la felicidad (eudemonía). Felicidad que debe integrar todas las dimensiones del ser humano: lo biológico, lo social y lo racional. Felicidad que se obtiene en el ejercicio de la virtud entendida como el hábito de elegir y realizar con prudencia lo mejor (elegir bien en cada caso concreto).

Cabe recordar que el Estagirita elabora cuidadosamente el concepto de virtud como hábito adquirido, donde pone el acento en la voluntad humana, definiéndolo como el justo medio entre el exceso y el defecto.

Lo interesante es que Aristóteles entiende que la vida en sociedad es también una condición necesaria de la existencia humana, por lo que el bien y la justicia no existen por sí mismas sino que se enmarcan dentro de un orden social, siendo la felicidad no una construcción individual, sino una creación colectiva. Lo comunitario, desde esta lectura, da contenido a la acción moral.

Este planteo supone una concepción integral de la educación, entendiendo que inteligencia y voluntad van de la mano, consolidando no sólo la instrucción, sino teniendo como finalidad la formación moral, la educación del carácter, la formación de la virtud a través de la práctica, del hábito y de las costumbres y valores transmitidos y vividos en el espacio social y comunitario de la polis.

acción, que, presuntamente, enriquece la primera aproximación, han tenido en cuenta que la persona que se habla, que el agente del cual depende la acción, tienen una historia, son su propia historia”. Cfr. Pág. 106. Cap. “La identidad personal y la identidad narrativa” en Sí mismo como otro (1996) Siglo XXI, México.

⁷ BUAUMAN, Z. (2005). Identidad. Losada; Buenos Aires. Cfr. Pág. 40.

Queda instalado, desde esta visión, el problema de que el fin del hombre y el valor de sus acciones se determinan colectiva y socialmente, lo que será confrontado y argumentado con rigor en la modernidad y particularmente con Kant.

La modernidad es caracterizada por desprenderse de la perspectiva teológica como paradigma explicativo del mundo y producir un giro antropológico. Fundamenta y argumenta las acciones humanas desde una moral autónoma.

No podemos entender los autores contemporáneos como Habermas y Rawls, sin entender la búsqueda kantiana para fundamentar la moral autónoma.

Kant intenta responder a la pregunta «¿Qué debo hacer?», en su libro «Crítica a la razón práctica». No le preocupan los motivos que hacen que el hombre actúe de una manera u otra, sino de cómo debe ser la conducta humana.

La originalidad de Kant en el ámbito de la ética consiste en que fue el primero en formular una ética formal. A lo largo de toda la historia, hasta Kant, las éticas fueron éticas materiales, en las que la bondad o maldad de los actos depende de que se ajusten a un bien supremo o último. Villacañas sostiene que en este aspecto: *“Todos buscan la felicidad, pero cada uno a su manera, y entonces no se cumple la exigencia de naturaleza moral, sino que se propone una identificación inmediata entre felicidad y lo que cada uno particularmente busca”*⁸.

Toda ética material impone una serie de medios o preceptos que nos ayudan a alcanzar ese bien supremo. Para Kant, las éticas materiales no tienen validez, porque no son a priori ni universales porque:

a) Las éticas materiales son empíricas, y por lo tanto, son a posteriori. No están sacadas de principios universales, sino que sus principios provienen de la experiencia.

b) Las éticas materiales son hipotéticas, son condicionales. No tendrían validez en el caso de que no se aceptase como bien último o supremo aquello que se indica en el antecedente del condicional.

c) Las éticas materiales son heterónomas, no dejan al individuo tener autonomía o darse a sí mismo la ley, sino que la ley se le da desde fuera y el individuo no crea racionalmente su propio comportamiento.

Estas tres limitaciones según Kant, hacen que las éticas materiales no posean validez para determinar de una forma universal y necesaria el comportamiento humano, por lo que han de ser sustituidas.

Solamente una ética formal puede ser válida para Kant, en la que deben darse los siguientes requisitos para conformarse como tal:

1) Los principios no pueden estar sacados de la experiencia, sino que deben provenir de la propia razón. (Ética apriorística)

2) No puede ser una ética hipotética sino categórica: los actos se deben realizar no movidos por una causa particular, sino independiente de ella.

3) Ha de ser una ética autónoma, en la que el individuo determine su propia conducta, sin que se le impongan unos principios externos. Reconocido es el “Sapere aude!”

⁸ CAMPS, V. ED. (1992) Historia de la Ética. Vol. II. La Ética Moderna. Editorial Crítica, Barcelona. Cf. Pág. 326.

kantiano que nos tramite en “¿Qué es la Ilustración?”, donde recomienda casi exigien- do que hagamos uso de nuestra propia razón, en el ejercicio de la autonomía moral.

Para Kant, solamente las acciones que se hacen por deber tienen validez moral. Kant afirma que lo que define la moralidad de la acción es realizarla como un fin en sí misma, no como medio para conseguir otro fin.

Esta exigencia la expresa Kant en el imperativo categórico y nos indica cómo hay que actuar. La primera formulación del imperativo categórico es «Obra de tal manera que quieras que la máxima de tu comportamiento se convierta en ley universal». La ley se convierte en un fin en sí misma, de ahí que Kant lo formulara también como «*Actúa siempre de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás; como una finalidad en sí misma y nunca como un medio*».

Al respecto y en relación a los fines, es importante destacar que para Kant, el hombre existe como fin en sí mismo y no sólo como medio para usos de una u otra voluntad.

Para Villacañas: “*Lo que determina moralmente esta conducta es que ahora ... nos respetamos como fines, como seres que tienen en sí mismos un proyecto global de la existencia, una hermenéutica de la felicidad. Y esto significa para Kant que los hombres- yo y los demás- no tienen valor como efecto de nuestra acción de usarlos, sino que tienen valor ya antes incluso de nuestro uso recíproco. No son fines subjetivos, para nosotros, dependientes de nuestro interés en usarlos, sino que son fines objetivos. Tienen valor absoluto, no concedido por el uso, sino por el hecho de tener voluntad..., seres que se proponen a sí mismos como fines, que pueden amarse a sí mismos de manera racional.*”⁹

Es importante plantear que desde estas concepciones, no debemos confundir, moral autónoma y subjetivismo. Moral autónoma se refiere al hecho de que, en última instancia, es la persona quien se convierte en juez y soberana de sus actos, porque es la única que conoce si ha realizado los mismos por deber y si en el ejercicio de estos actos ha hecho uso de su voluntad. En cambio, Subjetivismo Moral (que no es el caso de E. Kant), estaría señalando que cada persona tendría normas y criterios distintos, los cuales mantiene y defiende de los demás.¹⁰

Desde esta perspectiva, es importante señalar que los proyectos sociales, políticos y educativos deben resguardar el respeto a la autonomía de las personas, como garantía de la libertad individual para la elección de las costumbres, prácticas, doctrinas y creencias, bajo la dirección de una conciencia autodeterminada y universal. Para ello es necesario estimular el desarrollo de las habilidades del juicio crítico, autónomo e independiente.

1.3. Universalismo y Comunitarismo

Las diferencias presentadas entre un enfoque aristotélico y kantiano han dado lugar a grandes controversias y generado orientaciones diferentes en lo social, político y educativo.

⁹ Idént. Ant. Cf. Pág. 363

¹⁰ Muchos de estos conceptos están tomados del manual “Ética”, de RODRIGUEZ. et al. Adisson Wesley Longman, México, 1998.

Las teorías heredadas de la ética kantiana postulan dentro de la autonomía de las personas, la condición de formar un Estado que asegure la libertad de elegir sus valores y organizar un plan de vida sin restringirse por las condiciones sociales, las tradiciones culturales o las particularidades de las comunidades.

Las teorías que se orientan desde una perspectiva aristotélica, entienden la visión universalista como un atentado a la vida comunitaria, entendida ésta como mediadora fundamental de la ética, ya que la moralidad se despliega en el escenario y contexto del grupo social.

Desde este punto de vista, el liberalismo clásico que concibe una educación moral con independencia de las creencias particulares, ha sido objeto de innumerables críticas, ya sea por ser considerada una perspectiva individualista, como por dejar de lado las condiciones sociales en las que se desarrolla la autonomía y: “...por imaginar un yo prepotente y capaz por sí mismo de establecer criterios de justicia más allá de cualquier tradición. Por lo que respecta a la ética discursiva, se tilda en buena parte de lo que precisamente la define: ser una ética deontológica, cognitiva, formalista y universalista.”¹¹

Para Carracedo, los comunitaristas han recuperado el concepto de comunidad para contraponerlo: “...a la excesivamente unilateral concepción asociativa del liberalismo y su planteamiento neocontractualista de la ética centrada, casi en exclusiva, sobre la justicia en cuanto virtud omnicompreensiva tanto de la moral como de la política.”¹²

Carracedo considera tres movimientos dentro de esta concepción: a) ala conservadora de raigambre neoaristotélica que confronta al modelo de la modernidad liderada por autores como MacIntyre y Spämann; b) los comunitaristas propiamente dichos, que critican las teorías liberales de justicia y reclaman una ampliación de las teorías de la ética a las concepciones del bien y la responsabilidad, como Sandel y Williams; y c) el ala progresista representada por Walzer y Taylor que manteniendo los ideales universalistas de la ética moderna, critican la idea plana de la identidad del sujeto personal, así como la simplificación, la abstracción y el formalismo de las teorías de justicia.

A pesar de esta visión, Guariglia sostiene que: “el universalismo provee la única teoría de la moralidad que puede dar cuenta del fenómeno existencial de la identidad del sujeto práctico, centrada en la conciencia moral”.¹³

Esquemáticamente, se podría sostener que para los liberales, los derechos fundamentales de libertad y autonomía son suficientes para fundar la democracia, mientras que para los comunitaristas sostener una democracia implica valores colectivos, enraizados en la tradición de cada pueblo, fundamentos de las comunidades concretas y sobre las cuales se edifican la solidaridad y la justicia.

¹¹ PUIG, J. (2003) *Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós, Barcelona. Cf. Pág. 20

¹² CARRACEDO, J. (1996) *Educación moral, posmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Trotta, Madrid. Cf. Pág.111.

¹³ GUARIGLIA, O. (1996) *Moralidad. Ética Universalista y Sujeto Moral*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Cf. Pág. 243.

En debate una y otra concepción difieren entre sí: mientras que la concepción comunitarista acusa al universalismo de presentar un yo desembarazado o desnudo, desprovisto de toda ligadura con la vida moral, cultural, histórica, sin atender a los procesos socio-económicos, flotando en el vacío de la indeterminación en un mundo desencantado y guiado por los referentes de la mera racionalidad desprovista de la experiencia cotidiana, las concepciones éticas liberales critican al comunitarismo centradas en que esta postura posee:

- a) Una visión que es incapaz de ver una racionalidad distinta de la racionalidad instrumental.
- b) Un relativismo valorativo.
- c) Tensión entre las exigencias de una sociedad desacralizada de la moderna economía de mercado vs. aspiraciones de la buena vida en una comunidad de seres humanos.

Puig Rovira, abordando este tema complejo, presenta una visión de complementación de ambas posturas, a partir de la noción de “practica moral” como concepto que designa fenómenos directamente observables, expresando un sentido cultural y social accesible al menos para los sujetos socializados en la cultura en la que se desarrollan dichas prácticas.

Es sugerente cuando sostiene que: *“Aunque la disyuntiva entre desarrollar procedimientos morales, dar una brújula, o transmitir formas sustantivas de moralidad, trazar un mapa, parece plantearse con radicalidad cuando se confrontan los paradigmas liberal y comunitarista, espero mostrar que las escuelas que funcionan correctamente combinan ambas propuestas de trabajo de un modo perfectamente natural y a menudo del todo espontáneo. En tales escuelas, no se plantea una oposición entre dos modos de entender la educación moral, sino una fructifera complementariedad entre actividades que se orientan en una u otra dirección... Liberalismo y comunitarismo, brújula y mapa, expresan momentos de verdad que los educadores, a menudo de forma intuitiva, ya han reconocido y se esfuerzan en aplicar en las aulas...”*¹⁴

De todos modos, aunque continuamos el recorrido, quedan planteados interrogantes fundamentales como: ¿el no tener conciencia de nuestra identidad personal, nos obliga a prescindir de nuestro ser moral? En la actualidad ¿hay un declive o una pérdida de la identidad y de la autonomía? ¿Qué consecuencias socio-políticas entran en juego?

2. APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA

Para poder realizar un acercamiento a la noción de identidad personal, recurriré al concepto de personalidad. En varios aspectos de la vida cotidiana, el término «personalidad», es comúnmente utilizado. Sin embargo, en la psicología se le otorga un sentido técnico especial, definiéndola como el conjunto de todos los rasgos emocionales y conductuales relativamente estables y predecibles, que caracterizan a una persona.

Estos rasgos y conductas determinan la manera de ser que cada uno posee, su modo de relacionarse con los otros y el modo en como se enfrenta con el mundo y

¹⁴ PUIG ROVIRA, Joseph. (2003) Prácticas Morales. Una aproximación a la educación moral. Paidós, Barcelona. Cfr. Págs. 156-157.

resuelve los problemas, en la existencia de “ser en el mundo con los demás” en el sentido heideggeriano.

Este modo de ser tiene una forma peculiar de existir en la historia del desarrollo personal (me hace ser yo y me diferencia de los otros), donde a través de la interacción de la disposición constitucional de cada individuo y de las respuestas a su medio ambiente, se va adquiriendo un variado repertorio de rasgos y conductas, profundamente grabados (de ahí la palabra carácter) y no modificables espontáneamente.

Teniendo en cuenta que es un proceso socio-evolutivo, podemos ver que en la infancia, el ser humano se comporta espontáneamente, según su carácter y su temperamento, mientras va aprendiendo qué conductas son recompensadas por su familia o personas significativas y cuáles no son permitidas, así como imitando conductas, como lo ha descrito Bandura, hasta llegar a cristalizar un repertorio de las mismas, predominantemente en un sentido u orientadas hacia una dirección determinada.

Según Theodore Millon¹⁵ (especialista en los trastornos de la personalidad, e innovador en las terapias cognitivas del comportamiento humano), la personalidad puede entenderse como un modelo complejo de características psicológicas profundas, que son generalmente inconscientes, que no pueden ser erradicadas, y se expresan automáticamente en cada faceta del funcionamiento individual. Sus rasgos, intrínsecos y persistentes, emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas, del aprendizaje, de percibir, razonar y enfrentar las situaciones y a los otros (componente social).

En este sentido Ricoeur, hace uso del término carácter como: “*el conjunto de signos distintivos que permiten identificar de nuevo a un individuo humano como siendo el mismo. Por los rasgos descriptivos que vamos a expresar, acumula la identidad numérica y cualitativa, la continuidad ininterrumpida y la permanencia en el tiempo. De ahí que se designe de forma emblemática la mismidad de la persona*”¹⁶.

Es importante entender este proceso de construcción de identidad (teniendo como sustrato lo biológico y lo psicológico) considerándolos como un proceso de definición de la propia existencia. Proceso en el que dicha identidad se realiza y se reconstruye en un contexto concreto de situaciones definidas. El ser humano en este proceso de búsqueda de identidad, se nos manifiesta como un ser abierto e incompleto que necesita autodefinirse y autoconstruirse para poder realizarse.¹⁷ Galdona sostiene que: “...*consideramos persona ética a la que asume como la tarea esencial de su propia vida el desarrollarse plenamente como persona humana*”¹⁸.

Desde los aportes de Heidegger en adelante, es impensable describir y analizar este fenómeno prescindiendo del fenómeno temporalidad, ya que “*la identidad per-*

¹⁵ MILLON, T. (1999) Trastornos de la personalidad más allá del DSM IV. Masson, SA, Barcelona. Cf. Pág. 4.

¹⁶ RICOEUR, P. (1996) Sí mismo como otro. Siglo XXI, México. Cfr. Pág. 113.

¹⁷ Son interesantes al respecto las consideraciones de Javier Galdona en su ponencia: “La formación de la estructura ética de una persona”, en el Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores.

¹⁸ GALDONA, J. La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. Sala de Lectura OEI. Educación en Valores: www.oei.es/valores2/boletin10a01.htm

sonal... sólo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana”¹⁹

Nuevamente aparece la identidad personal como condición a priori de la personalidad moral. Las acciones del agente presuponen un yo constituido.

Sin embargo, es necesario destacar que si bien el comportamiento cotidiano se rige por una heterogeneidad y pluralidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social, en un tiempo y un espacio dados, como personas, en esa unidad que somos, no constituimos nuestra identidad sólo a partir de la transmisión de esos valores y contenido, sino que la forjamos en el proceso de elección de los mismos a partir de preferencias no azarosas.

En cada elección, cada persona –de acuerdo a su nivel de desarrollo – recupera y sintetiza en sí misma, en forma singular, las tendencias de la dinámica social, en un tránsito que lo vehiculiza de la heteronomía a la autonomía moral, de la obligación impuesta a la capacidad de asumir críticamente las orientaciones del propio accionar. Es importante destacar en qué sentido utilizamos el término autonomía: “Una persona es así autónoma en el grado en que lo que piensa y hace en importantes áreas de su vida no puede ser explicado sin referencia a su propia actividad mental. Es decir, la explicación de por qué piensa lo que piensa y actúa en estas áreas debe constar de una referencia a sus propias elecciones, deliberaciones, decisiones, reflexiones, criterios, planificaciones o razonamientos”²⁰. Esto significa que es un proceso evolutivo, no absoluto, que no es necesariamente original y que puede ser aprendido a partir de otros, donde el centro de interés radica en el hecho de hacerlo propio.

3. SINCRONÍA Y DIACRONÍA: PENSAR LA IDENTIDAD IMPLICA PENSAR LA DIFERENCIA.

“Que todo ente es igual a sí mismo se entiende en cuanto se entiende, a la vez, que es diferente de otros. Pensar la identidad implica pensar la diferencia y viceversa. Se trata de conceptos complementarios que guardan entre sí una relación inexorable, a la manera de lo que ocurre con conceptos como “superior” e “inferior”, “adelante” y “atrás”, “alto” y “bajo”, “antes” y “después”, “nuevo” y “viejo”, etc. Cada uno remite necesariamente al otro, en el sentido de que sólo se entiende en la mutua correlación.” Ricardo Maliandi. (2006). Ética: dilemas y divergencias. Biblos, Buenos Aires. Pág. 21.

“Después de todo, preguntar “quién eres tú”, sólo cobra sentido cuando se cree que alguien puede ser diferente al que se es” BAUMAN, Z. (2005). Losada, Buenos Aires. Cfr. Pág. 47.

Exploremos nuevos territorios, fortalezas y debilidades de la identidad personal. Para ello es necesario distinguir identidad en sentido sincrónico y diacrónico.²¹

¹⁹ RICOEUR, P. (1996) Sí mismo como otro. Siglo XXI, México. Cfr. Pág. 107.

²⁰ DEARDEN, R.F. (1982) Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico. Narcea, Madrid. Cf. Pág. 420.

²¹ Estas reflexiones que se repiten a lo largo de la bibliografía sobre el tema son tomadas de: MALIANDI, Ricardo. (2006). Ética: dilemas y Convergencias. Cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología. Biblos, Buenos Aires. Especialmente capítulos I y II.

Identidad de algo, en sentido sincrónico, se entiende como la suma de características (coincidencia de fenómenos o hechos en el tiempo) que distinguen a ese algo de toda otra cosa, mientras que en sentido diacrónico (sucesión de hechos a través del tiempo) la identidad se entiende como la permanencia de algo a través de los cambios que suceden en el tiempo.

En toda manifestación humana, estos fenómenos (sincronía y diacronía) se pueden analizar tanto en términos individuales como en términos comunitarios o sociales.

A nivel sincrónico, individualmente, soy idéntico a mi mismo mientras no me confundo con otros, y a nivel diacrónico capto mi identidad en la reminiscencia de mis recuerdos, de tal modo que: *“En mi propio pasado reconozco al que soy en mi presente. Si todo hubiese cambiado, ya no podría reconocerme allí. Ése habría dejado de ser, precisamente mi pasado”*.²²

A nivel social, sincrónicamente un grupo determinado (clan, familia, país, etc.) advierte su pertenencia a ese grupo por comparación con grupos o comunidades a las que no pertenece y que percibe como diferentes: *“los rasgos característicos de la mía se me hacen conscientes conforme descubro que en alguna comunidad extraña existen rasgos característicos de ella que la mía no posee. Los miembros de una comunidad se reconocen entre sí porque y en cuanto se saben distintos de otras comunidades. Éstas, en definitiva, le son imprescindibles para encontrar la identidad de la propia, ya que sin ese punto de referencia se desvanece todo sentido de comunidad.”*²³

La tradición, por otro lado, se convierte en la manera de expresar la constitución de la identidad diacrónica en las comunidades. Toda una serie de rasgos característicos transmitidos a lo largo del tiempo que permiten que los mismos perduren²⁴.

¿Cómo es posible en los individuos y las comunidades tengan conciencia de la propia identidad sincrónica?

A través del diálogo, es la respuesta de Maliandi, en el supuesto de que somos seres con relativa capacidad para pensar y obrar racionalmente, en el que nuestro yo se descubre como producto de relaciones comunicativas que permiten nuestro autorreconocimiento.

Este carácter dialógico se convierte en diversos autores, como Charles Taylor, en un rasgo general de la vida humana que permite ese conocimiento adecuado de uno mismo. El supuesto radicaría en que nuestra mente no es monológica, sino esencialmente dialógica, donde el diálogo hace referencia a un tú, a un otro.

En otras palabras, este proceso puede considerarse como una forma de reciprocidad internalizada: *“cada uno se autorreconoce como un yo porque es reconocido por otros como un tú o un él”*. Es importante destacar que esta experiencia humana, en

²² Citado ant. Pág. 22.

²³ Ver cita N° 13. Cfr. Pág. 22-23.

²⁴ Es interesante el punto de vista de Maliandi cuando sostiene que: “No hay comunidad sin tradiciones, ya que incluso la actitud de ruptura con el pasado, puede convertirse, a su vez, en una tradición. Pero, por su parte, toda tradición se afirma en su relación con rasgos que no se transmiten diacrónicamente, porque se han vuelto obsoletos o porque han sido borrados por el olvido....” Cfr. Pág. 23.

lugar de sujetarnos a otros, es el punto de partida para habilitarnos una autonomía personal.

Asimismo, es necesario mencionar que en el universo de las identidades personales, su construcción tiene presente al otro a través de lo que Ricoeur denomina *identificaciones adquiridas*: soy en la medida en que mi mismo esta constituido por otros.

Es importante destacar que a partir del diálogo y la diferencia es como podemos rescatar y discriminar analíticamente los aspectos axiológicos positivos y negativos (expresión de una realidad conflictiva²⁵) de pensar la identidad a nivel personal y comunitario. Al respecto, destaca Asensio que: “Una *educación para la autonomía de las personas es, al mismo tiempo, una formación para el diálogo (y a la inversa), dado que la autonomía puede ser responsablemente ejercida desde el conocimiento que los demás aportan a mi parcial manera de ver el mundo*”.²⁶

3.1. Aproximación crítica a la identidad

Teniendo en cuenta la identidad sincrónica, Maliandi analiza que:

a) En las personas, el aspecto positivo está en la conciencia de esta identidad como base para el “conocimiento de sí mismo”, mientras que el aspecto negativo está en el peligro del egocentrismo.

b) En los grupos sociales, lo positivo se encuentra en la posibilidad de cohesión del grupo, mientras lo negativo está dado en el peligro de caer en el etnocentrismo.

Del mismo modo, teniendo en cuenta la identidad diacrónica, analiza que:

a) En las personas, lo positivo es la coherencia consigo mismo a lo largo de la existencia asumiendo responsabilidades; mientras que en su aspecto negativo destaca la posibilidad de inmadurez, la inflexibilidad que genera actitudes tercas o tozudas.

b) En lo grupos sociales es positivo, ya que permitiría que las tradiciones se conserven y preserven un patrimonio cultural; mientras que desde el punto de vista negativo no podemos dejar de lado lo peligroso del estancamiento cultural o la pérdida de capacidad para percibir obsolescencias.

Asimismo, en las diferencias podemos encontrar aspectos axiológicos positivos y negativos.

A nivel de la diferencia sincrónica aparece:

a) A nivel personal, lo positivo de la capacidad de autocrítica, y como negativa la disgregación de la personalidad.

b) A nivel social, la diferencia sincrónica aparece con la posibilidad del pluralismo, y como negativo la anomia y/o disgregación del grupo.

En cuanto a la diferencia diacrónica, Maliandi encuentra que:

a) Lo positivo a nivel personal es la apertura a lo nuevo y la creatividad, mientras que lo negativo se manifiesta en caer en la incoherencia y en la falta de responsabilidad en los propios actos.

²⁵ Para Maliandi, expositor de una ética convergente, es importante tener como punto de partida la tesis de que en la fundamentación de la ética es necesario incorporar el reconocimiento de la conflictividad.

²⁶ ASENSIO, J. (2004) Una educación para el diálogo. Paidós. Barcelona. Cfr. Pág.42.

b) En los grupos sociales, lo positivo de la diferencia diacrónica es la creatividad cultural y la renovación, y como negativo, el riesgo de pérdidas de las tradiciones y la despatrimonización.

Este esquema nos brinda una guía que nos ayuda a comprender y ubicar los diferentes posibilidades y riesgos en la identidad personal.

4. EL DECLIVE DE LA AUTOCONCIENCIA Y DE LA MISMIIDAD: PROBLEMAS CONTEMPORÁNEOS EN LA REFLEXIÓN DE LA IDENTIDAD

“Pero para entablar eficazmente este debate de múltiples facetas, se ha de tomar en cuenta lo que de grande hay en la cultura de la modernidad, tanto como lo que tiene de superficial o peligroso. Como dijo Pascal con respecto a los seres humanos; la modernidad se caracteriza por su grandeur tanto como por su misere. Sólo una visión que abarque ambas puede proporcionarnos la penetración no deformada que necesitamos para elevarnos a la altura de su mayor desafío” Charles Taylor (1994). La ética de la autenticidad, Paidós, Barcelona. Cfr. Pág146.

A lo largo de la filosofía contemporánea y de la reflexión ética en la actualidad, numerosos autores han intentado describir las formas de vida de los seres humanos y cómo éstas inciden en nuestras decisiones, en las valoraciones éticas y en la construcción de la personalidad moral.

Entienden, en general, que este sinnúmero de decisiones libres en el ámbito condicionado de la existencia nos plantea interrogantes y acciones que se plasman en un proyecto de vida concreto y realizable. En definitiva, en el escenario de la vida, cada uno de nosotros intenta dar coherencia y sentido a la propia existencia en una respuesta personal y autónoma, que asumimos a partir de una escala de valores propia.

Para poder analizar los problemas contemporáneos de la identidad de acuerdo a lo que veníamos explicando anteriormente, es importante considerar al sujeto práctico desde sus distintos elementos constitutivos:

a) La relación consigo mismo, llamada conciencia moral, núcleo y fundamento de la identidad personal.

b) La relación con los otros mediada por las reglas y principios de la moralidad.

c) La facticidad histórica del sujeto. La persona atravesada por los condicionamientos sociales, políticos, religiosos, etc.

4.1 El individualismo en la cultura Occidental: El mundo privado como comprensión del mundo desde el punto de vista subjetivo.

Helena Béjar, en “La cultura del yo”, analiza este fenómeno de la construcción de la identidad personal como producto de la modernidad, planteando el individualismo como problema y como nuevo valor de la cultura occidental.

El hombre moderno anhela la felicidad (bienestar, plenitud). La autora entiende que éste la encuentra en la esfera de lo privado, lejos del ámbito público. La familia, la pareja, los pares configuran en este sujeto el único mundo de sentido y realización, generándose dos efectos impactantes en nuestra identidad:

a) Una visión psicologista de la realidad, o dicho de otro modo, visión subjetivista del mundo.

b) El despliegue de una Moral emotivista.

La pregunta de rigor es entonces: ¿qué sucede con esa esfera que está al otro lado de la intimidad: la sociedad civil?

Para esta autora, el proceso de civilización, bajo el entendido de que la Ilustración es el momento fundante de la modernidad - corriendo paralelamente al individualismo – paradójicamente, lleva a la pérdida de civilidad. (Civilidad entendida como la forma de comprender la conducta social a través de la distancia entre los individuos, que establecen límites metafóricos para frenar la ferocidad potencial de las relaciones humanas²⁷).

Por consiguiente, en la modernidad se entiende que sólo se puede ser sociable cuando se dispone de una cierta protección ante los demás, donde las personas se vuelven destructivas si no hay una distancia mutua que constituye la impersonalidad.

Desde esta perspectiva, pareciera que la sociedad íntima contiene las condiciones de posibilidad de la destructividad. Sin embargo, es importante destacar que lo que se espera es que los vínculos dañinos sean la excepción y no la regla de la vida social.

La tesis que maneja la autora es que cuando la sociabilidad se asienta en la sentimentalidad, la construcción de la realidad deja de ser social para hacerse privada.

La sociedad íntima da lugar a una comprensión del hombre desde el punto de vista subjetivo. Actualmente vivimos bombardeados por una constante exposición de los afectos y este despliegue emocional ante diversas situaciones tiene como producto, la: “*progresiva sentimentalización de la actual vida pública*”²⁸

4.1.1. Surgimiento del individualismo

Esta esfera de autoconciencia que se produce y se expresa en diferentes sectores de lo real, es la que divide la esfera pública de la esfera privada., trayendo consigo una problemática más amplia denominada individualismo.

El individualismo, de acuerdo a la autora, como fenómeno de la modernidad, aparece cuando un orden social se disuelve y se expresa “*como consecuencia inevitable del universo industrial, como un efecto de la nueva moral que trae consigo una sociedad estructurada por la división del trabajo*”.²⁹

Es interesante como Béjar entiende que debemos ser cautos al interpretar la concepción actual del individualismo como una continuación del ideal de privacidad clásico liberal.

Es más, puede ser entendido como su inversión más que su continuidad. Al respecto sostiene Béjar que: “*El culto de la vida privada, hoy como ayer, tiene como centro al individuo, pero el individualismo contemporáneo parece distanciarse de los supuestos liberales. Su protagonista no es ya un ser activo que busca su desarrollo integral al abrigo de la privacidad, al tiempo que se plantea la posibilidad de participar en la vida social, tal como corresponde a un ser autónomo y racional. El sujeto narcisista es un ser insolidario y débil que encara todo contacto – incluso en el terreno que más valora, el personal- con descreimiento y un profundo temor. La*

²⁷ BÉJAR, H. (1993) La cultura del yo. Alianza Universidad, Madrid. Cf. Pág. 49.

²⁸ Idént. Cf. Pág. 50.

²⁹ Idént. Cf. Pág. 16.

*privacidad liberal, espacio de desarrollo de una individualidad fuerte, se ha convertido en el refugio de la impotencia.*³⁰

Lo importante es destacar que en todos estos ámbitos, “*el hombre debe resolver en soledad el enigma de su destino y ahondar en los vericuetos del conocimiento*”³¹ en espacios donde hace ejercicio de su libertad.

Características de un nuevo proceso social.

Para la autora, estamos ante un nuevo proceso social con características bien marcadas:

1) Inexistencia de moral prescriptiva alguna que los individuos estén dispuestos a compartir.

2) Utopía de la revolución que prometía un nuevo mundo y que ha perdido su antigua fuerza. Crisis económica, desempleo.

3) Desinterés progresivo por la transformación del mundo ...” *O quizás este haya cambiado sin tener demasiado en cuenta a aquellos que tan afanosamente trataron de transformarlo*”³²

4) Moral doctrinal sustituida por cierto escepticismo. Se constituye un hombre que privilegia sus sentimientos y el terreno de los afectos personales en detrimento de la persecución de metas externas a sí mismo como, por ejemplo, la participación en la comunidad. Predomina el “sentirse bien” en contraposición al “actuar junto con otros para estar bien en comunidad”.

5) A nivel general, se destaca el hecho de que el individualismo contemporáneo, como el modo de vida que preconizaron ciertos sectores sociales minoritarios (las llamadas “vanguardias” de los países occidentales) se está transformando en la tendencia moral de nuestro siglo³³.

6) Revalorización del ocio, del placer y valorización social de las psicoterapias, culto del cuerpo, preocupación por la salud y el deporte como prácticas obsesivas desprovistas de contenido social. El “aparecer bien” en contraposición al “estar bien”.

7) Narcisismo como nueva expresión del individualismo.

Ante estas características surge la siguiente interrogante: ¿Es este “aislamiento” de la sociedad en general un proceso de **autorrealización**?

La respuesta es negativa y puede fundamentarse bajo el entendido de que las consecuencias del individualismo consisten en que:

1) No habría en la asociación de personas y en la configuración social unidad ni valores comunes más allá de los intereses estrictamente privados.

2) El individualismo se erige como la moral de una sociedad que pretendiendo ser civilizada, paradójicamente se sostiene en un “egoísmo latente” y una “mal disimulada hostilidad”.

3) Citando a Ferdinand Tönnies, Béjar sostiene esta perspectiva pesimista, en el entendido de que en nuestras sociedades contemporáneas, reinan la convención y el

³⁰ Idént. Cf. Pág. 17.

³¹ Idént. Cf. Pág. 24.

³² Idént. Cf. Pág. 17.

³³ Idént. Cf. Pág. 18.

artificio, siendo la regla principal la cortesía como un intercambio de cumplidos en la que aparentemente, todos parecemos estar al tanto del bien de los demás, aunque cada cual piensa en sí mismo: “*sociedad egoísta que carece de proyectos compartidos*”³⁴

Tomando como referencia conceptual a un clásico de la sociología como lo es Simmel, Béjar explica cómo en la sociedad moderna el individuo pertenece a diferentes círculos (familia de origen, familia propia, profesión) siendo formada su personalidad en cada una de las diferentes esferas y en el grado de participación del mismo en cada una de ellas: “*La sociedad lleva consigo la nivelación de las personas y tiende a transformar una pluralidad de seres diversos en una colectividad homogénea.*”³⁵

Ante esta evidencia se plantea el conflicto de una irreconcilable oposición: individuo-sociedad, subjetivo-objetivo, denominada “tragedia de la cultura”. Tragedia que se expresa en la dificultad e imposibilidad de armonizar la cultura objetiva (conjunto de cosas que resulta de tareas individuales y colectivas dentro de una comunidad: obras de arte, descubrimientos científicos) con la cultura subjetiva (asimilación personal que alcanza el individuo a través de la cultura objetiva). La dificultad radicaría entre el ilimitado crecimiento de la primera y lo lento y limitado de la segunda.

A nivel social esta oposición se agudiza por dos condicionantes: la división del trabajo y la economía monetaria.

La primera hace de los individuos solo funciones adaptables a una compleja estructura social, mientras que el segundo convierte al dinero en un referente universal social donde las relaciones sociales se van reduciendo a medios para conseguir algo y donde lo existente, objetos y personas, han de ser aptos para el cambio.

Béjar reflexiona sosteniendo que: “*La sociedad moderna hace infelices a los individuos. El dinero y la división del trabajo son las dos formas sociales paradigmáticas de un tiempo que consigue atrapar al individuo en una red de alienación, extrañamiento y soledad. Simmel muestra cómo la liberación de las formas tradicionales puede degenerar en un desarraigo difícil de superar. Los individuos modernos están condenados a ser esclavos de los objetos y de la sociedad*”³⁶.

4.1.2. Narcisismo como expresión del individualismo moderno.

A nivel del mundo contemporáneo, una de las formas radicales del individualismo es el narcisismo: “*...que abunda en las clases medias de las sociedades ilustradas*”³⁷.

El hombre narcisista, en líneas generales, es un sujeto centrado en sí mismo, con una personalidad que se erige como “un receptáculo de innumerables posibilidades”, donde su naturaleza humana aparece como maleable, inmerso en el cambio continuo y una dispersión generalizada. Con una difusa incapacidad de sentir o de fijar los propios sentimientos de una manera durable en objetos externos a sí mismo, divaga de una relación a otra sin entregarse.

³⁴ Idént. Cf. Pág. 91

³⁵ Idént. Cf. Pág. 98.

³⁶ Idént. Cf. Pág. 108.

³⁷ Idént. Cf. Pág. 216.

4.1.3. Rescatando la individualidad y la conciencia crítica del “individualismo falaz”

Es interesante destacar asimismo, el análisis del individualismo que plantea Victoria Camps en: “Paradojas del Individualismo”³⁸, donde si bien la conciencia puede ser una construcción social, tiene una entidad personal intransferible, que le otorga la capacidad para distanciarse de lo social y de este modo tener la posibilidad de criticarlo. Es en el terreno de la ética donde se visualiza una ambivalencia: porque se desarrolla en torno a derechos fundamentales para todos (universalizables), que son derechos individuales. Para esta autora, debemos conservar la individualidad, ya que ésta nos garantiza la libertad en el ejercicio de nuestra autonomía, pero descartando lo que denomina “individualismo falaz” que impide la formación de una voluntad propia (sí posibilitada en el ejercicio de la propia individualidad).

En definitiva sostiene que: *“Hay que recurrir al individuo, devolverle su protagonismo, pero sin perder de vista que dicha medida tiene como objetivo la justicia, el protagonismo de los individuos, no de unos a costa de los otros. El cómo deba instrumentarse todo ello no es algo determinable ni resumible en un discurso teórico. Es el resultado de una reflexión y acción conjunta de sujetos que no quieren abdicar de su autonomía”*³⁹

Asimismo, Camps entiende que la ética tiene que ser individualista, en el sentido de preservar al individuo como derecho a lo que uno quiere ser y debe ser y como exigencia al individuo de la responsabilidad ante los demás como ser humano⁴⁰. También destaca la importancia de la autonomía como libertad positiva, entendida como el imperativo de que todos los individuos lleguen a ser “humanos”, con capacidad similar de elegir y decidir.⁴¹

4.2 La visión posmoderna o el “yo saturado”:

Para Kenneth Gergen, este panorama le hace reflexionar en su obra “El yo saturado”, y constatar que hoy están amenazadas todas las premisas tradicionales sobre la naturaleza del ser humano.

El estudio del yo [self] será la manera de poder comprender quiénes somos y para qué estamos en el mundo. Al relacionarnos con los demás ponemos en juego características propias de nuestra especie: facultad de razonar, emociones, intencionalidades y conciencia moral. Sin embargo, continuando con las consideraciones de Béjar, entiende que esa unidad del yo comienza a fragmentarse y que el relativismo gnoseológico se percibe en una sociedad donde se ha erradicado el concepto de verdad, así como se ha dado paso al saber provisorio y subjetivo y a una disolución del yo.

Amplía la visión de Béjar, al describir de mil maneras y bajo situaciones cotidianas, lo que entiende por posmodernidad y su incidencia en la comprensión de uno mismo. El supuesto radica en que vivimos en un entramado de relaciones fragmenta-

³⁸ CAMPS, V. (1999) Paradojas del individualismo. Crítica, Barcelona. Cfr. Pág.13-26. Cap I: Ambivalencias del individualismo.

³⁹ Idént. Ant. Pág. 26.

⁴⁰ Idént. Ant. Pág. 22.

⁴¹ Idént. Ant. Pág. 59.

rias, expresadas en una multiplicidad de relaciones incoherentes y desconectadas que nos impulsan en una y mil direcciones distintas, provocando asimismo una fragmentación en la comprensión de nuestro yo, haciendo de este un concepto efímero que se esfuma sin consistencia alguna.

Para Gergen, el posmodernismo ha puesto en tela de juicio el concepto mismo de la esencia personal: “*Se ha desmantelado el yo como poseedor de características reales identificables como la racionalidad, la emoción, la inspiración y la voluntad*”⁴².

¿Cómo ha sucedido todo esto? La tesis de Gergen sostiene principalmente que el yo se ha saturado completamente y por ello deja de ser un yo.

La multiplicación de las relaciones sociales en cuanto cantidad, variedad e intensidad de las mismas, produce lo que Gergen ha denominado una saturación del yo. El yo de este modo se convierte en una serie de manifestaciones relacionales que ocuparían el lugar del yo individual, en la que se constataría la dificultad de mantener una identidad propia en tiempos de cambio acelerado; inestabilidad afectiva, laboral, familiar, etc.

Por otro lado, las tecnologías de la comunicación hacen que hoy en día nos relacionemos con un número mucho mayor de individuos e instituciones que en cualquier época pasada. En este sentido, nuestra saturación social ha llegado a ser tan intensa que acabamos asumiendo las personalidades y valores de aquellos con quienes nos comunicamos, con el consiguiente deterioro de nuestro sentido de verdad objetiva. Este punto es crítico para cualquier análisis ético en profundidad en la actualidad.

Tedesco proporciona una visión interesante: “*Los logros tecnológicos a lo largo del siglo han producido una alteración radical en nuestra forma de revelarnos a los demás. Como consecuencia de los avances realizados en el campo de la radio, el teléfono, el transporte, la televisión, la transmisión vía satélite, las computadoras, etcétera, estamos hoy sometidos a una tremenda andanada de estímulos sociales. Las comunidades pequeñas y estables, que tenían un molde conformado de otros valores, van siendo sustituidas por un conjunto amplio- y creciente- de relaciones humanas.*”⁴³

Cabe destacar que, aunque este artículo no quiere entrar en la polémica, es importante señalar que la vivencia de esta desintegración de la identidad no significa una disolución de la identidad en sentido ontológico, ya que existirían elementos de la personalidad que hacen dificultosa una real disolución de la misma. Lo que no significa que no sea interesante el aporte para despertar a la problemática de las dificultades actuales, para erigir una identidad.

4.3 El yo no es una identidad pasiva. Aportes de Giddens.

Reafirmando algunos de los elementos que venimos analizando Anthony Giddens en “Modernidad e identidad del yo” destaca que el yo no es una identidad pasiva determinada por influjos externos, sino que al forjar identidades propias, los individuos intervienen en las influencias sociales.

La vida social moderna tiene características propias y está caracterizada por procesos profundos de reorganización del tiempo y espacio, donde la duda (en referencia a la

⁴² Idént. Cf. Pág. 26.

⁴³ GERGEN, K. (1997) El yo saturado. Paidós, Barcelona. Cf. Pág. 13.

duda cartesiana que tiene como carácter fundante la modernidad desde el punto de vista filosófico) impregna la razón crítica y penetra en la vida cotidiana constituyéndose como un “aspecto existencial social contemporáneo”.

La duda permite que todo conocimiento sea plausible de ser presentado de modo hipotético y que todo conocimiento sea plausible de revisión, generando incertidumbre.

Ante esta incertidumbre y la posibilidad de elecciones múltiples, se erigen dos nociones fundamentales para el desarrollo de la personalidad:

a) *La confianza* como el sentimiento temprano de seguridad que, establecida en los primeros años de vida del niño, le genera la seguridad necesaria ante peligros potenciales de la vida cotidiana. Esta confianza defiende al yo de sus relaciones con la realidad de cada día.

b) *El riesgo* como un factor que la modernidad introduce de nuevas maneras: “El mundo moderno tardío... es apocalíptico, no porque se encamine inevitablemente hacia la catástrofe, sino porque implica riesgos que las generaciones anteriores no tuvieron que afrontar..... Subsistirá el riesgo de una guerra de destrucción masiva... Una catástrofe ecológica...hundimiento de los mecanismos de la economía mundial... aparición de súper estados totalitarios...”⁴⁴

El mundo actual, al igual que los planteos de los autores anteriormente descriptos, aparece para Giddens como un mundo que crea nuevas formas de fragmentación y dispersión. Es en esta situación donde la autoridad pierde su hegemonía y los sujetos tienen que elegir entre innumerables estilos de vida cada vez más complejos. La identidad personal está en juego, ya que los cambios en la vida personal están directamente relacionados a los vínculos sociales de alcance más amplio: yo y sociedad están interrelacionados en un medio mundial.

En líneas generales, las tribulaciones del yo del hombre moderno pasan por la inseguridad, la duda, la angustia, la incertidumbre.

Pero entonces, ¿en base a qué regimos nuestro comportamiento social?

Para Alain Touraine, en la modernidad – en la cual todos estamos embarcados- nuestro comportamiento individual y colectivo se organiza en torno a tres principios:

- a) La racionalidad instrumental;
- b) la afirmación de la identidad y de la pertenencia a la comunidad; y
- c) la subjetivación, entendido como deseo de individuación.

*“Somos todos iguales en la medida en que todos buscamos construir nuestra individuación. Por el contrario, si nos definimos sobre la base de nuestras acciones instrumentales, ya no somos iguales, porque uno es más fuerte, competente e instruido y otro es débil... Si, a la inversa nos definimos a partir de la pertenencia a una comunidad, somos menos iguales todavía.... Somos iguales entre nosotros sólo porque somos diferentes los unos de los otros”*⁴⁵.

⁴⁴ GIDDENS, A. (1997) Modernidad e identidad del yo. Península, Barcelona. Cf. Pág. 13.

⁴⁵ TOURAINE, A. (1998) Igualdad y diversidad. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Cf. Pág. 62-63.

4. 4 Construcción de la Identidad desde el punto de vista social

Peter Berger y Thomas Luckmann realizan un aporte que nos permite entender la construcción de la identidad del sujeto contemporáneo, analizando la realidad social desde una perspectiva que privilegia la noción de vida cotidiana, entendida como una realidad interpretada por los hombres, realidad que se expresa en un significado subjetivo coherente. Se reconoce que la sociedad posee facticidad objetiva, y también está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo.

La sociedad se entiende entonces como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: a) externalización, b) objetivación c) internalización.

Participar en su dialéctica es estar en la sociedad. El individuo es inducido a participar en esta dialéctica y el punto de partida es la internalización, que es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. Constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

Todo este proceso comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros. Por consiguiente, la socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. *“El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad”*.⁴⁶

Encontramos – según estos autores- dos tipos de socialización: a) la primaria y b) la secundaria.

Según Tenti, en esta teoría: *“...hay algunas categorías básicas que definen el proceso de internalización y que tienen alcances pedagógicos de indudable relevancia. Las mismas se organizan alrededor de la distinción entre socialización primaria y secundaria. La primera esta constituida por aquellos procesos básicos que introducen al individuo en el mundo social, esto es, lo que lo constituye como ser social. La segunda supone la anterior y orienta al individuo hacia diversos ámbitos o sectores del mundo objetivo”*.⁴⁷

La socialización primaria, entonces, consiste en ser la primera en la que el individuo atraviesa en su niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se produce en los primeros años de vida y en el seno de la vida familiar.

La socialización secundaria, por otro lado, es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Se descubre que el mundo familiar no es el único.

Para Berger y Luckmann, la socialización primaria suele ser más importante para el individuo y toda socialización secundaria debe asemejarse a la primaria: *“Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos”*.⁴⁸

⁴⁶ BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1995) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. Cf. Pág.33

⁴⁷ Cf. Pág. 15. TENTI, E. En: Escuela y Educación Moral. Elementos de teoría y análisis Histórico. Revista de Educación N° 45. junio/Julio 1988. La Educación y los valores.

⁴⁸ BERGER, P. y LUCKMANN. (1995) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. Cf. Pág. Cf. Pág.166

Para estos autores: “*Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional.... El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran*”.⁴⁹ Se puede sostener que nunca existe una correspondencia perfecta entre realidad externa y realidad interna que se construye en la subjetividad. La realidad externa es más extensa que la que se internaliza y la subjetividad es algo más que la realidad internalizada.⁵⁰

Características de la socialización primaria:

1) Crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va desde la internalización de sus roles y actitudes de los otros específicos (familia, adultos cercanos) hacia los roles y actitudes de los otros en general. En éste último nivel ya está en posición subjetiva de un yo y se entiende como miembro de la sociedad.

2) La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización; se corresponde también con la internalización del lenguaje, el que constituye el contenido y el instrumento más importante de la socialización. A través del lenguaje, el niño es capaz de aprender diversos esquemas motivacionales e interpretativos de la realidad.

3) “Finaliza” cuando el concepto del “otro generalizado”⁵¹ se ha establecido en la conciencia del individuo. Ahora ya es miembro efectivo de la sociedad, pasa a formar parte de ella.

Sin embargo, es necesario aclarar que la socialización nunca es total y nunca termina.

Una de las características de esta socialización primaria es su carga impositiva, ya que el mundo hecho trasciende la existencia del niño. Los otros aparecen como mediadores y dadores de significados del mundo en el que nos encontramos.

4) Este aprendizaje se realiza en condiciones características que lo diferencian de otros aprendizajes posteriores y que se definen por la presencia de un alto contenido emocional y afectivo en estos aprendizajes, lo que produce una sólida firmeza en la estructura de la personalidad del individuo. Detalle no menor, ya que este dato nos permite inferir la dificultad en modificar posteriormente contenidos aprendidos en la socialización primaria. “*En realidad, la efectividad de todo aprendizaje posterior dependerá en gran medida del ajuste que tenga con respecto al primario*”⁵².

5) El mundo de los “otros” es internalizado a partir de la socialización primaria, pero internalizado como un mundo que se constituye como el único existente y el único que puede concebirse (el niño está conminado a aceptar determinadas reglas de juego y no un abanico de posibilidades). Hay dos filtros que aparecen en este momento:

⁴⁹ Idént. Ant. Cf. Pág. 167.

⁵⁰ TENTI, E. En: Escuela y Educación Moral. Elementos de teoría y análisis Histórico. Revista de Educación N° 45. junio/Julio 1988. La Educación y los valores. Cf. Pág. 15.

⁵¹ El niño pasa de pensar que tal acción enoja a la madre en ese momento dado, para generalizar a que determinada acción molesta siempre y de ahí generaliza a nivel de la sociedad.

⁵² TEDESCO, J.C. (1986) Conceptos de Sociología de la Educación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. Cf. Pág. 100.

- a) el lugar que ocupan los adultos en la estructura social y
- b) la “idiosincrasia” personal de los agentes socializadores.

Al respecto, sostienen Berger y Luckmann que, por ejemplo: “... *el niño de la clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado los padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria)... Consiguientemente, el niño de clase baja no sólo llegará a habitar en un mundo sumamente distinto del de un niño de clase alta, sino que tal vez lo haga de una manera completamente distinta que su mismo vecino de clase baja.... El yo es una identidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes.*”⁵³

6) La socialización primaria se realiza a lo largo de diferentes etapas, pero no son etapas entendidas evolutivamente según el desarrollo biológico, sino definidas socialmente, existiendo de este modo una variabilidad histórica en las etapas de aprendizaje (secuencia de aprendizaje socialmente definida: a tal edad, el niño aprende tal cosa y así sucesivamente...).

En líneas generales, podemos sostener que en la socialización primaria, el niño inmerso en la comprensión de un único mundo posible, adquiere identidad, entendida como la ubicación objetiva en un mundo determinado, asumido subjetivamente.

Socialización secundaria:

Si el proceso de socialización se detuviera en el primer momento, dos consecuencias lógicas podrían desprenderse de la misma: a) el conocimiento de las personas sería limitado y b) sería similar para todos. Sin embargo, en el mundo encontramos división del trabajo y distribución social del conocimiento, expresados en tareas complejas y distintas realizadas por las personas.

Características de la socialización secundaria:

Esta es la internalización de submundos institucionales. Estos submundos suponen un cierto lenguaje específico, esquemas de comportamiento y de interpretaciones más o menos estandarizadas y concepciones particulares destinadas a legitimar las prácticas habituales. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento.

En esta socialización secundaria, se produce la adquisición del conocimiento específico de roles arraigados en la división del trabajo. Así como la socialización primaria está influenciada por la carga emocional del niño, esta otra puede prescindir de ella y proceder con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre seres humanos. Suele aprehenderse el contexto institucional, donde su distribución varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento.

La educación constituye un ejemplo inmejorable de la socialización secundaria que se realiza a través de organismos especializados.

Los agentes socializadores actúan en función de su rol, con un alto grado de anonimato e intercambiabilidad.

⁵³BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1995) La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires. Cf. Pág. 167.

El problema que se plantea en la socialización secundaria es el hecho de que en este momento, se actúa sobre un sujeto ya formado y que todo nuevo aprendizaje exige un nuevo grado de cohesión con la estructura básica, por lo que para garantizar la efectividad de los aprendizajes, la socialización secundaria debe reforzar constantemente esa coherencia. Un modo posible es reforzar los aprendizajes desde lo emocional.

Tedesco analiza que: *“El proceso de socialización nunca permite interiorizar la realidad social existente. En este sentido, cada individuo tiene acceso a una parte más o menos importante según el tipo de estructura social y su ubicación dentro de ella. Desde esta perspectiva, el proceso de socialización reproduce la estructura de distribución social del conocimiento existente en la sociedad, y con ello, materializa en el plano cultural y simbólico la reproducción de las relaciones sociales globales”*⁵⁴

Esta lectura nos alerta que las características de los procesos de socialización hacen que los niños que se integren al sistema educativo, no lo hagan todos desde iguales condiciones, ya que cada niño ha sido filtrado por el origen social y la personalidad de sus padres.

La socialización exitosa se da por el establecimiento de un alto grado de simetría entre la objetiva y la subjetiva, mientras que la socialización deficiente se entiende en razón de la asimetría entre ambas realidades.

Una manera de medir el “éxito” en la socialización es dada por el ajuste (o no) alcanzado entre la realidad objetiva y la subjetiva.

Puede sí existir una socialización deficiente, producida por la heterogeneidad de los elencos socializadores, donde una misma realidad es analizada y expresada de forma diferente por los adultos (por ej. entre padre y madre) o la posibilidad de la mediatización de mundos diferentes realizada por adultos significativos (niños de clase alta socializados por adultos de clase baja) o también, las discrepancias entre la socialización primaria y la secundaria.

Para Berger y Luckmann, esta discrepancia puede provocar la disociación de la identidad del sujeto en dos planos: el real con una identidad objetivamente conferida en la socialización primaria, y en el plano fantástico, adquirido en el proceso de socialización secundaria. El lugar de la fantasía le confiere a la identidad del sujeto una existencia peculiar, con la posibilidad de choque con lo institucionalizado establecido.

Tenti considera que en el proceso de socialización secundaria se produce un fenómeno de anonimato y formalidad de las instituciones, haciendo que los contenidos impartidos en estas instituciones tengan un carácter subjetivo menos inevitable, y una durabilidad menor a lo apprehendido en el proceso de socialización primaria.

El problema que surge de esta situación es que, muchas veces, la socialización primaria construye individuos con un determinado perfil socio-cognitivo valoral que no coincide con los perfiles inculcados en la escuela. Para ello las escuelas deben transformarse a partir de una acción denominada “alternación”, que son procesos de resocialización que se moldean a partir de la socialización primaria, reproduciendo el nexo afectivo de esta etapa.

⁵⁴ TEDESCO, J.C. (1986) Conceptos de Sociología de la Educación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. Cf. Pág. 102.

Se produciría entonces una especie de “conversión”: *“La conversión requiere de una pedagogía total que sea capaz de inculcar nuevos contenidos desmantelando los contenidos ya internalizados”*⁵⁵.

Para producir este proceso, Berger y Luckmann entienden que deben darse dos condiciones: a) condiciones sociales de alternación: Existencia de agentes mediatizadores (inculcadores) dotados de autoridad, que habiliten la identificación fuertemente emocional por parte del aprendiz. Esto es posible a partir de la existencia de la afiliación a una determinada comunidad; b) condiciones conceptuales de la alternación: Proveer al aprendiz de un aparato conceptual que legitime su situación actual.

4.5 El debate contemporáneo en torno a la identidad: Desde el punto de vista filosófico acentuando en el eje diacrónico de la formación del sujeto moral.

Guariglia, en “Una ética para el S. XXI”, entiende que en el debate ético contemporáneo es central la discusión generada entre: a) Oposición entre las visiones universalistas y particularistas (especialmente expresada entre liberales y comunitaristas); y b) una segunda oposición referida a la idea de identidad del sujeto moderno. Por un lado, la autonomía como ideal que unifica la autodeterminación, la libertad y la responsabilidad; y por otro lado, la autenticidad, el ser uno mismo traducido en la forma peculiar que da prioridad a la lealtad a una elección particular.

Para poner en claro estas oposiciones que intentan explicar la identidad del sujeto contemporáneo, Guariglia sostiene que se han desarrollado dos direcciones de análisis paralelas del sujeto práctico, con diferentes acentuaciones:

a) Acento en el eje diacrónico de la formación del sujeto moral:

Basada en la hermenéutica contemporánea, principalmente, pasando por la concepción de la autobiografía en Dilthey, el análisis existencial de Heidegger, el método interpretativo de Gadamer, desemboca en la actualidad en la concepción de **unidad narrativa del sujeto**, desarrollada paralelamente por Paul Ricoeur y Charles Taylor. Las abordaremos sucintamente para ampliar nuestra perspectiva.

b) Acento en el eje sincrónico de la formación del sujeto moral:

Formada en principio por teóricos de la sociología, Durkheim y G. H. Mead, del psicoanálisis, S. Freud, y de la psicología cognitiva con Piaget y Kohlberg, desemboca actualmente en J. Habermas y E. Tugendhat la concepción más acabada.

En la actualidad, como fue abordado anteriormente, hay una profunda crisis de identidad en personas, comunidades y Estados, lo que hace necesario y posible el gran debate contemporáneo en torno a las identidades personales, colectivas o nacionales.

Dos filósofos contemporáneos Charles Taylor y Paul Ricoeur, desde dos escuelas diferentes, anglosajona y francesa respectivamente, han intentado demostrar su oposición a teorías contractualistas⁵⁶, tratando el problema de la identidad en sus obras más importantes.

⁵⁵ TENTI, E. En: Escuela y Educación Moral. Elementos de teoría y análisis Histórico. Revista de Educación N° 45. Junio/Julio 1988. La Educación y los valores. Cf. . Pág. 16.

⁵⁶ Para esta postura que paso a desarrollar las teorías del contrato social son más una ficción explicativa y fundadora y no hechos de razón.

4.5.1 Charles Taylor: La construcción de la identidad moderna

Taylor realiza una investigación acerca de las fuentes de la identidad moderna⁵⁷, entendiendo que el camino de la modernidad hacia la interioridad es una puerta abierta para poder definir y alcanzar el bien. Mirada reflexiva sobre la modernidad con un énfasis particular: “*No es posible entendernos a nosotros mismos si no abordamos esa historia*”.⁵⁸

El autor sostiene que la filosofía moral de la modernidad se centró y restringió su problemática en lo que es correcto hacer, definiendo el contenido de la obligación en lugar de profundizar en lo que es bueno ser, o establecer la naturaleza de la buena vida: “*Esa filosofía ha atribuido una visión exigua y truncada a la moral en un sentido estrecho y también a todo abanico de las cuestiones incluidas en el intento de vivir la mejor de las vidas posibles. Y esto no sólo entre los filósofos profesionales, sino también entre un público más extenso*”.⁵⁹”

El problema de la buena vida esta presente en sus reflexiones ya que si bien la moral puede definirse en forma de respeto a los demás, parecería que sólo se trata de obligaciones con los otros. Sin embargo, hay otras cuestiones pendientes como, por ejemplo, cómo vivir mi vida, o qué clase de vida merece ser vivida: “*Para comprender nuestro mundo moral no hemos de observar solamente cuáles son las ideas e imágenes que subyacen en nuestro sentido del respeto a los demás, sino también esas otras que apuntalan la noción que tenemos de lo que es una vida plena*”.⁶⁰

Vida plena que es entendida en términos de búsqueda, ya que al orientarnos al bien y determinar nuestro sitio en el mundo, lo hacemos en forma de narrativa, constituyéndonos como seres humanos.

Guariglia sostiene que Taylor entiende la actividad humana como inconcebible sin la capacidad de quien obra para describir su propia acción desde el interior, enmarcado en un proyecto de vida. Si las acciones humanas son impensables sin el planteo de interrogantes existenciales, entonces, el conjunto de una vida humana es impensable sin una orientación básica, es decir, sin un conjunto de bienes en relación a los cuales cada uno organiza su propia identidad.

Sostiene Guariglia que: “*El Yo al que se refiere Taylor no es... un objeto de estudio entre otros, sino que es algo así como la condición de posibilidad de constituir una identidad propia por medio y a través del lenguaje evaluativo, con el que entramos en relación con los otros yoes y nos reconocemos como tales*”.⁶¹

Encarna Llamas sostiene que según la perspectiva de Taylor, el ser humano como ser en el mundo, realiza un interpretación significativa de sí mismo, orientando su existencia de acuerdo a sus propias significaciones, dotando de sentido a la existencia. De

⁵⁷ TAYLOR, CH. (1996) *Las Fuentes del Yo*. Paidós, Barcelona.

⁵⁸ TAYLOR, CH. (1996) *Las Fuentes del Yo*. Paidós, Barcelona. Cf. Pág.11.

⁵⁹ TAYLOR, CH. (1996) *Las Fuentes del Yo*. Paidós, Barcelona. Cf. Pág.17.

⁶⁰ TAYLOR, CH. (1996) *Las Fuentes del Yo*. Paidós, Barcelona. Cf. Pág. 29.

⁶¹ GUARIGLIA, O. (1996) *Moralidad. Ética Universalista y Sujeto Moral*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Cf. Pág. 246.

ahí que la identidad se defina: “...por referencia a una serie de significados, como toma de postura en ese horizonte interpretativo según el cual vive, ya que siempre se entiende a sí mismo en el contexto de una interpretación del mundo, respecto de los “parámetros de humanidad”.”⁶²

Esta interpretación del mundo no se erige como un punto de vista simplemente, sino que adquiere sentido en un horizonte valorativo. El sujeto responde ante su existencia de acuerdo a parámetros de valor asumidos desde su propia subjetividad en el intercambio social y cultural mediatizado por el lenguaje. Esta visión supone que las condiciones de posibilidad de la identidad en el ser humano son de carácter social, donde la cultura se convierte en “condición requerida, necesaria, y condición configurada, constituyente, porque no es un sustrato neutro, sino que trasmite una particular visión del mundo, implícita en las prácticas sociales y en el lenguaje.”⁶³

Es necesario aclarar que si bien la identidad es definida socialmente, ésta no está socialmente determinada, ya que el contacto con los otros me abre a un abanico abierto en posibilidades, donde la identidad pasa a ser la tarea de redefinirla constantemente a partir de sus propias decisiones.

Cobra relevancia en la obra de Taylor la noción de Autenticidad, para comprender la postura de este pensador canadiense. “Existe cierta forma de ser humano que constituye mi propia forma. Estoy destinado a vivir mi vida de esta forma, y no a imitación de la de ningún otro. Pero con ello se concede nueva importancia al hecho de ser fiel a uno mismo. Si no lo soy pierdo de vista la clave de mi vida, y lo que significa ser humano para mí.....Ser fiel a uno mismo significa ser fiel a la propia originalidad, y eso es algo que yo sólo puedo enunciar y descubrir. Al enunciarlo, me estoy definiendo a mí mismo....”⁶⁴

Es necesario aclarar que este planteo se realiza analizando los malestares de la modernidad: individualismo, primacía de la razón instrumental, el despotismo blando y los problemas de la participación ciudadana. Taylor entiende que es necesario retomar las fuentes de la autenticidad, en lo que él llama una libertad autodeterminada, es decir donde la persona quiebra el dominio de las imposiciones externas y decide por sí misma. Todo ello a partir de un horizonte ineludible: un fondo de inteligibilidad.

No deja de mencionar que su propuesta mal entendida puede hacernos deslizar hacia un pretendido subjetivismo, donde autorrealizarme se entienda como una vida basada en el ego personal. En definitiva, entiende que la autenticidad es creación, construcción, descubrimiento, originalidad y con frecuencia oposición a las reglas de la sociedad. Sin embargo requiere apertura a horizontes de significado y necesidad de diálogo⁶⁵. La tensión existe y hay que saberla sobrellevar.

Ante la oposición autonomía y autenticidad, Guariglia entiende que no podemos ubicar en un mismo nivel a la autonomía con la autenticidad, ya que:

⁶² LLAMAS, E. (2001) Charles Taylor. Una antropología de la identidad. Eunsa, Pamplona. Cf. Pág. 260.

⁶³ Idént. Ant. Cf. Pág. 262.

⁶⁴ TAYLOR, CH. (1994) La ética de la autenticidad. Paidós, Barcelona. Cfr. Pág. 64-65.

⁶⁵ Idént. Ant. Pág. 99.

“La ‘autonomía’ no es ni debe ser una propiedad de hecho, sino que requiere sólo ser un postulado de la persona moral que debe ser asegurado por un conjunto de principios y normas universales. No es necesaria la presencia en acto de la autonomía en un ser humano a fin de exigir respeto hacia él, como en el caso de los niños pequeños o personas gravemente enfermas que no pueden expresar claramente su voluntad. Por otro lado, la ‘autenticidad’ no existe si no es un logro efectivo de un individuo o de un grupo de seres humanos que han decidido vivir sus vidas según un estilo o ideal autoimpuesto. La autenticidad presupone estar en posesión de autonomía en tanto un rasgo claro de principios y derechos reconocidos por una sociedad determinada, pero la inversa no es verdadera.”⁶⁶

Sostiene además, que en definitiva la autenticidad es un modo de gozar de los recursos normativos que nos brinda la realización de nuestra propia autonomía.

4.5.2 Paul Ricoeur: el sí mismo como otro

Desde estas referencias teóricas llegamos a Paul Ricoeur, considerado uno de los más relevantes pensadores contemporáneos de la filosofía francesa y cuya tesis central es compartir los problemas fundamentales de la hermenéutica, asumiendo la validez del problema de la interpretación, pero con el distintivo de sostener que la hermenéutica debe unir explicación y comprensión y además contener un elemento práctico, al unir libertad y solidaridad.

Sus influencias son Marcel, Mounier, Jaspers, Gadamer, Freud, Husserl entre otros, por lo que lo caracteriza un compromiso humanista y existencial, otorgando importancia al humanismo cristiano.

Hay que destacar que en su obra *Finitud y culpabilidad* Ricoeur analiza lo paradójico de lo humano y su voluntad que si bien, en su libertad se abre al bien, contradictoriamente realiza el mal. Es un análisis profundo de la existencia humana.

En cuanto a nuestra temática de la identidad, es importante destacar los aportes al psicoanálisis freudiano en su obra: “*Freud. Una interpretación de la cultura*”. Ricoeur entiende que el ser humano es la realización de un conjunto de posibilidades, donde el “yo” no descansa de un modo determinista y cerrado en un conjunto de pulsiones y dominado por un mundo inconsciente, sino que es una apertura esencial manifiesta o expresada a partir del Haber, del Poder⁶⁷ y del Valer.

En 1983, presenta en tres volúmenes su obra *La metáfora viva*, en la que analiza la relación entre temporalidad, narración y construcción de la individualidad.

Según Ricoeur, la narración se caracteriza por respetar y suponer un decurso temporal (temporalidad), y lo analiza desde la mimesis aristotélica (entendida como imitación en la obra Poética de Aristóteles), según la cual lo propio del relato narrativo consiste en ordenar adecuadamente el devenir de una acción y darle una estructura textual, es decir que proporciona un sentido y que por lo tanto se abre a la interpretación.

⁶⁶ GUARIGLIA, O. (2001) Una ética para el Siglo XXI. FCE. Buenos Aires. Cfr. Pág. 51.

⁶⁷ Análisis que llevará a cabo detenidamente el también filósofo francés Michel Foucault.

Según Izuzquiza: “... la estructura narrativa de la acción, es condición de identidad del sujeto. O, lo que es lo mismo, no es posible concebir la identidad sin una estructura narrativa. Sólo quien construya narrativamente el mundo de sus acciones tendrá una identidad personal. Por ello, la identidad personal es un problema de construcción narrativa que se encuentra abierta a la interpretación.”⁶⁸

El planteo de la identidad lo desarrolla claramente en “*Si mismo como otro*”, en el que plantea su oposición al cogito solipsista cartesiano, ya que entiende que una filosofía de la acción implica coimplicación de participantes. En su obra, el *Sí mismo* (soi) designa la capacidad reflexiva de todas las personas gramaticales implicadas en la narración.

En “*Si mismo como otro*”⁶⁹, Ricoeur opera una fundamental distinción en la noción de identidad, entre lo que se entiende por equivalente a lo idéntico (el *ídem*) y lo que se refiere al *ipse* latino. La tesis de Ricoeur es que «*la identidad en el sentido de ipse no implica ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad*».

La distinción fundamental, según Ricoeur, entre la mismidad como sinónimo de identidad (*ídem*) y la ipseidad como identidad (*ipse*), pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del *sí* y del *otro* distinto de *sí*.

La tarea de Ricoeur está mediada por tres intenciones:

a) Señalar la primacía de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto, donde el significado inmediato sería la posibilidad de acceder al *sí mismo* como punto de partida del fundamento de una filosofía primera.

b) Disociar dos significaciones de la identidad de la persona: la **mismidad** o carácter del sujeto que hace referencia a lo inmutable y la **ipseidad** que tiene referencia a la temporalidad, al proyecto de vida, a la voluntad de mantener las promesas.

c) Establecer la complementariedad entre la mismidad y la ipseidad: “*La tercera intención filosófica, explícitamente incluida en nuestro título, se encadena con la precedente, en el sentido de la identidad-ipse pone en juego una dialéctica complementaria de la ipseidad y de la mismidad, esto es, la dialéctica del sí y del otro distinto de sí*”⁷⁰.

Según Ricoeur, y de lo que se desprende de las intenciones, el *sí mismo como otro* hace referencia a una subjetividad construida en el marco de una relación exterior de semejanza, así como de una relación de implicancia con los mismos. Situación que provoca una dialéctica entre mismidad e ipseidad e ipseidad y alteridad.

Entonces, concluye el autor, *Si mismo como otro* sugiere, en principio, que la *ipseidad del sí mismo* implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, y esto no sólo del *sí mismo* como semejante a otro, sino en los términos de una significación fuerte, como afirma Ricoeur, de implicación: *Si mismo en cuanto otro*.

⁶⁸ Idént. Ant. Pág. 115.

⁶⁹ RICOEUR, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores, Madrid.

⁷⁰ RICOEUR, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores, Madrid. Cf. Pág.14

En otros términos, en toda identidad, sea esta subjetiva (de la persona) o colectiva (de un actor social y cultural), existe siempre una relación de implicación con una alteridad que de alguna manera la sustenta, la define y posibilita como tal.

4.6 El debate contemporáneo en torno a la identidad: Desde el punto de vista filosófico acentuando en el eje sincrónico de la formación del sujeto moral.

4.6.1 La postura de J. Habermas: el consenso construido en base a argumentos racionales

Jürgen Habermas se ha dedicado a la ardua tarea de una reconstrucción crítica de la racionalidad como base de la sociedad democrática para, de este modo, dar cumplimiento al ideal emancipatorio de la modernidad.

En el tema de la moralidad son importantes los aportes que realiza desde su ética discursiva, ya que apoyándose en la reflexión kantiana, entiende que la comunicación humana puede analizarse a través de pautas universales, donde el diálogo se convierte en el mecanismo de interacción entre sujetos, que a través de la posibilidad de los consensos, pueden determinar universalidad de normas y principios de acción comunes y compartidos.

Tomando en consideración que el conocimiento es guiado por diversos intereses, la propuesta del filósofo alemán es dar cuenta de un saber emancipatorio, una teoría que permita plantear un nuevo modo de reflexión, que generando una nueva subjetividad, produzca una sociedad diferente.

En su obra *“Teoría de la Acción Comunicativa”*, describe la sociedad en base al análisis del comportamiento lingüístico que distingue a los seres humanos, y considera como punto de partida un concepto de racionalidad intersubjetiva que se expresa mediante los actos de habla o de comunicación. De este modo sustituye la problemática moderna que se centra en la conciencia subjetiva, por una reflexión crítica acerca del lenguaje.

De acuerdo a Izuzquiza: *“... Habermas llega a concebir la sociedad como un sistema donde las relaciones intersubjetivas pueden ser expresadas mediante conductas lingüísticas que buscan el acuerdo, y donde el conjunto de la sociedad debe basarse en un concepto lingüístico de comunicación que, mediante el diálogo, pueda llevar al consenso y al acuerdo. Existe sociedad establecida porque se ha llegado a determinados acuerdos, alcanzados mediante el ejercicio de un diálogo eficaz. Las grandes instituciones sociales son producto de ese acuerdo, cuya estructura puede analizarse de acuerdo a la reglas de la pragmática lingüística y con la teoría de la comunicación”*.⁷¹

Podemos entender, entonces, que la teoría de la acción comunicativa contiene una crítica trascendental del lenguaje, o más específicamente de los actos de habla, teniendo como intención principal desarrollar una pragmática universal de los actos del habla.

Cuando cada uno de nosotros habla, en ese mismo acto se encuentran estructuras universales que sólo pueden ser puestas de manifiesto críticamente. Así como

⁷¹ IZUZQUIZA, I. (2000) Caleidoscopios. La Filosofía Occidental en la segunda mitad del siglo XX. Madrid, Alianza. Cf. Pág. 123.

para hablar un idioma no necesitamos conocer explícitamente su gramática, tampoco necesitamos conocer los elementos universales que se encuentran en el acto mismo de hablar. Éstos sólo pueden ser reconocidos mediante una reflexión posterior.

La idea de Habermas se centra en que, del mismo modo que existen estructuras sintácticas y gramaticales, también existe una pragmática contenida en el habla cotidiana. Por lo tanto, al igual que la sintaxis y la gramática expresan los rasgos universales presentes en el lenguaje, es posible establecer una pragmática universal de los actos de habla mediante una crítica trascendental del lenguaje.

Por ejemplo, cada vez que alguien me dice algo, lo escucho suponiendo que lo que me dice es verdad, más allá de que lo dice sea verdad o no. La comunicación sólo se hace posible partiendo de la confianza en tal intención. De este modo nos encontramos con un principio supuesto en la intencionalidad de toda acción comunitaria.

Esto podemos visualizarlo pensando cuántas veces nos hemos visto ante la necesidad de tomar una decisión conjunta, la cual depende del grado y de la legitimidad de nuestra comunicación, es decir, de nuestra capacidad de expresar nuestra posición y de comprender la de los otros.

Habermas propone entonces, que esta teoría de la acción comunicativa nos permita elaborar el concepto de una comunidad ideal de habla. Sabemos que este ideal de comunicación nunca podrá ser alcanzado, pero su función es la de corregir nuestros modos de comunicación. Esta situación ideal del lenguaje nos lleva a una situación a veces utópica de sociedad, en la que los miembros de la sociedad se sentirán transformados en una acción social que ellos mismos han originado.

Lo radicalmente importante es que según su planteo, una decisión justa es una decisión fundada en el consenso, alcanzado mediante la argumentación racional de las posiciones de todos los involucrados en la situación dada.

Habermas afirma que la validez del juicio ético se obtiene a través del consenso construido mediante la comunicación producida por argumentos racionales.

Es por ello que descarta la posibilidad de aceptar como legítimos aquellos consensos limitados a lo que opina la mayoría. La cantidad no da certeza, la mayoría puede equivocarse. Y propone lo que él llama consenso dialógico-argumentativo, que tiene características especiales que deben ser respetadas para asegurar la validez del acuerdo alcanzado.

Para que esto se logre, es necesario que en la discusión cada uno de los participantes exponga sus argumentos, responda a las críticas y argumente en función de los intereses propios y los de su grupo.

Hay un supuesto no menor, que es el considerar que cada participante, por el solo hecho de entrar en la discusión, reconoce a los otros hablantes competentes como sujeto a derecho.

Los participantes en la discusión deberán renunciar al uso de la fuerza, la amenaza, la manipulación ideológica, el engaño, etcétera, para defender racionalmente sus argumentos. De no darse esta serie de condicionantes, el consenso resultará ilegítimo y no podrá erigirse como norma de una moral legítima.

Desde el punto de vista filosófico se entendería que aprender a pensar es aprender a argumentar y a confrontar con los argumentos de los otros. El pensamiento sería una actividad que se desarrolla a partir del diálogo.

Lo más importante es poder llegar a fundamentar las normas básicas de convivencia desde esta racionalidad comunicativa, lo cual puede ser entendido como los fundamentos éticos de una teoría de la comunicación.

Podemos llegar a sostener que la “ética del discurso” de Habermas es una ética universalista porque el criterio en que expresa la fundamentación de los juicios morales tiende a una validez universal y cognitivista, ya que busca la fundamentación de los juicios morales,⁷² abstrayéndose de las cuestiones de la buena vida y limitándose al aspecto de justicia de las normas y formas de acción ya que: “ *La introducción del postulado de la universalidad supone el primer paso para la fundamentación de una ética discursiva... La exigencia de una fundamentación del principio moral no parece trivial si se recuerda que, con el imperativo categórico, Kant(al igual que los cognitivistas que le siguen a pesar de sus diferencias con el principio de universalidad) expresa una intuición cuyo alcance es cuestionable. Ciertamente, tan sólo aquellas normas de acción que incorporan en cada caso intereses susceptibles de universalización se corresponden con nuestra idea de justicia*”⁷³.

La postura de Ernst Tugendhat: En busca de una fundamentación a la moral

Ernst Tugendhat, de ascendencia judía, se salva del exterminio nazi cuando su familia abandona Europa rumbo a Venezuela. Interesado desde niño en la filosofía, estudia en Stanford para luego regresar a Alemania para seguir a su maestro Heidegger, de quien luego se distanció, como se distanció de la metafísica incursionando por el terreno de la hermenéutica, de la filosofía analítica para luego centrarse en la investigación ética, en la cual es un referente ineludible.

Sostiene el autor que: “*En todos los demás tipos de juicios –por ejemplo, los científicos o los estéticos- se puede considerar el problema de la fundamentación como una cuestión puramente académica. Sólo en relación con la moral constituye el problema de la fundamentación una necesidad de la vida concreta. Ésta es la razón por la que, también históricamente en la sofística y Sócrates, la moral marcó el lugar en el que la reflexión filosófica.....entendida como dar cuenta y razón..... se originó en la vida concreta. La pregunta por la fundamentación de los juicios morales era ineludible y vuelve a reaparecer inevitablemente en el momento histórico en que las convicciones morales pierden su fundamentación religioso-tradicional anterior, percibiéndose acto seguido como históricamente relativas*”.⁷⁴

Para Tugendhat, en principio la ética es esencialmente social, encontrándose en el individuo la autonomía del querer moral.

⁷² JIMENEZ REDONDO, M. en la introducción de: J. HABERMAS. (1998). Escritos sobre moralidad y eticidad. Paidós, Barcelona. Cf. Pág.46-47

⁷³ : HABERMAS, J. (1994) Conciencia Moral y acción comunicativa. Ediciones Península, Barcelona. Cfr. Pág. 98- 99.

⁷⁴ TUGENDHAT, E. (1988) Problemas de la Ética. Editorial Crítica, Barcelona. Cfr. Pág. 66-67.

Por este motivo le parece importante recuperar la categoría de conciencia moral y la necesidad que existe de la misma para fundamentar las acciones morales. Lejos del subjetivismo, Tugendhat pretende plantear que lo que es ético para mí, tiene en gran medida que poder compartirse y llegar a considerarse como bueno para el resto del grupo social. Por consiguiente entenderá que es necesario lograr un concepto de bien que sea normativo, para poder unirlo con el deber.

4.7 Enfoques psicológicos y sociales para entender la construcción de la personalidad moral

Comprender y entender cómo adquirimos las reglas, las normas, los principios y valores por medio de los cuales organizamos cotidianamente nuestra existencia, pudiendo determinar lo que nos resulta correcto o incorrecto, lo bueno o lo malo, nos hace plantear un abordaje interdisciplinario para poder acercarnos al fenómeno complejo de la personalidad moral e intentar una explicación. A partir de entender quiénes somos, es posible abordar cómo somos.

A nivel de la personalidad moral, las diversas teorías psicológicas (que no dan una respuesta acabada al problema), sí realizan interesantes aportes a esta problemática, ya que se nos plantea como evidente el hecho de que las normas sociales y morales están presentes y se adquieren en algún momento del desarrollo humano.

La moral desde el punto de vista psicológico se manifiesta por medio de un conjunto de principios que ayudan a la persona a:

- 1) discriminar (seleccionar excluyendo) lo bueno de lo malo, lo bien hecho de lo mal hecho, lo apropiado de lo no apropiado;
- 2) actuar de acuerdo (o al menos en referencia) a esta discriminación;
- 3) experimentar emociones que atraviesan dichos comportamientos y que complejizan nuestras respuestas adaptativas.

En el logro o limitaciones de estas acciones, podemos distinguir tres componentes psicológicos básicos: la cognición, la emoción y la conducta, los cuales nos acercan a las diferentes teorías del desarrollo moral en el ámbito de la psicología.

Los estudios indican que cada teoría psicológica, explicando el desarrollo moral de la personalidad, pone el acento y la mirada en uno de los componentes (aunque no deja de relacionarlo con los otros), a partir del cual construye su marco conceptual.

Así por ejemplo: la teoría psicoanalítica (Freud) centrará la reflexión en los aspectos emocionales y los sentimientos de vergüenza y culpa de la persona al transgredir las normas; mientras que los teóricos cognitivistas (Piaget, Kohlberg) enfatizarán el aspecto del desarrollo cognitivo, fundamentalmente en lo que respecta al desarrollo del juicio moral; y los teóricos del aprendizaje social (Vigotski, Bandura, Bruner) resaltarán el modo de adquisición de los diferentes comportamientos ante las reglas sociales.

En definitiva, las teorías psicológicas intentan dilucidar y debatir dos aspectos centrales del desarrollo de la personalidad moral:

- a) Cómo ocurre el desarrollo moral,
- b) Qué factores intervienen en dicho proceso, y cómo se estimula y se promueve el mismo.

En las teorías psicológicas hay una línea de pensamiento común, que es el pasaje de la heteronomía moral a la autonomía moral en el desarrollo humano. Asimismo, es

notorio el paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. Como sostiene el propio Piaget: *“Todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral de pensamiento, como la moral es una lógica de la acción”*.⁷⁵

Por otro lado, la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg plantea que el desarrollo moral es fundamentalmente, la construcción sucesiva de estructuras de razonamiento moral. El sujeto va construyendo, a lo largo de su vida, niveles cualitativamente diferentes, de juicio o razonamiento moral (estadios evolutivos), los cuales son fruto de la interacción entre tendencias del organismo y las estructuras del medio exterior y no mero reflejo. Es importante destacar que con respecto al papel de la experiencia, Kohlberg admite la posibilidad de “enseñar” a superar el actual estadio, siempre con ciertas limitaciones y abre así la puerta a la educación moral. Los estadios de desarrollo moral están supeditados al desarrollo de las estructuras operatorias de la inteligencia. Afirma que los estadios más altos son más morales por la forma de razonar.

Se puede encontrar siempre, en opinión de Kohlberg, una relación entre estadio moral y acción moral. La moralidad de principios está dotada de fuerza, voluntad y decisión para actuar éticamente; presenta mayor coordinación entre juicio y acción, junto con un aumento progresivo en la acción justa o moral. Sin embargo, vale aclarar que no necesariamente hay coincidencia entre acción moral y juicio moral, ya que si bien un razonamiento moral puede estar bien elaborado cognitivamente hablando, materialmente puede coexistir con una acción inmoral. Kohlberg a diferencia de Piaget, y esto es relevante, otorga una importancia fundamental al rol del adulto en el desarrollo moral (aunque no exclusiva) y da importancia a la educación en lo familiar y en lo escolar, siempre y cuando se realice una discusión democrática, ya que: *“Así, una forma de educar fundamentada en la discusión democrática- que es la que tiene en cuenta las razones de las distintas opiniones e intenta equilibrarlas de forma justa, al mismo tiempo que establece relaciones próximas entre los miembros-, sería uno de los elementos facilitadores del desarrollo.”*⁷⁶

5. EDUCAR EN VALORES: UNA HERRAMIENTA NECESARIA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD DESDE LA AUTONOMÍA Y PARA SOSTENER LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONALIDAD MORAL

“Para contribuir a conformar esos modelos mentales “flexibles” que permitan a las personas hacerse más autónomas en la dirección de sus vidas, resulta imprescindible...ir más allá de los saberes y de las experiencias requeridos desde una óptica profesionalizadora. Se hace necesario también beber en otras fuentes de conocimiento que afectan a las personas en un sentido más amplio y profundo. El diálogo no deja de ser, en última instancia, más que un intento consciente de promover esa profundidad y sentido en las relaciones humanas...una educación para el cambio así entendido no deja de ser, en el fondo, más que una formación para el diálogo, porque es a través de él

⁷⁵ PIAGET, J. (1984) El criterio moral en el niño. Martínez Roca, Barcelona. Cf. Pág. 335.

⁷⁶ PAYÁ SANCHEZ, M. (1997) Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Desclée de Brouwer. Bilbao. Cf. Pág.123.

como mejor se pueden llegar a comprender y a transformar de manera cualitativa los modelos mentales que construimos”. ASENSIO. José M. (2004). Una Educación para el Diálogo. Paidós, Barcelona.

Este artículo intentó formular puntos de partida reflexivos acerca de las condiciones que hacen posible el fenómeno conocido como personalidad moral, en su polisemia (como producto de un proceso no necesariamente cerrado, ni conformado, sino como ideal a realizarse), en relación íntima a sus condicionantes internos (biológicos y psicológicos) y a sus condicionantes externos (sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, etc.)⁷⁷, en cuyo marco se producen el juicio y la acción moral, en la interacción y el encuentro con los otros, desde un marco de libertad autodeterminada en reconocimiento a la autonomía desarrollada y lograda históricamente de la modernidad en adelante.

Buscó (el artículo) recorrer los sinuosos caminos de la identidad personal a modo de un “a priori” desde el cual es posible la constitución de un sujeto moral: saber quiénes somos para decidir qué queremos hacer con nuestras vidas.

Metodológicamente, esta es sólo una mirada más entre las que nos aportan diversas respuestas a la construcción del sujeto moral. Es importante remarcar que para dar cuenta de éste fenómeno no existe una teoría explicativa única, sino que debemos recurrir a diferentes posicionamientos que nos permiten obtener una mirada integral, de un proceso que es acción.

Al respecto y teniendo en cuenta a Wittgenstein, lo adecuado para abordar esta temática no es preguntarnos qué es la personalidad moral, sino cómo se construye⁷⁸ y cuáles son sus condiciones de posibilidad para reconocerla, describirla y explicarla. Queda claro que una condición sine qua non es la identidad personal y la problemática de su constitución o pérdida en la actualidad, ya que si hay dificultades en el autoconocimiento o autoconciencia de la propia identidad ¿puede calificarse el ser humano de agente moral? Y por otro lado se revela el siguiente interrogante, ¿Cómo fundar una sociedad sin participación consciente y responsable?

Para aventurarnos a posibles respuestas, son interesantes los planteos de José Rubio Carracedo cuando sostiene que la eticidad en el ser humano no se descubre (como algo ya dado de antemano para un sujeto, a modo de “recetario”, que lo impulsa a actuar de acuerdo a ciertos cánones establecidos por el universo social, remitiendo a un heteronomía radical), sino que se construye, desde y en la intersubjetividad en sociedades democráticas. Tarea que conlleva responsabilidad comunitaria y social, donde el sujeto es actor y productor de significaciones que otorgan sentido y finalidad al proyecto de su existencia.

Puig Rovira es tajante cuando sostiene que cabe una sola alternativa: “... *entenderla* [personalidad moral] *como una tarea de construcción o reconstrucción personal*

⁷⁷ Esta distinción es meramente descriptiva y didáctica ya que desde conceptualizaciones como la de Gilles Deleuze, queda abierta la crítica de la no existencia de un adentro-afuera en la conformación de la subjetividad humana, en su formulación de la misma como un “pliegue”. Cf. DELEUZE, G, “Conversaciones”, Pre-textos, Valencia, 1996.

⁷⁸ Este abordaje es simplemente descriptivo, ya que la pregunta a formular sería qué función cumple el concepto personalidad moral en el lenguaje.

y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada de antemano, ni tampoco se descubre o elige casualmente; la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural.

Por consiguiente, no se trata de una producción en solitario, ni tampoco desprovista de pasado y al margen de todo contexto histórico. Todo lo contrario: es una tarea influida socialmente, que además cuenta con precedentes y con elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Pero en cualquier caso es una construcción que depende de cada sujeto".⁷⁹

El comportamiento cotidiano se rige entonces, por una heterogeneidad y pluralidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social: trabajo, producción científica, convivencia, arte, religión, educación, etc. Por lo que no es casual el hecho de que el comportamiento social pueda regirse por valores que se superpongan y se contradigan.

Ante este fenómeno, es interesante el planteo de Martínez y Buxarais: "*Educación en valores es, ante todo, proporcionar las condiciones, generar climas y ayudar, como el andamio lo hace al que trabaja y construye, a recrear valores, generar formas nuevas en las que se encarnen valores ya existentes, crear nuevas formas de estar y valorar su vida, y orientar, para que quien aprende sea capaz de encontrar no sólo su lugar en el mundo, sino ser autor y, sobre todo, dueño de sus actos*".⁸⁰

Y ser dueños de nuestros actos nos sugiriere, como sostiene Taylor en "*Fuentes del Yo...*", que este giro hacia el interior de nosotros mismos, hacia esa búsqueda de reconocer y saber quiénes somos, no es algo catastrófico o irreparable, sino -quizás- el resultado de un largo proceso socio-histórico que hemos recorrido como humanidad para tratar de alcanzar el bien.

En líneas generales, en cada elección, cada persona -de acuerdo a su nivel de desarrollo- recupera y sintetiza en sí mismo, en forma singular, las tendencias de la dinámica social, en un tránsito que lo vehiculiza de la heteronomía a la autonomía moral, de la obligación impuesta a la capacidad de asumir críticamente las orientaciones de su propio accionar, anidando en sí mismo la mirada de los otros. Sin el desarrollo pleno de la autonomía moral como patrón de discernimiento crítico y reflexivo, la tarea de realizarme en el mundo con los otros no puede completarse.

Autonomía que tiene relación directa con la identidad, en el reconocimiento de poder decidir por mí mismo, a partir de lo que soy, como ser pensante, reflexivo y emotivo.

Es importante destacar en que sentido utilizamos el término autonomía. De acuerdo con Victoria Camps: "*Ser individualista, en el sentido que damos normalmente a este término, pensar en la propia supervivencia y en la del grupo a que uno pertenece, ser egoísta, no es ser autónomo.... El esfuerzo que hay que hacer es el de darle a la*

⁷⁹ PUIG ROVIRA, J. (1996) La construcción de la personalidad moral. Paidós, Barcelona.

⁸⁰ MARTÍNEZ y BUXARRAIS (1998) La necesidad de educar en valores en la escuela. En Revista Aula de Innovación Educativa. N° 70, Mayo. Cf. Pág. 37.

*autonomía el sentido que puede tener hoy, desde una antropología que no es la del siglo XVIII ni la del S V a.C. Hoy ningún filósofo mínimamente lúcido diría que la ley moral está inscrita en la razón o en el corazón de cada uno, sino más bien que está inscrita en la tradición, en la historia, o en el lenguaje. Lo que no equivale a decir que en ética todo vale o todo es relativo. No todo son desacuerdos en ética.... Tratar de ser autónomo... no es rechazar el marco de los valores absolutos: la igualdad, la libertad, la solidaridad, la paz. Es aceptar esos valores... y proponerse seriamente realizarlos. ¿Cómo? Intentando ver, en la medida de las posibilidades y responsabilidades de cada uno, cómo hay que actuar, aquí y ahora, para contribuir a que el mundo en que vivimos sea más humano. Realizar la humanidad- la dignidad humana como fin- es la meta de la autonomía moral.”*⁸¹

Esto significa que autonomía es un proceso evolutivo, no absoluto, que no es necesariamente original y que puede ser aprendido a partir de otros, donde el centro de interés radica en el hecho de hacerlo propio. No es propiamente un proceso de maduración, ya que muchos no llegan a ser verdaderamente autónomos en algún grado. Asimismo, es innegable que el proceso de autonomía personal es producto de un desarrollo y una construcción personal y social.

Habermas⁸² al igual que Rawls plantea este concepto de autonomía kantiano, de un modo ampliado, como la autodeterminación ético-existencial, considerándose libre a quien asume la autoría de su propia vida. Desde este punto de vista, los mandatos morales tienen que estar en una relación interna con los proyectos de vida y los modos de vida de las personas intervinientes en las situaciones definidas de la vida cotidiana.

Es importante destacar que desde distintos enfoques (analizados en este artículo) la autonomía podía pensarse solamente desde una integración de la identidad que pone énfasis en la diferenciación e integración “del sí mismo”, desvirtuándose en una exageración del narcisismo y del individualismo.

Otra perspectiva es pensarla desde la responsabilidad solidaria en términos intersubjetivos. Autonomía ejercida a través del diálogo y de la acción, en la puesta en común de diferentes puntos de vista. A esta perspectiva me adhiero.

Y esa responsabilidad solidaria en términos intersubjetivos se expresa en mediaciones institucionales: Una de las más significativas en estos tiempos es la escuela⁸³ con un papel no menor a la hora de contribuir en la conformación de la identidad personal, y en el sostén y andamiaje de la estructuración de la personalidad moral. En ella conviven de forma explícita o implícita una serie de propuestas que pueden orientar nuestras praxis cotidianas.

Si bien podemos sostener argumentativamente que sin valores no hay posibilidad de llevar a cabo un proceso educativo (tal como mencionamos anteriormente), una cierta resistencia puede emerger al momento de llevar adelante una formación explícita en los mismos requiriendo del diálogo, el respeto y la confrontación necesaria de ideas.

⁸¹ CAMPS, V. (1999) Paradojas del individualismo. Crítica, Barcelona. Cf. Pág.23-24.

⁸² HABERMAS- RAWLS. (1998) Debate sobre el liberalismo político. Paidós. Barcelona. Cfr. Pág.179.

⁸³ En sentido amplio, no necesariamente la educación inicial o primaria.

Parecería que ya es demasiado lo que se le exige al educador, para tener que lidiar con nuevos requerimientos. Sin embargo, si educar no tiene algo que ver con la enseñanza y transmisión crítica de valores o de un sentido del valor, tendríamos que cuestionarnos muy seriamente qué clase de hombres queremos formar, es decir, qué sociedad queremos construir.

Según Adela Cortina⁸⁴:” *Por «moral» -recuerdan los comunitarios- se entendió en Grecia el **desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política**, en la que tomaba conciencia de su **identidad** como ciudadano **perteneciente** a ella; lo cual, además, le facultaba para saber cuáles eran los hábitos que había de desarrollar para mantenerla y potenciarla, hábitos a los que cabía denominar **virtudes**. La pérdida de la dimensión comunitaria ha provocado la situación en que nos encontramos, en que los seres humanos somos más individuos desarraigados que personas, e ignoramos qué tareas morales hemos de desarrollar. En el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir.”*

Educar en democracia y para la democracia exige el desarrollo de personas autónomas decididas y críticas.

La educación en valores, en el ámbito educacional, se constituye, entonces, en un marco diametralmente opuesto a la imposición heterónoma de valores y normas de conducta, y no se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones totalmente subjetivas.⁸⁵

No se puede desconocer que hay una concepción de educación en valores que tiende a promover:

- a) la reflexión individual y colectiva que ayudará en el análisis de las injusticias de la realidad cotidiana y de las normas vigentes;
- b) la construcción de formas de vida más justas en diferentes ámbitos;
- c) la elaboración de formas autónomas, racionales y dialógicas de principios generales de valor;
- d) al alumnado y al profesorado a desarrollar y formar capacidades de juicio y de acción, para afrontar dilemas morales y facilitar la capacidad de resolución de situaciones difíciles con criterio propio y fundamentado, contribuyendo a la aceptación de las diferencias.

Buxarais entiende entonces que: “... *La educación en valores constituye un lugar de cambio y orientación racional en situaciones de conflicto de valores. No se trata de una práctica que reproduzca e inculque valores, ni tampoco individualista y subjetivista; por el contrario requiere un entendimiento y creatividad colectivos, supone un lugar de diálogo y discusión entre las personas y los grupos.*”⁸⁶

⁸⁴ CORTINA, A. (1994) *Ética de la sociedad civil*. Anaya, Madrid.

⁸⁵ Confrontar MARTINEZ y PUIG Coordinadores. (1991) *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. GRAÓ, Barcelona. Pág 13.

⁸⁶ Idént. Ant. Págs. 13 y 14.

Ante esta apuesta no se requieren demasiadas reformas ni demasiados planes educativos⁸⁷ sino “*creer en la importancia del diálogo, del diálogo cotidiano como laboratorio formativo, como oportunidad formativa extraordinaria que nos ayudaría en el proceso de construcción del estilo educativo que ofrecería a cada individuo y a cada escuela, la oportunidad de reflexión sobre los aspectos que cualifican y que llenan de valor cada intención.*”

Para terminar, luego de una lectura atenta a una vasta bibliografía sobre el tema, concluimos que si bien es verdad que existen diversos Modelos de Educación en Valores⁸⁸:

- 1) Modelos basados en criterios externos y /o en demandas a valores absolutos.
- 2) Modelos basados en valores relativos de opciones personales, y
- 3) Modelos que privilegian la construcción racional y autónoma de valores

Éstos últimos, son los que entendemos, proporcionan herramientas imprescindibles para abordar una educación integral, teniendo a la persona como centro de todo proceso educativo⁸⁹.

⁸⁷ MARTÍNEZ MARTÍN, M. (2001) El Contrato moral del Profesorado. Desclée de Brouwer, Bilbao. Cfr. Pág 52

⁸⁸ CASALS, E. y otros. (1999) Educación Infantil y valores. Desclée de Brouwer, Bilbao.

⁸⁹ Es necesario sostener que si bien lo educativo formal, no conforma aisladamente la condición *sine qua non* de la personalidad moral, ésta no puede comprenderse cabalmente, ni siquiera desarrollarse en un nivel óptimo y deseable en sociedades democráticas actuales, sin esa intervención.

V. La ética docente y la relación pedagógica. Valores democráticos y pedagogía de la laicidad

Daniel J. Corbo Longueira

V.1. CLASIFICACIÓN DE VALORES Y CRITERIOS NORMATIVOS PARA GUIAR LA ACTUACIÓN DEL EDUCADOR¹

Para trabajar con valores en educación se requiere como tarea previa, establecer una clasificación de sus diversos tipos, en base a los cuales definir unos criterios normativos que guíen la conducta ética y pedagógicamente pertinente a desarrollar por docentes y escuelas.

En este punto, somos deudores del influyente libro de Jaume Trilla cuya exposición seguimos, en general, en el desarrollo del tema². Sin embargo, nos apartamos de Trilla en la forma de presentar las bases para definir los criterios normativos de la acción educadora. El autor citado parte de establecer los dos tipos de actitudes básicas (y opuestas) que pueden ser adoptadas por parte de la institución y/o del educador (neutralidad-beligerancia) y considerar en cada caso concreto, para cada realidad factual, cuál es la posición pertinente que debe adoptar con respecto a los tipos de valores y a otros factores contingentes que entran en juego (entre los que cita: la propia cuestión controvertida en su relevancia y actualidad; el grado de conflictividad que suscite, el grado de desarrollo del educando; la implicación personal en la cuestión de los educandos o del agente; el grado de responsabilidad que el educador esté dispuesto a asumir; el grado de dependencia educando-educador, la existencia de demanda de explicitación de la posición del agente, los factores contextuales, de la comunidad o institucionales). “Es muy importante advertir –dice Trilla- que ninguno de los criterios debe ser tomado individualmente, como norma universal o absoluta: cada uno de los criterios puede quedar relativizado por los otros, de modo que, en cada caso, la decisión procedimental deberá desprenderse de la apreciación conjunta y ponderada de los factores y de los posibles criterios parciales que se derivan de ellos”.

Este enfoque es muy fino en su conceptualización, apela a muchos matices y a una compleja tamización de factores que deben equilibrarse desde una capacidad prudencial del docente, que consideramos no postulable para su generalización al cuerpo ense-

¹ Una versión preliminar más sintética de este estudio se publicó en junio del 2002, como documento de trabajo de la ANEP, programa PEVA.

² “El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación” (Paidós, Barcelona 1992).

ñante. Por otra parte, la demanda de cualidades tan elevadas, así como la complejidad desde la que se debe asumir el procesar una definición del criterio correcto, coloca a los docentes en una difícil situación, que podría producir una débil certeza de lo que está bien o de lo que es correcto, aumentando su inseguridad y ansiedades.

Nosotros, en cambio, partimos de otra perspectiva. Establecemos primero los tipos de valores, por considerar que es el elemento determinante. Es a partir de los valores en juego que derivamos cuál es la posición ética y pedagógicamente correcta que debe asumir el educador. El enfoque de Trilla es más indeterminado, más relativista, y se presta a mayores matices y valoraciones personales por parte del profesional docente. Ello se refleja en el concepto que sigue: “Entendemos que la pregunta sobre si el profesor ha de actuar neutral o beligerantemente, sólo tiene una respuesta sensata y posible: **depende**. La decisión de optar por la neutralidad o la no neutralidad dependerá de una serie de factores contingentes” y no se puede determinar en forma abstracta o como norma universal.

Creemos que nuestra presentación le da más claridad y define de un modo más determinante la actitud que debe guardar el docente, lo que nos parece necesario y conveniente en temas delicados como los que envuelven las creencias, los valores y las ideologías en un contexto escolar. También tenemos un matiz diferencial con el autor respecto al concepto de beligerancia y a cuándo es legítimo su uso, siendo la nuestra una postura más restrictiva del campo de acción discrecional del docente. Esta limitación se justifica por la necesidad de garantizar como máxima prioridad la conciencia autónoma de los alumnos, y salvaguardar una visión no instrumentalizada de la educación por fines ajenos a sus propósitos formativos intrínsecos.

El tratamiento de los valores en instituciones de enseñanza, según tipo de gestión.

Las instituciones educativas de gestión privada y específicamente las confesionales dentro de éstas, en el marco de la libertad de enseñanza se encuentran legitimadas para enfocar la formación en valores conforme a la filosofía que guía la institución y a la elección realizada por las familias. Sin embargo, estas experiencias de aprendizaje deben, por razones éticas y principios de derecho derivados del orden constitucional democrático, encuadrarse en un marco de respeto por la individualidad propia del alumno, límite que prescribe el “derecho a la educación” y la dignidad singular de cada persona en formación. Es decir que, en el tipo de actuación, se deben atender criterios éticos o pedagógicos que no sean rechazables por ilegítimos, como más adelante especificaremos.

En las instituciones de enseñanza de gestión pública, en la escuela pluralista, donde prima el principio de laicidad consagrado legalmente, es necesario introducir algún tipo de orientación normativa en torno a la actitud pertinente del educador. A esos efectos, es preciso definir un criterio para la demarcación de los valores que en cada situación entran en juego. La conducta apropiada de la institución escolar y de los agentes educadores, dependerá del objeto o situación concreta ante la cual se plantea el dilema y de la clase de valores involucrados en la cuestión.

Momentos constitutivos del proceso de fundamentación ética

Como cuestión previa, debemos evitar las falsas simplificaciones que toman aisladamente un valor específico o componen listas con tipos de valores, cuyo tratamiento se realiza en abstracto (al margen de las realidades socio-históricas y situaciones fácticas específicas) y de manera compartimentada para cada uno de ellos. Esto no es útil porque en la realidad, los valores, no se dan en forma aislada ni en abstracto, sino en competencia con otros valores e involucrados en situaciones fácticas que son determinantes de las características que asume el valor. Tampoco el conflicto de valor debe concebirse en un nivel genérico (el valor tal frente al valor cual) sino refiriéndolos a situaciones específicas, a contextos de realidad socio-cultural históricamente situados y a cuestiones morales que envuelven conflictos, experimentados como tal en el ámbito de lo público. Otra variante de esta perspectiva refiere a que los mismos conceptos morales pueden tener significados, a la vez mínimos y máximos, ofrecer descripciones débiles o densas, según los contextos o propósitos.³ En esta versión, la presentación minimalista se libera de los significados particularistas y de las visiones subjetivas, para hacerlos comprensibles universalmente, basado en la existencia de una comprensión común de un núcleo de moralidad que coloque al alcance de todos su significado. En otro nivel ubicado en un contexto histórico, en una circunstancia fáctica, es previsible que aquel valor universal y compartido, entre en controversia con otros valores de su misma especie y pierda el consenso de que venía revestido en la situación anterior.

Esa fundamentación concreta en condiciones reales, requiere ser mediada por un discurso “constructivo-dialógico” entre los implicados. La versión minimalista puede officiar como una “metanorma” a la vez universal y abstracta (formal), como un principio regulativo o referencia común para la fundamentación segunda o contextualizada. “Los principios morales en su pureza normativa no pueden gobernar la praxis concreta y situada, ya que han de ser contextualizados y consensuados en normas morales directas. Y ello es necesariamente así, ya que el principio moral puede encarnarse en prácticas diferentes y hasta contrapuestas sin perder su identidad formal”⁴.

Rubio Carracedo sostiene la existencia de tres momentos constitutivos del proceso de fundamentación ética. Un momento de fundamentación primera de la moral, donde atendemos al valor referencial o regulatorio de la metanorma⁵; un segundo momento de fundamentación de las normas bajo condiciones de la acción, que sólo pueden legitimarse por una mediación constructivo-dialógica de formación de la razón práctica, en condiciones socio-históricas concretas y; un tercer momento de justificación ética, que co-

³ Walzer, M. La moralidad en lo local y lo internacional. 1996: 33 ss.

⁴ Rubio Carracedo, José. 1987. *Moralidad y eticidad. Contextualización, responsabilidad y pluralismo*. En Zona Abierta 43/44. Madrid. Para el autor, sin la necesaria contextualización de la metanorma formal, ésta podría ser invocada de modo subjetivo y decisionista, ofreciendo a ese enfoque una cobertura ideológica.

⁵ Habermas sostiene que la universalidad (del formalismo ético) es decisiva para resolver los conflictos, ya que “funciona como un cuchillo que hace un corte entre lo bueno y lo justo”, esto es, entre los enunciados evaluativos y los rigurosamente normativos. (Conciencia Moral y Acción Comunicativa, 1994).

responde a la elección o asunción personal autónoma, que el sujeto ha de realizar de la norma moral, o seguir en una situación conflictual, comprometiéndose existencialmente con la misma.

Clasificación de Valores Morales

Hechas estas consideraciones, proponemos un enfoque para la clasificación de los tipos de valores agrupándolos en una primera instancia en base a tres ejes, cada uno de los cuales refiere a un criterio polar de diferenciación.⁶

⁶ El esquema de demarcación de valores propuesto por Trilla (y seguido por otros) es más simple, ya que toma un solo criterio de discriminación: si los valores son compartidos o no, aunque subsidiariamente incorpora una subclasificación (contradictorio o no con “A”) de lo que deriva tres tipos de valores:

VALORES COMPARTIDOS ————— A
VALORES NO COMPARTIDOS
Contradictorios con A (contravalores) ————— B
No contradictorios con A ————— C

La clasificación aludida tiene, en nuestra opinión, algunos inconvenientes.

a) Caída en el Relativismo. Como el propio Trilla reconoce, la propuesta, al basarse en el factor opinión social (consenso-disenso, compartido–no compartido), cae en un marco de relativismo axiológico, contradictorio con el modelo general, por más que ese relativismo no sea individualista o subjetivo.

Toda construcción de acuerdos posee siempre un carácter contingente y por lo tanto relativo. Cuando esa construcción se lleva al escenario de un país y de una sociedad caracterizada por la amplitud y la complejidad, el cómo y el dónde se realiza esa construcción para considerársela representativa y legítima pasa a ser un problema muy arduo.

Incluso pasa a ser problemático lo que se debe considerar “compartidos”. ¿Equivale este concepto a unanimidad o a una mayoría simple? ¿cuál es el parámetro para dar cuenta de ello? ¿dónde y en qué condiciones se dirime la legitimidad de ese acuerdo?

b) No califica debidamente los valores “C”. Otra dificultad es que los valores “C”, que son visiones particularistas legítimas de individuos y grupos, y cuya trascendencia estriba en que son el sustento de la pluralidad de opciones en nuestras sociedades abiertas, quedan no obstante alojados, dentro del esquema de clasificación, en el mismo campo que los contravalores. Esto puede generar confusión sobre la importancia y el papel social de esta clase de valores. Lo que en cambio debiera cualificarse en estos valores “C” es su condición de valores razonables y legítimos, que le asignan una positividad de indudable jerarquía, incluso sobre el hecho en sí de no reunir un consenso generalizado. Es decir que, en este caso, el criterio de clasificación no califica debidamente a este tipo de valor.

c) Confusión de identidad entre lo UNIVERSAL y lo compartido. Luego, la clasificación no da cuenta de que la importancia última de los valores “A” es que son universales y no tanto la de ser compartidos, lo que puede depender de contingencias históricas o derivada de particulares visiones culturales, o aún, que este ser “compartidos” es una condición derivada de aquella cualidad de positividad capaz de ser postulada como universal. De igual modo acontece con los contravalores.

Esquemáticamente podemos representarlos como sigue:

Los valores pueden ser: → universales – particulares
 → compartidos – no compartidos
 → positivos – negativos

Esta clasificación que toma cada valor en sí, debe ser complementada por otra referida a las relaciones que pueden entablarse entre distintos valores en juego en una cuestión o situación. Para ello establecemos una jerarquización centrada en los valores universales y consideramos los que no tienen esta categoría por su carácter contradictorio o no con los valores universales. Así tendríamos:

A) **valores universales compartidos positivos**

B) **valores contradictorios con los valores universales**

 → B1: valores negativos no compartidos

 → B2: valores particulares compartidos

C) **valores no contradictorios con los valores universales**

 → valores positivos y/o particulares no compartidos

En base a los criterios de demarcación contenidos en los esquemas anteriores, podemos distinguir, básicamente, los siguientes tipos de valores:

A) Valores universales compartidos.

Pueden ser postulados en forma generalizada como deseables porque satisfacen intereses universalizables, es decir, aquello que “todos podrían querer”. Refiere a aquellos valores que pueden sustentarse desde una objetividad normativa y una razón imparcial que tiene una pretensión de validez universalizable.

En definitiva, la mayor dificultad que encontramos en la propuesta aludida es que, al omitir la cualidad de universales de determinados valores y sustituirla por el criterio del consenso, no puede dar cuenta de aquellas situaciones en las que, en una sociedad, se da una contradicción entre valores positivos universales y simultáneamente, ausencia de consenso social sobre ellos; o las controversias que acontecen entre valores universales y los valores particulares de una cultura específica que, no obstante, son consensuados en esa sociedad.

d) El peligro de la reproducción de la realidad fáctica. El otro problema es que la apelación a “lo compartido” en una particular sociedad y en un determinado momento histórico, y su erección en principio regulador puede resultar en un proceso reproductor de la realidad social, convirtiendo a lo educativo en un factor de conservación y no de transformación de lo existente. Esto sería así al no interpelar los valores vigentes ni someterlos a la crítica en las situaciones específicas de historicidad en que se los analiza. En términos de Hilary Putman –“Razón y realismo”- podríamos decir que en cuanto se hace coincidir lo racionalmente válido con lo socialmente vigente, se cierra la dimensión básica en que es posible el autodistanciamiento y la autocrítica, y con ello la superación y revisión de las prácticas de justificación a que estamos habituados. Creemos que la objeción que se puede hacer en este caso a Trilla es que, al asimilar para todos los casos los valores compartidos o consensuados a la categoría de valores universales, suprime la separación necesaria entre valores y realidades factuales, entre el “debe ser” y el “ser”. Una incisiva advertencia sobre este peligro de excesiva contextualización y caída en el comunitarismo (que por otra parte podría señalarse en cierta medida a la “ética comunicativa”) en Payá, Montserrat “Educación en valores para una sociedad abierta y plural”. 2000: 88-89)

B) Valores contradictorios con los valores universales

B1) Valores negativos no compartidos, contradictorios con los universales.

Serían los contravalores⁷, justificándose su rechazo por ser antagónicos con respecto a los valores “A”, por lo que carecen de legitimidad y son percibidos negativamente en forma generalizada. Sintéticamente podríamos definir como contravalores o anti-valores a todo aquello que obste en el hombre llegar a ser persona y/o, a todo lo que le reste humanidad.

B2) Valores particulares compartidos, contradictorios con los universales. Se trataría de valores que, por ser contradictorios con los valores con pretensión de universalidad, los conceptuamos como visiones particularistas aunque, al ser compartidos, esa visión es hegemónica en una sociedad histórica o para una comunidad de cultura.

Es la categoría que plantea las mayores complejidades para la actuación del agente educador. Serían ejemplos de esta situación, por un lado, una sociedad histórica esclavista, racista o de apartheid. Otra posibilidad es una comunidad con una fuerte cultura particularista que sustente determinados valores respecto a la religión, la cultura, cuestiones de género, o de regulación de múltiples aspectos de la vida o costumbres no congruentes con la vigencia de principios básicos universales, como los de derecho a la vida, la dignidad de cada persona, a la igualdad de género, la autonomía personal, etc. Todavía habría otras situaciones intermedias, donde sociedades que participan de un Estado de derecho que consagra valores universales como la defensa de la vida, admite en ciertas situaciones negar ese derecho, como es el caso de la pena de muerte en ciertos Estados de los EEUU.

C) Valores particulares, no compartidos ni contradictorios con los universales.

Son valores no contradictorios con los valores universales pero que no gozan, sin embargo, de una aceptación generalizada. Son valores asumidos legítimamente como deseables por individuos o grupos, en el marco de una sociedad plural que admite la presencia de diversas visiones razonables en competencia. Según la circunstancia, puede admitirse que se trata de valores positivos pero en competencia con otros valores igualmente positivos, donde lo que está en juego es cuál se prioriza o se tiene por encima de otro. En otras cuestiones no es posible acordar la positividad o no del valor, pero sí la legitimidad de

⁷ Una nota distintiva de los valores es su polaridad o dualidad, de modo que cada valor positivo tiene su correspondiente valor negativo. En atención a esa polaridad podría pensarse que no se justifica discriminar los valores de los consiguientes antivalores, sino considerarlos conjuntamente, en su lado positivo y en su negación.

Sin embargo, también es cierto que ambos tienen existencia por sí mismos. Es decir, que el valor negativo o contravalor no es simplemente la ausencia de su correspondiente valor positivo, sino que (como sostiene Montserrat Payá, 2000) tiene sus propias implicancias. Así, la postura racista y, en general, las formas de heterofobia o la manifestación de una conciencia fanática, no reflejan sólo la ausencia del valor de la tolerancia para el diferente. El fenómeno es más complejo. Tiene múltiples implicancias histórico-culturales, ideológicas, religiosas y psico-sociales que ameritan un estudio cuidadoso para construir racionalmente su rechazo desde unas matrices de valores cuya centralidad debe ser recuperada y afirmada en cada alumno. Sobre el tema: Prats, Enric: Racismo en tiempos de globalización. Una propuesta desde la educación moral. Desclée de Brouwer, Bilbao 2001.

que pueda ser considerado como deseable por individuos o grupos dentro de un contexto de pluralismo axiológico o ideológico. En síntesis, en este caso “existe consenso sobre su legitimidad, pero no sobre su universalidad”. (Trilla 1992)

Criterios para guiar la actuación del educador

Establecidas las clases de valores y el tipo de cuestiones que plantean, es posible identificar los criterios que deberían orientar la conducta pertinente de los agentes e instituciones educativas, así como las adquisiciones cognoscitivas, las disposiciones actitudinales y las habilidades conductuales que se propone promover en los educandos.

1.- Ante los valores universales compartidos; (valores “A”) o sea aquellos que se aceptan en forma generalizada como deseables en el contexto de una sociedad democrática, que reconozca y proteja las libertades básicas, la educación debe ser proactiva, hacer una promoción positiva de estos valores para que el educando los conozca y los asuma reflexivamente. No habría mayores diferencias, respecto a estos valores, entre las instituciones de gestión pública y las de gestión privada. En unas y en otras, estos mínimos valiosos deben ser vivenciados con positividad y promovidos en las aulas.

Una escuela democrática y pluralista enfrenta el dilema de respetar, por un lado, la diversidad valorativa de las familias y de los miembros de la comunidad escolar, pero, al mismo tiempo, cumplir con la función educativa de promover en los educandos un conjunto de valores y actitudes considerados valiosos, sin los cuales éstos no estarían en condiciones de constituirse como sujetos morales ni la sociedad de sentar las bases fundamentales de su convivencia.

La ética tiene la tarea de reflexionar sobre qué valores la escuela debe transmitir, porque forman ya parte irrenunciable de nuestro modo moral fundamentado de pensar.

Como señala Victoria Camps, es lícito y posible partir de una ética universal aceptable por todos, que la escuela debe promover activamente. Se trata de valores producto de la civilización, fruto de varios siglos de tradición y de pensamiento acumulado.

El establecimiento de ese núcleo de moralidad común, debe partir de la premisa de una argumentación racionalmente construida y universalmente sustentada. La clave de esta premisa continúa siendo el reconocimiento de la dignidad de la persona como valor absoluto, y su identificación con la idea de autonomía moral del individuo, expresada en aquella afirmación kantiana de que el hombre (toda criatura racional) existe como un fin en sí mismo y nunca como medio o instrumento de otros. Por ello no tiene precio – no es mercancía-, tiene dignidad. En consecuencia, no puedo disponer del hombre, en mi persona, para mutilarle, matarle o usarlo como instrumento de un fin ajeno. Porque cada hombre debe contener en sí mismo el fin de la acción y ser un centro ético de libertad y responsabilidad.⁸

⁸La razón de por qué las personas tienen dignidad está, para otra opinión, en el hecho de que “cada una de ellas lleva en su singularidad una visión del mundo, y que la verdad del mundo no tiene otro modo de manifestarse que encarnándose en las visiones individuales de las personas singulares. Precisamente porque posee una raíz personal, cada visión del mundo es, por principio, traducible a todas las restantes y, por lo tanto, compasible con ellas. Este nexo constitutivo entre el tema de la verdad y el de la persona, permanece como la condición fundamental para la posibilidad de cualquier discurso sobre la coexistencia. (D’Agostino, F. “La difícil tolerancia”; Rev. Española de Pedagogía N° 201, 1995: 218).

De esta premisa se derivarían los derechos y deberes fundamentales, proclamados históricamente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como una “suerte de rasero básico de comprensión moral de la humanidad”. En ellos podemos ver el esqueleto normativo de una especie de “metaconstitución cosmopolita”. Pero es claro que al interior de cada sociedad, para ser plenamente ejercidos, se requiere de la vigencia de unas garantías que sólo puede proporcionar la existencia positiva de un sistema democrático constitucional, con cuya tradición están aquellos indisolublemente imbricados.

Así los valores, los principios y los derechos que contemplan las constituciones democráticas, no sólo formalmente sino también vivencialmente; la institucionalización de la soberanía popular como fuente de legitimación de la autoridad y como regulación de las decisiones; el control constitucional de los procesos jurídicos y políticos; las normas que consagran y constituyen jurídicamente el ejercicio de las libertades ciudadanas, los procedimientos que estatuyen las reglas de juego y los criterios procedimentales del sistema, conforman un patrimonio ético de la Constitución que es de enorme trascendencia para la construcción de ciudadanía.

Adela Cortina postula que una sociedad pluralista puede y debe transmitir a través de la educación, los valores universales de una moral cívica, es decir, de la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, cualquiera sea su modo de vida o sus ideales de felicidad. Sostiene “que a la humanidad le ha costado demasiado aceptar a lo largo de su historia el “valor” de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que no vale la pena legarlos y para dejar que sean las nuevas generaciones las que aprendan por ensayo-error, si les interesa vivir según ellos o prefieren olvidarlos: por ejemplo, dejar que experimenten si vale más ser libre que esclavo (el valor de la libertad) o si cualquier ser humano es igualmente digno de respeto y consideración (el valor de la igualdad)”.

En su argumentación, Cortina desnuda la contradicción en que incurren quienes “se abstienen de promover en los jóvenes la asunción de valores morales universales por el temor a producir ciudadanos domesticados, y, sin embargo, están dispuestos a enseñar el teorema de Tales o el de Pitágoras y a transmitir cuantas habilidades técnicas hemos ido aprendiendo –sobre todo en Occidente- a lo largo de la historia. ¿Por qué coaccionar las mentes de los niños en el sentido de una determinada geometría o de unas determinadas tecnologías, si a lo mejor son capaces de encontrar propuestas mejores? ¿No sería mejor dejarles que partieran de cero también en estos campos y que pensarán ellos solos la lógica, la geometría, la matemática y todas las habilidades, para ver si llegan a algo mucho mejor que nosotros?”.

A nadie –o casi nadie, porque hay gente para todo- se le ocurriría decir que no conviene legar a los niños aquellos conocimientos que históricamente hemos ido adquiriendo y que son considerados de valor o de utilidad. Y si esto es así con respecto al saber técnico o científico, con mayor motivo lo será con respecto al valor moral, que es en definitiva el que encauza los conocimientos científicos y técnicos.

En segundo lugar, sería complicado enseñar únicamente habilidades y conocimientos científico-técnicos a los niños y dejarles moralmente en el plan del “buen salvaje”, a ver si prefieren la esclavitud o la libertad, cuando tal educación se produciría en el marco

de un estado social y democrático de derecho, más o menos logrado. En definitiva, el marco legal y político no haría sino reflejar la defensa de unos valores (libertad, igualdad, solidaridad, respeto a los derechos de las tres primeras generaciones), y pretender que los niños no fueran educados en esos valores y pudieran poner el marco en cuestión en cualquier momento resulta, en buena ley, inviable.

Pero, sobre todo, resulta absolutamente incoherente con las convicciones de una moral cívica, que se ha ido gestando paulatinamente a lo largo de siglos de aprendizaje y que ya forma parte ineliminable de nuestro modo de juzgar moralmente. Como muestra la teoría de la evolución social de J. Habermas, las sociedades aprenden, no sólo técnicamente, sino también moralmente y, a la altura de nuestro tiempo, hemos adquirido ya unos conocimientos morales de los que sólo podemos retroceder dando serias razones para ello.

Quien pretenda ahora negar que toda persona tiene derecho a la vida y a la libertad, quien pretenda negar que toda persona es en sí misma valiosa, tiene que justificarlo con muy buenas razones, porque la convicción moral de la sociedades democráticas es la contraria y, porque además, esta convicción está ya enraizada en nuestros esquemas cognitivos.”⁹.

2.- Ante los contravalores: (valores B1) la acción educadora debe expresar una opinión negativa, asumir una activa oposición, y aportar elementos de reflexión para el desarrollo en el educando de un juicio moral de rechazo a los antivalores.

3.-Ante los valores particulares compartidos, contradictorios con los universales: (los valores B2 de la escala). Como apuntáramos antes, refieren a las situaciones que presentan las mayores complejidades, especialmente a la hora de querer establecer un criterio normativo de la actitud educadora, porque coloca en contradicción el concepto de **universalidad** con el concepto de **consenso** en los valores que entran en juego. Esta contradicción entre valores universales y valores compartidos de una sociedad o cultura específica y de un determinado momento histórico, presenta al docente el dilema de si, por adhesión racional al carácter de universalidad de un valor, debe militar en contra de valores compartidos por las familias de sus alumnos, de la sociedad que integra y de las leyes que en ella rigen, o si por el contrario, debe adherirse a la cultura de la que participa, sin poner en cuestión ni interpelar los fundamentos de esa tradición propia. Está claro que hay más de un argumento para sustentar una u otra actitud, aunque en nuestra opinión lo más razonable, precisamente por ello, es no asumir ninguna de éstas, sino ubicarse en la posición de que es esta una situación sometida a controversia. Esto es, que la tarea del docente, su contribución, sería aquí la de problematizar lo que no está problematizado en la cultura específica, la de abrir a los alumnos a consideraciones más plurales que la que entrega la cultura específica, o la de contraponer criterios de legalidad y legitimidad de esta cultura específica con las de otras realidades históricas y socioculturales. En tal caso, la actuación del docente se guiaría, como en el caso de los valores “C”, por un pluralismo procedimental que se decanta en no tomar postura sobre el fondo del asunto.

⁹ Cortina, Adela. Ética de la sociedad civil. 1997: 127 – 128.

4.-Ante los valores “particulares, no compartidos ni contradictorios con los universales”. El tipo de valores que catalogamos como “C” requiere la introducción de algunas nociones complementarias, por la complejidad de situaciones que involucra. Como dijimos antes, estos valores serían aquellos que aun no formando parte de un consenso generalizado, se acepta ampliamente como legítimo que puedan ser asumidos y defendidos por individuos o grupos sociales. Estos valores no son antagónicos con los valores de consenso, pero pueden entrar en contradicción con otros valores de su misma categoría. En este caso se produce lo que se llamaría un “conflicto de valores”, que se da cuando ante una cuestión determinada existen distintas opciones igualmente válidas, razonables y justificadas, que pretenden sustentarse apelando a diferentes referencias axiológicas. Lo que ocurre entonces es que hay consenso sobre la legitimidad de sostener visiones particularistas, pero no hay consenso respecto a la superioridad de unos valores respecto de otros en competencia.

Nos referimos aquí no tanto a situaciones o problemas que admiten una solución científica, sino a cuestiones penetradas por diversas valoraciones, que son opinables socialmente y donde no es dable alcanzar acuerdos sobre la superioridad de una posición respecto de otra. Se trata de asuntos que están referidos a la especificidad diferencial de diversos enfoques morales, políticos, religiosos y en general ideológicos, en competencia en un marco de juego democrático.

Estas cuestiones socialmente controvertidas derivan de diversas posibilidades de conflictos entre valores: a) dos o más valores particulares legítimos entran en conflicto entre sí en una cuestión; b) valores que en un nivel general se entienden como compartidos, pero que en otro nivel de especificación derivan controversiales, porque en situaciones determinadas no hay consenso en la forma de interpretarlo (ejemplo del “derecho a la vida” y su especificación en la controversia sobre despenalización del aborto); c) la controversia no existe respecto a cada valor compartido tomado aisladamente, pero esta se genera en situaciones en que hay que jerarquizar o determinar la prevalencia de un valor sobre otro (ejemplo: derecho a la intimidad o al honor vs. libertad de prensa y de información); d) situaciones en que la controversia no pone en duda al valor en sí mismo, sino la mejor manera o procedimiento a seguir para hacerlo realidad (generalmente, ninguna opción político-ideológica discrepa sobre el valor de la justicia, pero discrepan en cómo encarnarla en la realidad y en los instrumentos para lograr su realización). En síntesis: son cuestiones socialmente controvertidas aquellas que siendo públicamente percibidas como relevantes, conllevan algún conflicto de valores, bien sea por una oposición entre valores particulares legítimos, o bien por las diferentes formas de interpretar, entender, jerarquizar o aplicar los valores compartidos en cuestiones o situaciones específicas.

5.- Ante los valores controvertidos la institución y los agentes educadores deben regirse por principios fundamentales¹⁰. Una valiosa presentación es la establecida por

¹⁰ Trilla es de otra opinión, ya que la formulación de los valores controvertidos “no determina ni orienta normativamente el proceder (neutral o beligerante) que debería adoptar el educador” y, en función de diversos factores podrá optarse por una u otra forma que en cada caso se entienda como la más pertinente, siempre que sea de una forma lícita, desde el punto de vista

la Ley de Educación N° 15.739 que rige la enseñanza pública no universitaria de Uruguay. Esta norma prescribe la vigencia de la laicidad como principio rector en todos los centros públicos de enseñanza en un triple aspecto¹¹:

- Como libertad cultural que garantiza a los alumnos un acceso abierto, sin restricciones ni imposiciones, a todas las fuentes de la cultura. Para ello, el ejercicio de la función docente obliga a la exposición integral, imparcial y crítica de las diversas posiciones o tendencias que presente el estudio.

- Como amparo del fuero íntimo del alumno, impidiendo invadir la independencia de su conciencia moral y cívica. Prohíbe, con ese propósito, toda forma de proselitismo en las instituciones de enseñanza.

- Como derecho de ejercicio de la libertad de pensamiento, por los educandos y por los funcionarios.

V.2. SOBRE TIPOS (LEGÍTIMOS E ILEGÍTIMOS) DE NEUTRALIDAD Y FORMAS DE TOMAR PARTIDO

Referirnos, en el ámbito educativo, a la asunción de conductas de neutralidad o a formas de tomar partido en situaciones que implican controversias de valores, o conflictos entre ideologías, requiere explicitar para cada caso qué se entiende por esos conceptos, delimitar sus alcances y distinguir cuándo se justifican y cuándo no. Dedicaremos los apartados siguientes a discutir las formas pedagógicamente indeseables o éticamente ilegítimas, que pueden asumir estas conductas, siendo indiferente la forma de gestión, pública o privada, donde estos modos acontecen.¹²

Sobre formas de tomar partido ética y pedagógicamente ilegítimas:

A) Las formas ENCUBIERTAS. Son aquellas donde el educador intencionalmente oculta a sus alumnos su propósito de promoción de una posición y las razones o motivos de su actitud, o cuando enmascara su toma de partido en una forma fraudulenta de neutralidad, por ejemplo: escamotea opciones significativas, banaliza las interpretaciones o argumentos contrarios, distorsiona la información o falsea la comprensión de una situación, poniendo determinados énfasis o seleccionando juicios tendenciosos.

B) Las formas DOGMÁTICAS. Son las que pretenden defender su opción apelando a unos presupuestos no susceptibles de discusión. Sería una toma de partido que no remite a razones y fundamentos sustentables lógicamente, sino por apelación a dogmas y criterios de autoridad donde se elude la crítica justificada de las afirmaciones y supuestos. Como actitud personal, el dogmático presume tener la palabra definitiva, no tolerando que se le contradiga.

ético y pedagógico, (en Buxarrais y otros: “La educación moral en primaria y en secundaria” 1995: 86)

¹¹ Ley orgánica de la ANEP, N° 15.739 de 28 de marzo de 1985, Artículos 1° a 4° - Principios Fundamentales.

¹² Seguimos aquí a Trilla, Jaume. (1992) El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. España. Paidós.

C) Serían igualmente ilegítimas las formas COACTIVAS, que tratan de persuadir al receptor apelando a métodos intimidatorios, ya sea de penalización extrínsecas a los contenidos de las propias doctrinas o intrínsecas a éstas, que operan mediante la infiltración de temores o culpas en las conciencias, por lo que generalmente están referidas a doctrinas fatalistas, maniqueas o incluso fanáticas.

D) Las formas EXCLUYENTES, que operan presentando la propia opción unilateralmente ocultando y silenciando el resto de las opiniones existentes, u omiten reconocer la realidad controvertida de una situación o no le reconocen legitimidad social. Esta toma de posición es ilegítima por carecer de objetividad, por ocultar de forma intencional información relevante. Las formas excluyentes, muchas veces, anatimizan y estigmatizan a todo aquel que no comparte sus creencias, no dando oportunidad a los alegatos de sus adversarios.

E) Las formas de PERSUASIÓN EMOCIONAL, que apelan a la seducción o la utilización del ascendiente o vínculo afectivo en un grado predominante, como mecanismo para obnubilar los criterios de racionalidad.

F) Las formas de PROPAGANDA. Un aspecto que debemos considerar es la diferenciación entre crítica y propaganda. El concepto de crítica refiere a una relación cognoscitiva entre el sujeto cognoscente y el objeto criticado. En primera instancia, no supone necesariamente una intención en el agente de inculcar una posición a los receptores de su discurso, aunque la crítica que se realiza sobre algo, naturalmente ejerce una influencia sobre la opinión de otros, pero que es contrastable racionalmente. En cambio, la intención de propaganda de ideas y posturas es la expresión de una intención trasmisiva-inculcadora. No se limita, como en el caso de la crítica, a una práctica gnoseológica (el dar o hacer conocer) sobre un objeto delimitado. Responde a una actitud genérica de difundir una postura o doctrina. El mensaje se orienta hacia los receptores, con la pretensión de que asuman la doctrina, para lo cual se resaltan sus virtudes y se la presenta favorablemente respecto a otras posiciones competitivas. Opera mediante la inducción en el receptor de sentimientos, actitudes u opiniones favorables al objeto que se pretende propagar.

Trilla dice que, en su sentido más corriente, la propaganda se caracteriza por las siguientes notas: es propositiva, explícita (salvo lo subliminal), persuasiva, predicativa y excluyente.

Es evidente que la postura del docente que en el aula explicita y pondera a sus alumnos las visiones que defiende, que realiza la transmisión de sus compromisos y los fundamentos que los sustentan, cae del lado de la propaganda. Se dirige a los alumnos como receptores de sus posturas, se las presenta de modo propositivo-predicativo (lo que la convierte en tendenciosa). Su intención no es sólo la de hacer conocer mediante una práctica gnoseológica un tema, sino la de propagación de su posicionamiento.

G) Las formas de ADOCTRINAMIENTO. El objetivo principal del adoctrinamiento es inculcar una creencia o doctrina determinada, para lograr de forma coherente efectos cognoscitivos y valorativos, así como promover actitudes y conductas acordes con la doctrina introyectada. No es una mera acción contingente sino una acción ejercida de manera persistente, metódica y sistemática.

El adoctrinamiento busca persuadir, introyectar una cosmovisión con carácter de verdad en la mente del alumno, para que el sujeto receptor adopte con la mayor convicción la postura o creencia inculcada. Para ello debe arraigar en el entendimiento, por lo que apela a razones y argumentos para sustentar algunos elementos de la doctrina, presentados generalmente de manera unilateral y excluyente. Pero como el adoctrinamiento sustantivo pretende no limitarse a sustratos superficiales o parciales de la personalidad, sino que busca implicar profunda y globalmente al individuo, conjuga aquel aspecto racional con el juego de las emociones. De ahí que en la presentación de la doctrina, casi siempre hay una parte no asequible a la razón; es la parte dogmática (remisión a una “autoridad”, o a unos presupuestos primeros, que son presentados como “verdades” indiscutibles y no sometidos a contradicción, a los que se apela para cerrar la posibilidad de su crítica).

Según Trilla, el adoctrinamiento es una forma de beligerancia global, porque lo que se pretende inculcar no es una opinión, un juicio de valor o una postura puntual sobre un objeto delimitado, sino algo más abarcativo: una concepción ideológica o filosófica, una cosmovisión. “El objeto del adoctrinamiento no es una idea, sino una ideología; no es una valor, sino un sistema de valores; no una conducta, sino un patrón de comportamiento” (1992: 124).

La descalificación del adoctrinamiento como práctica educativa se desprende de los rasgos que caracterizan su naturaleza heterónoma. Por definición, el adoctrinamiento es anti-educativo porque, como dice Bailey, tiende a fijar creencias y las hace inexpugnables a un futuro razonamiento. La indoctrinación es un método dogmático de enseñanza, en la que un cuerpo fijo de creencias es introyectado desde fuera en el alumno de una manera que impide la exploración crítica del campo en el que están basadas las creencias. Las razones y argumentos que se utilizan en el proceso de adoctrinamiento, sólo cumplen la función de legitimar una doctrina, y nunca la de establecer un juicio racional y autónomo o una crítica gnoseológica.

El adoctrinamiento es contrario a la educación entendida como aprendizaje-comprensión de la totalidad de lo real, ya que parcializa el contenido aprendido y lo acota a las ideas favorables que pretende propagar. Es excluyente de las ideas opuestas, y bloquea el acceso al conocimiento de toda aquella zona de la realidad que se contrapone a su doctrina.

Por último y fundamental, la ilegitimidad básica del adoctrinamiento estriba en que es tendencioso, por lo que no respeta la autonomía de conciencia y la integridad de la personalidad del alumno. “El adoctrinamiento es una forma de violencia. Es violencia ejercida contra el alma del alumno”.

La neutralidad pasiva o por evitación ¹³

La noción de neutralidad admite diversas interpretaciones y asume modalidades de diverso alcance y significación, por lo que debe dilucidarse argumentativamente si pueden postularse como apropiadas unas formas y como indeseables otras, desde el campo pedagógico.

¹³ Este punto ya se trató más extensamente en el capítulo III de este trabajo. Aquí, realizamos una consideración sumaria del mismo para dar coherencia al tratamiento de este asunto.

Unas refieren a la neutralidad como forma de pensar o sentir, como una forma personal de no tener posición o de no asumir partido ante las circunstancias y dilemas que nos plantea la realidad de nuestro tiempo histórico, lo que como actitud general en un educador no sería defendible. Del mismo modo, la neutralidad como finalidad educativa, esto es, como ideal formativo que promueve formar personas neutrales, es un contrasentido y una manera de vaciar de significado el acto educador. Por extensión, se da un tipo de neutralidad pasiva, que implica por parte de la institución docente o del agente educador una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas que son excluidas del aula, y en virtud de la cual se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia. Se trata en este caso de una neutralidad pasiva que actúa por “omisión” o por “evitación”.

Esta concepción de la neutralidad es la que, desde una malentendida posición de laicidad, en ocasiones ha prevalecido en la educación pública de nuestros países. Esta posición considera que en sus ámbitos institucionales y en sus aulas, sólo deben tener cabida aquellas cuestiones capaces de elevarse a la categoría de lo común en el espacio público, por lo que no habilita procesos de análisis de la diversidad de voces de lo social. Ubicado en una tendencia crecientemente homogeneizadora, niega todas las versiones particularistas que son la materia prima del pluralismo, las que son relegadas al ámbito de lo privado. De este modo, la escuela se pretende absolutamente impermeable a todo tipo de influencias exógenas. Como dice Mercedes Oraisón, “la educación era sinónimo de escolarización, ningún saber legítimo podía encontrarse fuera de los muros de esta institución”.

Como precisamente el ámbito de los valores es un campo controversial y comprometido, ha existido cierta propensión a su exclusión como objetivo explícito de la educación institucionalizada. El peligro de esta prescindencia está en que la escuela debilita su función formativa y se limite, al abandonar en otras instancias este papel, a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes. La escuela no es ajena a las cuestiones socialmente relevantes. La educación de los alumnos no puede hacerse desde el aislamiento artificioso de la realidad. La enseñanza es siempre, aunque no sólo, producto de su medio y de su mentalidad.

La prescindencia de valores, el silencio sobre temas esenciales a la espiritualidad del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos, la evitación de enseñar ciertos temas no es, como equivocadamente pretenden algunos, una expresión de laicidad sino una negación de ella. Porque no hay construcción autónoma de la persona cuando se le ha sustraído por el silencio, experiencias humanas decisivas en el plano de los valores. ¿Cómo puede alguien elegir entre tal o cual valor o entre tal o cual fundamento axiológico, si éstos no le han sido descubiertos? La libertad personal, la autonomía moral, se van realizando cada día sobre la base de las experiencias, descubrimientos, reflexiones, vivencias; pero ¿cómo optar entre lo que no se nos ha revelado, cómo elegir respecto a temas o asuntos que no han tenido oportunidad de trabajarse en nuestras aulas, frente al silencio vacío? El peligro es que este enfoque termine instalando un vacío moral en la institución encargada de la formación de las nuevas generaciones.

Se puede faltar a la laicidad por acción cuando se adoctrinan o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella por omisión, cuando se sustrae a los alumnos el conocimiento y las vivencias de dimensiones trascendentes de la vida. Esta concepción ha sido objetada también desde un enfoque que aprecia la función educadora como preparatoria de las nuevas generaciones para asumir una ciudadanía activa.

Puede haber, claro está, situaciones en el aula en que el tipo de neutralidad pasiva se justifique:

a) Cuando la capacidad cognoscitiva del alumno no le permite comprender la controversia ni otorgar sentido y significatividad a los valores en conflicto. De no actuar conforme a este criterio de neutralidad, se caería en una postura de manipulación o adoctrinamiento.

b) Cuando el tema en controversia posee fuerte relevancia y actualidad pública o respecto al cual existe implicación personal de los alumnos con la situación, la que concita un juego de pasiones y refiere a un elemento militante que no permite un enfoque sereno, imparcial y científico. Cuando esto acontece, la neutralidad pasiva es recomendable para evitar que la política militante perturbe el clima de las aulas.

Sin embargo, debe precaverse sobre que esta opción sólo se justifica por excepción, en situaciones o momentos muy determinados. No sería aconsejable un uso indiscriminado de esta prescindencia ante toda cuestión que implique controversia, porque ésta puede ser incorporada en las aulas expurgada de sus aspectos más pasionales y enconados, y tratada con imparcialidad crítica.

Su presentación y tratamiento puede venir exigida por una estrategia pedagógica prudencial, que reclame objetividad, racionalidad, razonabilidad, respeto y tolerancia a los actores, como condiciones primarias y reglas de juego de los intercambios sobre el tema.

V.3. EL PLURALISMO PROCEDIMENTAL COMO PEDAGOGÍA DE LA LAICIDAD ¹⁴

Las cuestiones humanas controvertidas involucran conflictos entre valores y/o posturas que están referidas a marcos axiológicos plurales. Pueden definirse empíricamente como cuestiones que, de hecho, crean división entre personas y grupos que encarnan

¹⁴ELLIOTT, John: “La investigación-acción en educación”. Ed. Morata. Madrid 1990. Idem, “Los valores del profesor neutral” (en BRIDGES, D. – SCRIMSHAW; P: “Valores, Autoridad y educación”. Ed. Anaya. Madrid 1979; BAILEY, Charles: “Neutralidad y racionalidad en la enseñanza” (en BRIDGES-SCRIMSHAW, Ob.cit.) STENHOUSE, L: “Investigación y desarrollo del currículum” (Morata, Madrid 1987); STENHOUSE, L.: “Controversial Value Issues in the Classroom” (en Values and the Currículum National Education Associaton Centre for Instruction, Washington D.C., 1970; Idem “The Idea Of Neutrality” (en The Times Educational Supplement, feb: 1971); STRIKE; K.: “Liberalidad, neutralidad y la Universidad moderna” (en “Ética y Política Educativa”, Narcea, Madrid 1981); HERSH, R. – REIMENR, J. – PAOLITTO, D.: “El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg”, Narcea, Madrid 1984); ROMANA, T. – TRILLA, J.: “Dilemas ante el tratamiento de los valores en la escuela” (en Aula de Innovación Educativa, Barcelona 1993, N° 16-17); TRILLA, Jaume: “El Profesor y los valores controvertidos”, cit.; HAMLYN,

diversas concepciones de vida y sociedad. El educador tiene así una doble tarea. Por una parte, cumplir con la función formativa de promover en los educandos unos valores universales en torno a la vida digna y unas disposiciones consideradas valiosas, a los que no puede renunciar si no quiere volver inocua la función de la escuela, y sin los cuales los educandos no estarían en condiciones de constituirse como sujetos morales, ni la sociedad sentar las bases de una integración acorde con una convivencia democrática. Se trata de un legado de certezas básicas, de unos principios y pautas de convivencia que se han construido como válidos universalmente, y que se someterán a la reflexión y recreación crítica en cada grupo de alumnos. Por otra, en el ámbito de la diversidad valorativa de la sociedad, el educador debe respetar las diversas concepciones de vida buena de las familias y de los miembros de la comunidad (que es una forma, también, de sustentar el pluralismo ideológico de la sociedad). De ahí puede postularse que, ante las cuestiones controvertidas, el educador debe actuar conforme a un criterio de pluralismo activo o procedimental, esto es, mediante una estrategia pedagógica de laicidad.

El pluralismo procedimental del educador debe generar las condiciones de aprendizaje apropiadas para permitir al educando conocer y comprender el conflicto, para apreciar críticamente los diversos enfoques que lo sustentan y propiciar la construcción de una opción autónoma, de un juicio propio, en torno a los valores implicados y a la situación controvertida. Un principio básico de una educación democrática es el de forjar capacidades para participar efectivamente en el proceso democrático, lo que incluye no restringir en la labor educadora la deliberación racional sobre las diversas concepciones comprensivas de vida y de sociedad. Promover la deliberación democrática sin imponer una concepción unilateral, es un modo sustantivo de afirmar las sociedades abiertas y plurales.

Ante las cuestiones que involucran controversias de valores, la posición primordial del docente es presentarlas tal como son, o sea, como cuestiones socialmente en disputa, en las que no existe un consenso generalizado ni criterios universalizables que habiliten a establecer la preferencia de una opción determinada sobre cualquier otra. Este es un principio de objetividad e imparcialidad básico en la presentación de la información. Omitir a sabiendas este carácter es una manera de escamotear la realidad y, por ende, una forma ilegítima de asumir postura en una cuestión. El análisis de estas situaciones complejas involucra una forma de conocimiento especulativo, que conlleva un carácter necesariamente indeterminado en cuanto a los resultados a que arribarán los estudiantes. Lo importante aquí no es, precisamente, el juicio personal que finalmente éstos asuman en una cuestión. Lo trascendente es que ese juicio sea autónomo y sustentable argumentativamente. Esto remite a la construcción de las propias matrices de valoración que cada alumno debe ir forjando en un proceso paulatino de aprendizaje, cuya práctica debe venir informada por la obtención de ese propósito.

D.W.: La objetividad (en DEARDEN-HIRST-PETERS: Educación y Desarrollo de la Razón – Madrid 1972). BOLIVAR, Antonio: Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Ed. Escuela Española. Madrid 1992. Cap. V.

La educación es un proceso por el cual los educandos potencian, mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento, su desarrollo intelectual, para construir su comprensión personal de las situaciones de vida. Las prácticas de aprendizaje adquieren valor educativo cuando alcanzan el nivel de procesos orientados a facilitar el acceso al conjunto de estructuras de conocimiento y sistemas de pensamiento, contruidos históricamente e incorporados a nuestra cultura. Avanzar en el proceso de comprensión requiere elaborar la distinción de Kemmis entre comprensión reconstructiva simple y global. La primera requiere la capacidad de entender la información y los conceptos e ideas implicados en ella. Mientras que la comprensión reconstructiva global requiere situar la información en el marco de conceptualizaciones y procedimientos claves, que estructuran el pensamiento de un ámbito disciplinar específico. Ello supone la capacidad de elaborar nuevas visiones sobre la información dada, e interpretaciones originales que transformen la riqueza del significado anterior. Llegar a este punto supone organizar unas condiciones del trabajo escolar que promuevan el intercambio entre los alumnos, el profesor y la realidad, provocando el flujo de ideas, el contraste de perspectivas, nuevas búsquedas y evidencias, análisis evaluativos y formulación de nuevas estrategias e interpretaciones. Ahora bien, si partimos de la evidencia de que los conceptos y principios que configuran los esquemas de pensamiento, especialmente en ciencias humanas, son siempre problemáticos y controvertibles desde que están abiertos a múltiples interpretaciones y continuas rectificaciones, el proceso didáctico que se emplee para su desarrollo no puede fundarse en la inculcación, sino en un proceso de aprendizaje que remite a elaboraciones personales de los propios educandos. Como dice Angel Pérez Gómez, “los sistemas de pensamiento público no se copian miméticamente en cada mente individual, sino que su aprehensión provoca siempre construcciones particulares más o menos elaboradas, lógicas y fecundas. De ahí que el proceso didáctico de inducción conduce necesariamente a la ruptura de la homogeneidad y al desarrollo de la diversidad y divergencia en virtud del proceso singular de construcción del conocimiento que cada individuo, cada grupo y cada comunidad ponen en juego, sobre la base siempre provisional de las adquisiciones anteriores” (Elliott, 1990: 14).

La posición de pluralismo procedimental que postulamos como estrategia pedagógica de la laicidad, significa que el docente evitará en el aula que sus opiniones y creencias personales en cuestiones controversiales, condicionen o determinen las creencias de sus alumnos. La función social y profesional del educador no es transmitir sus opciones personales o inculcar sus creencias, sino apuntalar el proceso de construcción racional y autónoma de opciones y opiniones por los mismos alumnos.

Desde que la sociedad confía a las instituciones de enseñanza y, específicamente, a los docentes como grupo profesional, la educación de las jóvenes generaciones, su acción debe desenvolverse dentro de un marco irrebable, innegociable, que es el del espíritu de la vida democrática. Este sistema de vida plasmado en una organización política requiere de unos fines de la educación, tanto pública como privada, que promueva el desarrollo de personalidades autónomas y críticas, capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas. En tal sistema de vida, el adoctrinamiento o la inculcación de concepciones ideológicas que conspire contra tal desarrollo socava los fundamentos de

la democracia, lo que no puede admitirse porque ello destruiría las propias bases culturales que sustentan el sistema de vida y la consiguiente organización política.

No hay misión más alta para la educación que lograr que los alumnos piensen con libertad. El propósito es, a partir de los aportes y conocimientos disponibles en la sociedad y en las fuentes de la cultura, desarrollar en cada sujeto la capacidad de un pensamiento propio.

1. Concepto de Pluralismo Procedimental

Es este un “principio de procedimiento” que aporta un criterio básico para orientar la actuación del docente en el trabajo áulico. El pluralismo al que referimos –que algunos autores presentan como una forma de neutralidad activa– no es una forma de ser o de pensar del docente, “Es una forma de actuar, una técnica, un procedimiento que adopta el profesor con el objeto de facilitar que el educando desarrolle su capacidad dialógica y de juicio moral y que pueda hacer sus opciones axiológicas con la máxima autonomía”. (Trilla, Jaume. 1992: 130)

El concepto de pluralismo procedimental, que se orienta por una suerte de neutralidad activa en el procedimiento de enseñanza y aprendizaje, no debe confundirse con algo bien diferente que es la neutralidad como finalidad. Aquel es exigible como estrategia metodológica en el proceso de estimular el desarrollo de sujetos intelectual y moralmente autónomos. A esto va unido el propósito de proporcionar a los alumnos los elementos de reflexión y de crítica, para que lleguen a efectuar opciones ilustradas en sus juicios morales y para la orientación de su conducta. Pretender, en cambio, hacer del alumno un individuo neutral es un contrasentido educativo, es exponerlo a ser incapaz de distinguir, colocarlo al borde de la nada axiológica, donde “todo vale” o donde “nada vale” o donde “todo es indiferente” o “todo me da lo mismo”. Actitud ésta que no trabaja a favor de constituir un agente moral bien constituido ni, menos aún, a favor de la vida democrática, que requiere de esa columna de valores irrenunciables que le proporcionan sus signos de identidad, y de unos ciudadanos competentes para asumir responsablemente compromisos por el bien común.

La intervención del docente operará principalmente en los aspectos metodológicos del proceso de aprendizaje, cuando se estudian y analizan temas socialmente controvertidos.¹⁵ Interviene activamente sobre la forma, sobre el acceso a la información pertinente, sobre la dinámica del análisis y del diálogo. Es decir, tareas que favorecen un proceso cognoscitivo y de construcción valorativa en los alumnos, mediante el desarrollo de un pensamiento reflexivo, del razonamiento moral y de la autonomía. El profesor debe asumir responsabilidad en proporcionar modelos imparciales de razonamiento en los temas a estudio y deliberación. Para el caso que el docente ingrese en el contenido, o sea en la cuestión de fondo en estudio, omite hacer juicios de valor sobre las opciones enfrentadas y se orienta por una

¹⁵ Algunos de estos principios de procedimiento de que se vale el docente, serían: planteamiento de preguntas, estrategias y métodos de investigación, búsqueda de información, utilización de fuentes diversas de primera mano, planteamiento de hipótesis, debates en clase, emisión y escucha de opiniones, reflexión sobre experiencias, búsquedas abiertas.

suerte de imparcialidad narrativa y selectiva, asegurándose de poner a disposición de los alumnos, con la mayor amplitud, las fuentes más representativas y relevantes (siempre en su mejor versión) que fundamentan las diversas opciones en el tema. La selección del material de apoyo que ilustra el debate debe mantener el equilibrio y la imparcialidad, cuidando de no inclinar a priori hacia ninguna de las posturas involucradas en la cuestión. Presenta a éstas con la máxima objetividad posible en su relato, esto es, exponiéndolas tal cual fueron formuladas por sus partidarios, evitando evaluar unas por encima de otras.¹⁶

Además de aportar con la mayor objetividad las pruebas aducidas por las diversas posiciones en una controversia, debe proporcionar una forma racional de examinar críticamente (como práctica gnoseológica) a través del análisis y la deliberación, las versiones de los litigantes en apoyo de sus respectivos puntos de vista. La información sobre las posiciones no son tanto el objetivo del proceso formativo sino fundamentalmente el material para la reflexión y el análisis, así como la base para que los alumnos comprendan el sentido y naturaleza de la contienda de opiniones.¹⁷

“Si separamos, a efectos analíticos, forma de contenido en educación, el profesor sería –desde esta postura- neutral en el contenido, interviniendo activamente en la forma de conducir las tareas y el diálogo” (Bolívar, A. 1992:195)

Como se aprecia, se trata de una praxis pedagógica orientada a favorecer en el alumno la formación del propio juicio y la capacidad de análisis, y no a inculcar doctrinas o promover el particular punto de vista del docente. “La posición asumida, alega Stenhouse, es la de que, dada una disputa en la sociedad acerca de la verdad de una materia, el profesor, en una escuela estatal obligatoria, puede desear enseñar la disputa, más que la verdad tal como él la conoce”. (1987: 138)

2. En cuestiones controvertidas el educador no puede asumir el rol de experto

En cuestiones controvertidas, el docente debe precaverse de la inclinación a asumir el rol de experto sobre la cuestión de fondo. Esta actitud prudencial evita sesgar la dilucidación de las cuestiones controvertidas, en función de su autoridad y de la depen-

¹⁶ Hablamos aquí de una objetividad narrativa, en el sentido de cómo presentar cada opción, y no de objetividad en el sentido gnoseológico de valoración de la adecuación de cada opción a la realidad a la que pretende referirse, esto es, al ajuste a los hechos que el enunciado pretende expresar.

¹⁷ Miquel Martínez, basándose en requisitos deontológicos de los profesionales de la comunicación, plantea que en las cuestiones controvertidas el profesorado debe actuar guiado por los criterios de: **precisión** (informando con esmero y procurando la exactitud de los hechos); **imparcialidad** (analizar y exponer diferentes puntos de vista para favorecer un proceso de aproximación autónoma y singular a la verdad de forma completa y plural); **responsabilidad** (reconocimiento de errores cometidos en el ejercicio de la función, por falta de precisión e imparcialidad, para facilitar actuaciones honestas); **modestia** (para ser gestor del conocimiento, facilitador de informaciones y valoraciones de plurales puntos de vista, y no fiscal de las manifestaciones autónomas de los alumnos). En relación a su función pedagógica, el profesorado deberá actuar guiado por criterios de: **veracidad** (no ejercer influencia impropia sobre el alumno); **pertinencia curricular y autenticidad** (cuidando de no ejercer una autoridad indiscutible y de imposición sobre el alumnado). En “El Contrato Moral del Profesorado”. (1998: 123-124)

dencia psicológica de los alumnos (“respeto unilateral”, en términos de Piaget) porque ello puede conectarse con un efecto de manipulación o alimentar la pasividad y construcción acrítica de las opiniones y conceptos por parte de aquellos, inclinados a aceptar la opinión del profesor como la verdad que emana de un principio de autoridad. (Véase el desarrollo de este tema en el punto V.5 de este capítulo)

El cuidado de estas cuestiones deriva de advertir que los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria están expuestos, en este tramo de su desarrollo, a una mayor recepción de influencia heterónoma en la estructuración de sus creencias. El teórico de la democracia Robert Dahl (1997: 151) llamó la atención sobre la importancia que los científicos sociales conceden a la temprana socialización. Sostuvo que toda formación moral y religiosa se funda sobre la presunción de que “la mayor parte de las personas adquieren sus creencias en una época en que son especialmente receptoras. Típicamente, el ser humano es altamente receptivo sólo y durante las dos primeras décadas de su vida. Al final de este período sus opiniones empiezan a fijarse o cristalizarse”.

Asumir el papel de “experto” excluye la posibilidad de una deliberación donde cada alumno extrae sus propias conclusiones, porque en algún momento del proceso la intervención de “la autoridad” del docente, que es “el que sabe”, da una posición que no está abierta a discusión, que concluye el debate. Ello afecta el valor educativo del proceso incluso porque, aun sin pretenderlo, sanciona positiva o negativamente al alumno y no solo las opiniones sustentadas por éste. La relación educador-educando en la institución escolar es, ciertamente, asimétrica. (Véase al respecto el punto V.5.)

La idea que la sustenta es que el docente es un adulto, que posee cultura más elevada y mayor experiencia. De ahí algunos deducen que el “papel esencial del Profesor es ser superior al alumno” y que está llamado a cumplir ese papel superior o de experto, para beneficio de las adquisiciones de los alumnos. Pero precisamente en aquellos asuntos socialmente controvertidos, donde la opinión está dividida; donde no es posible discernir objetivamente dónde está la verdad, y la naturaleza del tema o de la materia entrecruza versiones ideológicas, filosóficas o axiológicas diversas que tornan poco probable alcanzar acuerdos; donde no es posible apelar a fundamentos científicos o hacer verificaciones empíricas; en estas cuestiones opinables es donde no es legítimo que alguien pueda presentarse con la autoridad de experto, para establecer una solución unilateral a la controversia. Nadie aceptaría de buena gana que el docente se presentara como voz autorizada para revelar a sus alumnos cuál es la verdad en estos asuntos opinables. Incluso, porque convocados los supuestos expertos en cada campo, lo que seguramente se verificaría es una pluralidad excluyente de dictámenes y una disparidad de posiciones, que terminan por relativizar la situación misma de experto y de autoridad en tal materia.

El sentido común y la propia sociedad establecen una franca separación entre materias que se someten al dictamen de un especialista, y aquellas otras donde todos los ciudadanos estamos en condiciones equiparables para emitir una opinión o resolver un curso de acción. A la hora de consultar por una dolencia física, nos entregamos a la mirada experta de un médico; cuando se trata de la construcción de un puente y debemos establecer la resistencia de los materiales, nos guiamos por los cálculos y la experticia de un ingeniero; pero cuando se trata de elegir gobierno, la iglesia o el partido político

de nuestra preferencia, no dejamos en manos de ningún experto o especialista esa decisión. En este caso, la autoridad de cada ciudadano es igual a la de cualquier otro y la resolución se hace apelando al escrutinio de los votos o de las almas. Del mismo modo la decisión sobre si hemos de creer o no en Dios o sobre si practicaremos un aborto, no la entregamos a ningún experto. Podremos consultarlos, asesorarnos con ellos sobre sus implicancias éticas, pero la razón última de esas decisiones pertenece a cada uno enteramente.

En este sentido, nuestras sociedades modernas han superado la visión platónica de la política como una técnica, un arte o una destreza de similar categoría a la especialización común de la vida social. (da Silveira 2000:79-80) El problema del gobierno no se reduce a convocar a un artesano hábil en las destrezas del poder, ni se justifica buscar ese “timonel” entre los pocos que conocen sus misterios, en lugar de la multitud que los ignora. Lo que escapa al entendimiento de esta visión es que el ejercicio del poder es iluminado por la elección de los fines, y esta no es una decisión de experto sino una decisión de la ciudadanía en las cosas que le son comunes. El conocimiento para ello es ampliamente compartido. No puede haber mejores jueces “porque el recto ejercicio del poder no es otra cosa que la dirección de la ciudad de acuerdo con la conciencia cívica o con el espíritu público de los ciudadanos.”¹⁸

El docente tiene la particularidad de participar de las dos posiciones en la cuestión. Por su formación profesional, es experto en determinado tipo de conocimiento y especialista en determinados procedimientos para enseñarlos. No sólo puede sino que debe presentarse como experto en ese campo, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y obtener los mejores resultados en el desarrollo de éstos. Pero respecto a la dilucidación de asuntos sujetos a controversia, su “autoridad” no será necesariamente superior a la de cualquier otro ciudadano ni de los padres, o por lo menos no derivará específicamente ni será consustancial a su rol profesional.

Habrá muchos casos en que el profesor haya hecho lecturas más profundas y reflexionado lo suficiente como para alcanzar una opinión madurada sobre las cuestiones opinables. Ello lo coloca en una situación ampliamente superior con respecto a sus alumnos, pero en cuestiones controvertidas que implican valores e ideologías, no puede aducir legitimidad social para presentarse como experto o autoridad en tales materias, lo que no es justificable desde el punto de vista epistemológico ni éticamente.¹⁹ Por el contrario, extender a estos ámbitos la autoridad del profesor es abusar de la naturaleza asimétrica de su rol profesional. Es, a sabiendas que en esas cuestiones no hay verdaderos expertos, aprovechar su autoridad en la relación pedagógica para trasladar a los alumnos una interpretación personal que niega la ética básica de su rol educador. Si éste pone en juego sus particulares juicios en situaciones sometidas a controversia, existe el peligro de que, basado en la desigual relación de poder respecto a sus alumnos, ejerza una influencia en éstos que supondría el riesgo de asumir el rango de imposición, aún

¹⁸ Walzer, Michael. “Las esferas de la justicia” 1997: 295 ss.

¹⁹ Stenhouse afirmaba “que los padres y las comunidades tenían derecho a que los valores por ellos abrazados no fueran socavados por los profesores que defendiesen posturas axiológicamente diferentes” (Cit. Elliott, 1990: 285)

cuando ello no fuera conciente ni buscado. Por el contrario, el pluralismo y la neutralidad activa del educador en este tipo de asuntos, es un procedimiento puesto al servicio de conseguir en los alumnos el objetivo de la comprensión.

También, señala Elliott, “es difícil ver cómo un profesor podría estar en posición de afirmar autorizadamente la superioridad de sus opiniones. Ello implicaría que, puesto que ejerce la autoridad en beneficio de la sociedad, los miembros de su sociedad apoyarían su posición. Pero los asuntos de valor evidentemente polémicos por definición dividen a la sociedad, incluida la profesión de la enseñanza”. Por ello deberá evitarse que los estudiantes puedan ser inducidos a apreciar los juicios unilateralmente, como una cuestión de acuerdo o desacuerdo con el profesor, en lugar de examinar críticamente el problema.

Para evitar una adhesión pasiva a sus opiniones, el educador debe velar porque los juicios y valoraciones sobre los alumnos sean emitidos basándose siempre en términos de conocimiento adquirido, de competencia intelectual o calificación demostrada y nunca en términos de opiniones mantenidas por éstos. En otras palabras, el profesor debe saber distinguir la calidad de los argumentos y adquisiciones en una materia, del acuerdo o desacuerdo con las conclusiones obtenidas por el estudiante. Ello requiere un docente cuyos niveles de juicio sean razonablemente objetivos, desprendidos de predisposiciones y prejuicios. Claro que, aquí, el profesor debe tener muy en cuenta el aprendizaje de los alumnos, hacia los que ha de sentirse responsable. No debe, en este sentido, perder de vista que conciente o inconscientemente el docente ejerce un rol paradigmático, por lo que la manera en que asume su tarea profesional es captada por el alumno y constituye para él un elemento referencial.

3. La intervención docente y el equilibrio entre consenso y disenso

La intervención del profesor debe procurar proteger la diversidad de opiniones en el aula y, muy especialmente, las minoritarias, sin presionar la obtención del consenso. Stenhouse expresa que “una democracia valora el diálogo entre opiniones informadas más que el consenso”. Tras la búsqueda del acuerdo se corre el riesgo de no prestar atención a que los actos de comunicación implican, como condición “sine qua non”, reconocer al otro y a su derecho a expresar opiniones diferentes, lo que nos expone a debilitar las oportunidades para la diversidad, que es un elemento clave de los fenómenos morales implicados en los conflictos de valores. Un desacuerdo es, además, una oportunidad de aprendizaje y de revisión de nuestra propia perspectiva. Como sostiene Guillermo Hoyos, los disensos nos indican aquellas situaciones que requieren de nuevo tratamiento, porque señalan posiciones respetables de quienes estiman que deben decir “no” en circunstancias en las que cierto unanimismo puede ser inclusive perjudicial para la sociedad. (En OEI. 1999: 35)

El docente debe mantener una investigación abierta, mediante la introducción de miradas y enfoques no considerados y un criterio equitativo entre los diversos puntos de vista, y otorgar la extensión temporal necesaria al asunto en estudio, para habilitar que los alumnos decanten criterios y maduren sus juicios. Como dice Bridges: “En un grupo interesado en lograr el consenso y evitar el conflicto de opiniones, existe una presión para silenciar el desacuerdo y mutilar las divergencias. Las presiones de grupo actúan opresivamente para moldear las opiniones individuales y lograr su absorción en

el consenso. Este tipo de discusión para obtener la conformidad del grupo tiende a excluir aportaciones que podrían ser auténticas, correctas, enriquecedoras”. (Bridges, David: 1979)

Muguerza ha llamado la atención sobre “la tentación de desconsiderar la importancia del conflicto por sobrevalorar la del consenso”. Lo correcto sería encontrar la justa proporción entre consenso y disenso, un equilibrio prudencial entre ambos que impida que se excluyan mutuamente. Desatender el disenso puede inducir a la anulación de las minorías, de la diferencia, debilitando el ámbito de la tolerancia; mientras que desconsiderar el consenso puede anular la búsqueda de entendimientos, despreciar el fondo común, y obstruir la emergencia de proyectos compartidos, todo lo cual puede resultar en una inclinación hacia el escepticismo, el subjetivismo y el relativismo.²⁰

4. Pluralismo procedimental y metaideología democrática

Como sostiene Trilla: “Asumir una postura de neutralidad (procedimental) no se refiere al hecho de tener o no preferencias personales respecto a una cuestión, sino al hecho de manifestarlas o no y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa.” Nos estamos refiriendo, entonces, a un procedimiento, a una estrategia de enseñanza y aprendizaje y no a un atributo o a concepciones de la persona. No es contradictoria la decisión del educador, de sostener en un contexto educativo un pluralismo procedimental con la intención de no influir sobre los posicionamientos de los educandos en materias controvertidas, aun cuando personalmente haya hecho opciones de valor determinadas.²¹

No se debe confundir ese pluralismo basado en un compromiso con ciertos procedimientos de educación y con los valores democráticos que son el sustrato de esta opción, con la pretensión de que existe una forma de enseñar que no se basa en una posición de valor. No debe confundirse neutralidad como procedimiento o como estrategia de enseñanza, con neutralidad como finalidad. El objetivo no es la neutralidad

²⁰ “La relación entre consenso y disenso debe ser pensada y desarrollada social y políticamente con especial cuidado. Absolutizar el consenso es privar a la moralidad de su dinámica, caer en nuevas formas de dogmatismo y autoritarismo. Absolutizar el sentido del disenso es darle la razón al escepticismo radical y al anarquismo ciego. La relación y la complementariedad de las dos posiciones pone en movimiento la argumentación moral. Todo consenso debe dejar lugares de disenso, todo disenso debe significar la posibilidad de buscar nuevos caminos para aquellos acuerdos que se consideran necesarios” (Guillermo Hoyos Vázquez: en OEI, Educación, valores y democracia. 1999: 34-35)

²¹ L. Stenhouse (“*Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project*”) “Las concepciones morales, políticas o religiosas que se tengan son, particularmente al menos, independientes de la decisión procedimental que se asuma en torno a la neutralidad y la beligerancia. Hay que aclarar este punto, puesto que es corriente asimilar la defensa de la neutralidad con posturas relativistas, escépticas, etc. y, por ello, la defensa de la beligerancia a posicionamientos próximos a la creencia en valores absolutos”. No obstante como dice Trilla, cuando el docente adopta la neutralidad procedimental los alumnos (y él mismo) han de estar advertidos de los límites psicológicos de su opción. Es decir, no debe ocultarse a nadie que quizá al Profesor, aunque honestamente pretenda evitarlo, se le colarán, ciertas tendencias” (en OEI, 1999: 208 y 222)

misma; no se tiene bajo ningún concepto la pretensión de formar individuos neutrales. El fin que se persigue es el respeto en el alumno, de su conciencia, singularidad y autonomía moral. Como dice Elliott, “la idea de neutralidad de procedimiento como respuesta a este problema, es una posición de valor basada en la importancia de ciertos valores”. No hay en esta postura una neutralidad sustancial, en cuanto implica un compromiso por el desarrollo de ciertos valores básicos.

Ciertas posturas críticas a este tipo de pluralismo procedimental argumentan que la postura de neutralidad activa en que se decanta, supone en sí una ideología. Ciertamente, hay en este posicionamiento ciertos valores implícitos, lo que R.S. Peters denominó unos “principios de segundo orden”. Trilla ha defendido la legitimidad de esta metaideología del pluralismo procedimental, que tiene componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando).

Generalmente, los críticos de esta postura incurren en una confusión de planos conceptuales. Desde que por definición educar es formar la personalidad, este proceso está necesariamente impregnado de valores y es imposible su cumplimiento desde un vacío axiológico y, por extensión, ideológico. De ello se deduce, erróneamente, la imposibilidad de la neutralidad en los procedimientos. Sin embargo, un análisis más atento a esta circunstancia permite hacer las siguientes distinciones: Asumiendo que la educación no puede prescindir de valores en el proceso de formación de la personalidad, de ello no se deduce que su cumplimiento legitime la opción por una dirección axiológica unilateral, respecto a una situación de valores en conflicto. Perfectamente, el educador, en este caso, en lugar de apoyar una posición determinada, de decantarse por una concepción ideológica o axiológica particular, puede facilitar el conocimiento de las diversas opciones y alentar en los educandos el diálogo y la reflexión para la búsqueda y construcción autónoma de una opción ética personal.

La educación así entendida no está exenta de valores, no es un proceso axiológicamente vacío, no postula la asepsia. Por el contrario, alienta a los alumnos a asumir racional y activamente valores; pero no elige por ellos. Desde su actitud procedimental y pluralista, el educador impulsa en el educando una búsqueda autónoma y crítica entre una y otras posiciones axiológicas. Como se ve, no se trata de negar que en todo proceso de educación se manejan valores, pero se postula que conforme a una ética docente, el agente no debe prejuzgar qué valores deben ponerse en ejecución en una situación socialmente controvertida, para poder considerar su actuar como educar.

Desde una perspectiva lógica, es factible la incompreensión sobre este tipo de pluralismo, que se decanta como una suerte de neutralidad estratégica o método procedimental, pero fundado en una opción ideológicamente no neutral. Ello deriva de una cierta confusión en la apreciación del concepto de neutralidad por su uso en dos niveles diferenciados: la metaideología del pluralismo, que se decanta en una neutralidad activa como procedimiento pedagógico. En este último caso se trata de una neutralidad en el procedimiento de enseñanza, pero comprometido con los valores subyacentes en la opción por un pluralismo democrático. Si esos valores están referidos al compromiso con la democracia, con el diálogo y la confianza en las posi-

bilidades del razonamiento autónomo de los alumnos, no es neutral en absoluto en la promoción de los valores implicados, que propende a encarnar mediante su enseñanza; pero sí lo es respecto a otros conceptos, interpretaciones y valoraciones en controversia, que no niegan los conceptos fundamentales de la metaideología. Interesa recordar aquí la defensa de Elliott acerca de los valores de la democracia, presupuestos en los criterios de racionalidad presentes en el pluralismo procedimental. Este, “expresa el compromiso de un profesor de no usar su autoridad para promover juicios que sobrepasen los criterios imparciales de racionalidad. Dentro del campo de juicios de valor controvertidos tal compromiso es un compromiso con la democracia como forma de vida válida. Pues en tal forma de vida está implícita la creencia de que los asuntos prácticos deberán resolverse a través de la razón y no de la coacción y la fuerza y de que cuando las diferencias se fundamentan en razones pertinentes deberá existir el derecho a discrepar. Los valores presupuestos por el razonamiento práctico son los fundamentos de la democracia, esto es, la libertad, la justicia, la consideración por los intereses de los demás. (...) Por tanto, un profesor comprometido con los principios de racionalidad y de los valores democráticos no podrá, sin contradecirse a sí mismo, intentar servirse de su autoridad para promover su interés cuando otros podrían hacer lo mismo con idéntica corrección. El profesor está obligado a respetar los derechos de sus colegas, de los padres y de los alumnos a discrepar respecto a él. El cumplimiento de tal obligación en relación con los derechos de otros se expresa en el uso de la idea de neutralidad como criterio de enseñanza en áreas públicamente discutidas”. (1979: 127)

El pluralismo procedimental supone un agente educador comprometido que, disponiendo del poder-saber de influir sobre sus alumnos, sin embargo en situación de clase y en una dirección consecuente con su enfoque ético de la docencia, se abstiene deliberadamente, como cuestión de conciencia, de influenciar a los alumnos, porque hace una opción ética a favor de respetar en éstos, los procesos autónomos de construcción de conceptos y creencias.

La defensa del pluralismo como principio de procedimiento, no elimina la presencia de los valores de la educación –lo que sería un contrasentido- sino que, dada una controversia de valores, lo que promueve es la necesidad de no imponer a los alumnos una postura en la cuestión. “Está claro que la neutralidad del profesor no implica una completa pasividad en su actuación en la clase. Se abstiene de todo tipo de influencia que distorsione la comprensión de los temas. La neutralidad implica un elemento de deliberada pasividad, pero sólo hacia ciertos aspectos de la situación; en otros aspectos el profesor será extremadamente activo. En otras palabras, se abstiene de expresar su inclinación personal en su papel de enseñante para dejar claro su compromiso respecto a los valores educativos”. (Elliott. 1979: 130)

Por lo tanto el pluralismo procedimental es una opción responsable y consciente del agente educador, a favor de una visión de sociedad abierta y pluralista, que reconoce la existencia de múltiples doctrinas comprensivas del bien, igualmente razonables y legítimas (en el sentido de John Rawls) y crea las condiciones para una opción autónoma de los educandos en torno a ellas. Es un principio de procedimiento comprometido con los valores fundamentales de una tradición de pensamiento moral y político,

fundado en la democracia y la libertad. En esto, claramente, no es neutral. (Barcena 1997:54-56)

El pluralismo procedimental responde a una determinada forma política: la democracia, y ante ella la educación democrática no puede ser neutral. En una proyección social más amplia, podemos decir que el sistema constitucional público educativo no asume una “neutralidad de principios” en el ámbito de los valores pero sí, como concepción del bien público y como forma de maximizar la libertad de los individuos en la búsqueda de concepciones diversas del bien, es congruente con una postura de pluralismo entre los diferentes proyectos vitales razonables en competencia, garantizando que cada una de esas concepciones no interfiera los derechos iguales de otros miembros de la comunidad y que las prácticas respeten las reglas de juego del sistema.

Para concluir, podemos decir con Guttman: (1993) un estado democrático defiende un cierto grado de autoridad profesional sobre la educación en pro de la deliberación racional entre modos de vida diferentes. El compromiso democrático con la enseñanza de la deliberación racional descansa sobre un rechazo del punto de vista de que ningún modo de vida es mejor que cualquiera de los otros. Uno de los propósitos de la enseñanza de la deliberación racional –en oposición al escepticismo con respecto a los valores últimos, o la deferencia hacia la autoridad- es fomentar en los futuros ciudadanos la capacidad de defender sus compromisos personales y públicos, y de revisar los que son indefendibles. Si bien un estado democrático reconoce a los adultos el derecho a vivir sus vidas, tanto sujetas como no sujetas a examen, no respalda una educación que es neutral entre esas dos opciones ni afirma que esos dos modos de vida son igualmente buenos. La educación democrática no puede ser neutral entre esas dos opciones.

5. Los criterios de valor (fines) que se realizan en la práctica del pluralismo procedimental

El pluralismo procedimental como estrategia pedagógica no es sólo un medio instrumental, un mero método contingente para cualquier fin. Es, por el contrario, una manera de asumir en el proceso educativo unos fines valiosos que lo constituyan y justifiquen éticamente.

Richard Peters, en “Ethics and Education” (1966), acuñó la fórmula de “principios de procedimiento” para referir a criterios de valor implícitos en las prácticas educativas. Estos principios prácticos regulan las maneras de actuar y de proceder, de forma tal que en los propios métodos han de realizarse las finalidades que se pretende alcanzar. Añadía que, cuando hablamos de propósitos educativos, nos estamos refiriendo a valores que no pueden alcanzarse como resultados extrínsecos a los procesos, sino según principios de procedimientos que aportan los criterios para definir un proceso educativo valioso. Esto es, que los valores contenidos en los medios les atribuyen o niegan carácter educativo. Como dice Angel Pérez Gómez, “la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar los intercambios entre los alumnos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa” (En Elliott 1990).

Son, como se aprecia, criterios muy diferentes de los criterios instrumentales de efectividad y eficacia propios de una perspectiva positivista. Contra esta perspectiva, que sostiene que pueden dividirse las cuestiones instrumentales o relativas a los medios

de las cuestiones de valor o concernientes a fines, adherimos a la posición que sostiene que las decisiones referidas a los medios educativos vienen, siempre, cargadas de juicio de valor. Lo que significa que serían inadmisibles aquellos métodos cuyos valores implícitos en sus prácticas no sean congruentes con las finalidades educativas declaradas.

Como exponen Carr y Kemmis (1988:93), “...las metas de la educación no son el producto final del cual los procesos educativos constituirían unos medios instrumentales. Son expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, a cualesquiera “medios” que estén utilizando. De tal manera que hablar de pensamiento “creador”, de la “conciencia crítica”, o de la “autonomía racional” como fines de la educación, no es descubrir un valioso estado final al que se llegaría sirviendo de medios instrumentales la enseñanza y el aprendizaje, sino que es hablar de una clase de valores... a los que se apela para justificar el valor educativo de los medios que se emplean, cualesquiera que sean. En este sentido los “fines” educativos son constitutivos de los medios en tanto que educativos”.

Las cuestiones de valor no sólo pueden estar referidas a los fines. Ello no da cuenta de la peculiar relación que existe entre los fines de la educación y los medios empleados para alcanzarlos. De donde, no admitir determinados medios no depende sólo de una consideración de eficacia de los mismos, sino fundamentalmente de su pertinencia, bajo cuya faz podemos considerarlos inaceptables porque no son conformes a los valores implícitos en la finalidad. A esa peculiar clase de relaciones la denomina H. Sockett “relaciones lógicamente constitutivas”, dentro de las que los medios son parte del fin, y donde los valores del producto ya se encuentran presentes, embrionariamente, en los procesos de aprendizaje. Así pues, como afirma Elliott (1990), “no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni tampoco los fines justifican los medios. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa”.

Bárcena, Gil y Jover (1999: 33) expresan en una síntesis clarificadora: “De lo que se trata es de observar que la educación no es una actividad en la que empleamos medios con un único valor instrumental con respecto a fines considerados valiosos, sino que tales medios han de hacer ya presentes en sí mismo el fin, el cual más que en un sentido terminal –como lugar al que se llega- tiene que entenderse en un sentido participativo –lugar que ya se hace presente en lo que se realiza-“.

Los “principios de procedimiento” de Peters, que son presuposiciones de actividades valiosas, pueden, entonces, considerarse en gran medida parte del contenido. Por lo que una parte esencial de la educación moral es que éstas asuman como propios tales principios, es decir como contenidos que implícitamente están presentes es las prácticas de aprendizaje. Esperamos que estas consideraciones iluminen la trascendencia que reviste la estrategia pedagógica de la laicidad que presentamos como pluralismo procedimental, en cuestiones socialmente controvertidas. Si la finalidad es la construcción autónoma de la personalidad moral, entonces los medios de aprendizaje no son solo medios –en términos de instrumentos- y para ser pertinentes han de hacer ya presentes los criterios de valiosidad del propósito educativo.

V.4. DINÁMICA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA: APRENDIZAJE DIALÓGICO, REFLEXIÓN SOCIOMORAL Y COMPRENSIÓN CRÍTICA ²²

“Dialogar es ejercer de persona”

El diálogo es simultáneamente un procedimiento y un valor en sí mismo. Su propósito formativo fundamental es hacer de la reflexión y de la discusión una oportunidad para el aprendizaje. El diálogo debe ser diferenciado de la mera conversación de la vida cotidiana, porque el diálogo requiere ineludiblemente el ejercicio de un pensamiento reflexivo y estructurado. No se aprende, a diferencia de la conversación, espontáneamente. Requiere de una propuesta deliberada, de ejercitación y sistematicidad, que demandan condiciones de aprendizaje como la que ofrece la educación formal.

La importancia educadora del diálogo resulta primariamente de su finalidad cognitiva, que es desarrollar la comprensión y el pensamiento intelectual. Aquí la disciplina del diálogo y del debate busca la comprensión en lugar del consenso. Las metas se centran en torno al proceso de aprendizaje, más que con respecto al producto. La comprensión, como no puede alcanzarse completamente, siempre admite su ampliación y la reconstrucción individual y colectiva del conocimiento. Es esta una empresa imprevisible por su propio carácter creador y, por ende, sus resultados no pueden establecerse a priori rigurosamente, por estar abiertos al juego de la interacción, donde lo más rico resulta del proceso cooperativo de deliberación práctica (reflexión y diálogo) que permite progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica. (Elliott, 1983)

Dos enfoques pedagógicos básicos que se plantean, un enfoque teleológico y un enfoque procedimental, refieren al logro de tres tipos de metas: **cognoscitivas** (que los alumnos adquieran conocimiento, entendimiento y comprensión del problema a través de los intercambios y la recepción de los enfoques y argumentos de los otros); **valorativas** (facilitar que los alumnos examinen la dimensión ética del tema, razonen sobre las cuestiones implicadas y construyan su propios juicios y valoraciones); **actitudinales y comportamentales** (promover un compromiso consecuente con la postura axiológica, un ajuste entre el discurso moral y la conducta pertinente.)

El enfoque pedagógico refiere a que el diálogo racional, la deliberación democrática, es de por sí educadora. Favorece un desarrollo mayor de los alumnos, por un aprendizaje a través del grupo, de sus intercambios, y en un clima de convivencia y tolerancia activa. Una educación para el diálogo es, en este sentido, una educación para la autonomía, que sólo puede ser ejercida responsablemente desde el enriquecimiento que los demás aportan a la parcial manera de ver el mundo de cada sujeto. Es ser conscientes de que del intercambio sobre las diferentes formas de ver la realidad, podemos nutrirnos todos y hacer más rica nuestra conciencia y, por lo tanto, más ricas nuestras libertades de elección y decisión. Por eso el diálogo requiere de mentalidades abiertas, con disposición a superar las propias formas de pensar, pero a su vez recíprocamente, puede contribuir a la conformación de “modelos mentales flexibles”, que permitan a las personas nutrirse de un conocimiento más profundo para reorientar sus proyectos de

²² Este tema fue elaborado conjuntamente por Daniel J. Corbo y por Anna M. Cossio.

vida. Como dice Asensio (2004:46), el diálogo “es un intento consciente de promover la profundidad y sentido de las relaciones humanas”.

El diálogo tiene valor cognitivo porque permite descubrir verdades morales y nuevos valores, mediante una búsqueda común, el intercambio de razones, la exploración compartida de un problema. Este valor cognitivo se aprecia, también, porque el diálogo permite la práctica de un método activo de descubrimiento e interpretación, que posibilitará su aplicación a otros contextos y situaciones. (Navarro, Ginés 1997:120)

El uso del lenguaje oral en intercomunicación con otros es un instrumento de codificación del pensamiento, que nos permite organizarlo y nos ayuda a la conceptualización. El ejercicio de esta función tiene indudable repercusión sobre el desarrollo cognitivo, puesto que hace progresar las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son, la abstracción, la capacidad de análisis y de síntesis, y de representación de situaciones y personas.

El ejercicio de capacidades dialógicas promueve y desarrolla capacidades de pensar, fomenta el espíritu crítico, potencia la capacidad de preguntarse y preguntar. Como dice Savater (1997:134), “la educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente”. Apoyándose en Bruner, enumera como efectos principales de este tipo de enseñanza, hacer que los estudiantes “terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana...y de la vida social”.

La fuerza de la razón reside en su argumentación dialógica, o sea, tiene un significado que trasciende su connotación puramente lógica e instrumental, es intrínsecamente dialéctica, es producto de una relación, supone al otro y a su inteligencia. En la argumentación puede darse una oposición entre una forma monológica y otra dialógica. La argumentación monológica se realiza dentro de una visión o enfoque instituido como único o hegemónico y consiste, en general, en el reconocimiento mecánico de formas de argumentación clasificadas como correctas o incorrectas y que suponen un enfoque restringido de instrucción, que instaura una falsa dicotomía entre lo que presenta como pensamiento verdadero y lo opuesto al imaginario instituido como único, reducido a ser sólo su ausencia. La argumentación dialógica, en cambio, trascendiendo la información, se extiende a la comprensión, que supone una construcción intersubjetiva de significados. “La base de esta construcción es la posibilidad de un diálogo entre perspectivas diversas y no la de un diálogo sólo aparente realizado dentro de una perspectiva única. Su enseñanza considera los conocimientos y estrategias previas de los estudiantes y los hábitos de argumentación sociales y escolares presentes en los mismos. Estos presentan, precisamente, una heterogeneidad que si pretendemos una formación significativa, podemos considerar como punto de partida”. El universo del discurso de la argumentación dialógica trasciende el de una lógica determinada, al de las lógicas posibles. “Esta extensión es posible porque su código no se encuentra articulado por un cuerpo de creencias o supuestos determinados, sino por un juego abierto a perspectivas y reglas diferentes”. (Erramouspe 2004)

El diálogo nos daría también, la posibilidad de situarnos en diferentes “metaniveles” en relación a nuestras ideas y sentimientos, de forma de valorarlos críticamente y tener

la capacidad para modificar nuestros comportamientos y creencias. Esa capacidad de reflexión es lo que Asensio (2004:191-192) considera un metanivel que permite “un pensamiento del pensamiento, capaz de retroactuar sobre el pensamiento”. Es lo que Edgar Morin (2003) denominó el “bucle reflexivo que engendra la conciencia”... “Este metanivel que establece a la vez, unión y distanciamiento de sí a sí, de sí con las ideas y pensamientos, instaura una condición primera del examen crítico sobre toda idea, todo pensamiento, empezando sobre el suyo propio”.

Toda comunicación que entablamos con los otros se encuentra empapada de interacciones afectivas, por lo que el diálogo no se reduce a un ejercicio racional, sino que engloba la personalidad en su totalidad. Esto se traduce en formas de lenguaje no verbal, en expresiones corporales y gestuales que expresan cosas que están más allá de las palabras. Por lo tanto, el diálogo es un buen procedimiento de enseñanza para desarrollar una educación emocional, donde se aprende a hacer inferencias empáticas en las relaciones interpersonales, y a tener conciencia de nuestros estados emocionales y los de los demás, reconociendo la forma en que esos estados condicionan los puentes de comunicación, las formas de escucha y la valoración de los mensajes.

El diálogo tiene valor pedagógico: presenta un modelo (que es esencialmente de resolución de conflictos en la convivencia) aprendido especialmente en la práctica, que es transferible como método a múltiples ámbitos de la vida. En los procesos educativos se instituyen prácticas deliberativas como actividades del pensamiento donde, como señala Puig Rovira, la argumentación permite expresar las razones de los interlocutores y, de esta forma, llegar a dilucidar situaciones controvertidas. El diálogo es, también, una de las prácticas que mejor orienta el camino para la resolución de conflictos, que afectan las normas de convivencia, erigiéndose como un efectivo aprendizaje para la vida.

Pero por encima de consideraciones procedimentales o pragmáticas, hay algo más humano y radical en el diálogo, que es su valor en sí mismo, como “algo enraizado en la naturaleza misma del hombre en tanto estructura abierta, no aislada, encerrado en sí mismo. Así dialogar es ejercer de persona y la educación para el diálogo es preparación para la autorrealización personal” (Ortega-Minguez-Gil, 1997: 28).

Supone como primer elemento, la presencia del otro, la apertura al otro. Pero para que exista ese carácter dialógico de la persona se necesita más que esto, se hace necesaria –como expresó Martín Buber– la “reciprocidad”, lo intersubjetivo que se constituye entre el yo y el tú. El diálogo exige intercambio, mutuo reconocimiento y confianza recíproca. El hombre, en esta perspectiva, es un sistema abierto que se expresa en su carácter dialógico-relacional, donde el intercambio y la interacción son esenciales para nutrir una concepción dinámica y abierta de la persona. Educar para el diálogo es, entonces, una construcción intersubjetiva, que se realiza como una construcción compartida del saber. Su valor educativo resulta de la promoción de actitudes de respeto, tolerancia activa y democracia.

Actitudes pro-activas para el diálogo: las instituciones educativas deben diseñar y desarrollar prácticas escolares de deliberación, donde existan habilidades y actitudes propias del principio dialógico, como: actitudes positivas y constructivas para llegar a un entendimiento, voluntad para el intercambio de opiniones y razones; escucha y con-

sideración de las razones y perspectivas de los otros. Entre las actitudes que se deben trabajar en las instancias argumentativas y los criterios que deben orientarlas, se podrían destacar los siguientes. (Véase Ginés Navarro, 1997: 24,25,120)

1. El reconocimiento del “otro” como interlocutor válido, lo que implica reconocerlo como sujeto de derecho, en iguales condiciones para expresar sus opiniones y representar sus intereses. Esto es, reconocer al otro como sujeto activo de diálogo con participación plena. La única limitación sería aquí la exigencia de respeto y lealtad a las reglas del diálogo. Un primer momento de todo proceso comunicativo –el momento hermenéutico– consiste en la comprensión de sentido de los actos implicados en él (expresiones lingüísticas, situaciones de conflicto, etc) y en el reconocimiento de los otros y de su derecho a expresar opiniones o tener perspectivas diferentes. Esta diferenciación de perspectivas es básica porque en la comprensión se basa la tolerancia y el pluralismo razonable. Como dice Hoyos (1998: 23), “Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectiva de las opiniones personales y de cada punto de vista. Es un momento de apertura de la comunicación a otras culturas, formas de vida y puntos de vista para apropiarse del contexto propio en el cual cobra sentido cada perspectiva y cada opinión. No olvidemos que toda moral tiene que comenzar por la comprensión del otro. Naturalmente que reconocer al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él. Quienes así lo temen prefieren, de entrada, ignorar al otro, ahorrarse el esfuerzo de comprender su punto de vista, porque se sienten tan inseguros del propio que más bien evitan la confrontación”.

El concepto de interlocutor válido no se puede restringir al contexto escolar; es necesario proyectarlo al ámbito de la ciudadanía democrática, donde se corresponde con la noción de sujeto de derecho a nivel del orden jurídico-institucional. Como sujetos dotados de competencia comunicativa, los ciudadanos están habilitados para participar en un diálogo sobre las normas que los afectan. Por ello, propender desde los centros educativos al diálogo y la participación, es una forma de construir ciudadanía.

2. Aceptación de que no se posee el monopolio de la razón o de la verdad. Esto como punto de partida y disposición de espíritu para abrirse a un auténtico diálogo. Parte de la apertura a considerar que los otros también pueden tener razón o, por lo menos parte de ella, y que pueden aportar afirmativamente a enriquecerla; o al menos, que los “otros” también tienen razones que, aunque en definitiva no se compartan, son razonables y legítimas. Paradójicamente, el acto comunicativo presupone que los estudiantes entre sí, y estos con sus profesores, no son iguales, porque si lo fuesen unos se convertirían en el otro. Como señala Paulo Freire (1993), “el diálogo gana en significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro”.

3. Desarrollar la capacidad de escuchar. “Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de “humanista”. Para ello no basta saber expresarse con claridad y precisión...y someterse a las mismas exigencias de inteligibilidad que se piden a los otros, sino que también hay que desarrollar la facultad de escuchar lo que se propone en el palenque discursivo. No se trata de patentar una comunidad de autistas celosamente clausurados en sus “respetables” opiniones propias, sino de propiciar la disposición a participar

lealmente en coloquios razonables y a buscar en común una verdad que no tenga dueño y que procure no hacer esclavos” (Savater, 1997: 137-138).

4. Interés por encontrar las soluciones correctas, mediante el entendimiento con el o los interlocutores. Ello requiere en todos los participantes del acto dialogante, capacidad crítica y disposición para realizar una valoración honesta de la fuerza de las razones y argumentos esgrimidos en el debate por cada parte o perspectiva.

5. Aceptación de criterios universales o universalizables. Si bien en el plano meramente subjetivo es admisible una mirada interesada o una perspectiva subjetiva, en los ámbitos de búsqueda de entendimientos entre interlocutores en el espacio público, una solución admisible para todos nunca puede ser, para ser realmente una solución, una respuesta a intereses puramente particulares. Las soluciones que se proponen deben ser analizadas conforme a criterios universalistas (justicia, imparcialidad, equidad).

6. Esfuerzo en la búsqueda de consenso o acuerdos básicos. El diálogo presupone la apertura y el esfuerzo en la búsqueda de acuerdos entre los interlocutores, mediante una negociación que no sea puramente estratégica. Comunicarse y participar activamente en la búsqueda cooperativa de la verdad, mediante un diálogo que permita el entendimiento (el acuerdo por el convencimiento mutuo). La solución acordada debe representar a la totalidad de los afectados por ella y no a la simple mayoría, si procura atender a los intereses y derechos de todos. Sin olvidar la complejidad de las situaciones y la diversidad de puntos de vista, la argumentación supone (en la elaboración de razones y motivos, que le sirven de base) el impulso a buscar acuerdos básicos que representen las expectativas de las diversas perspectivas implicadas. Como dice Habermas, sólo tendrían validez normativa aquellas soluciones que todos los participantes del proceso discursivo hayan aprobado. “A la manera de las ciencias empíricas (dice Ginés Navarro, 1997:120) si una norma es aceptada, (si obtiene el consenso racionalmente motivado) es válida y, al contrario, si algún grupo afectado por las consecuencias de la norma expresa su disconformidad, entonces podríamos afirmar que la norma no es válida y la rechazaremos. Aceptación y rechazo son procedimientos equivalentes a la contrastación”.

7. Libertad de expresar opiniones y legitimidad del disenso. El diálogo presupone la libertad para expresar opiniones, no sólo en teoría, sino también en la práctica. El profesor tiene un papel fundamental para neutralizar las presiones internas del grupo al consenso, y los discursos o actitudes inhibitorios sobre algunos individuos, estimulando a éstos, mediante un ambiente abierto, comprensivo y tolerante, a expresar en la práctica sus ideas, de manera abierta y libremente.

El diálogo bajo estas condiciones sería el puente entre nuestras experiencias personales y los principios morales, racionalmente fundados a partir de una “acción comunicativa” que reconstruya el proceso de universalización. Puig Rovira (2003:188), basándose en Habermas (2000), expresa que una situación ideal de diálogo se da cuando “todos los implicados pueden participar en el intercambio de razones desde una posición de igualdad y donde se adopten soluciones basadas en las mejores razones reconocidas sin coacción”

A nivel educativo, es manifiesta la importancia de desarrollar las capacidades de argumentación, de diálogo y de comprensión crítica. El énfasis en el nivel hermenéutico

o comprensivo, para alcanzar luego acuerdos, permite evitar la búsqueda de salidas hacia factores de autoritarismo, dogmatismo, manipulación; lo que parece vital para el logro de una ética cívica, plural y democrática. Defender y respetar la autonomía supone resistir toda forma de presión colectiva.

Organización externa e interna del diálogo

Las acciones comunicativas y los actos de habla enmarcados normalmente en un contexto de acción, requieren criterios reguladores de las funciones e intenciones de los individuos y grupos participantes, para garantizar la obtención de sus objetivos y para neutralizar la acción de factores de distorsión de la comunicación. Puede postularse una organización “externa” y también una organización “interna” del diálogo, que hace a las condiciones de validez del acto comunicativo. (Ginés Navarro, 1997: 135-140)

Organización externa del diálogo

a) En relación a los participantes: definición de su universo, determinación del orden y frecuencia de las intervenciones, roles en la organización del debate.

b) En relación al contenido: tipos de temas objeto de discusión, temas objetables y sus razones, orden de los contenidos, relaciones entre los temas tratados, etc.

Organización interna del proceso o condiciones de validez del acto comunicativo. Es recomendable capacitar en estas habilidades a los alumnos, para que puedan detectar por ellos mismos una violación de esta organización interna o pretensiones de validez. “Los actos comunicativos tienen un marco normativo del que no podemos prescindir. Es decir, tenemos que respetar unas reglas mínimas del diálogo: ningún hablante puede contradecirse, no se puede utilizar las mismas expresiones con significados distintos. No podemos engañar al otro”. (G.P.P. Ética y educación en valores. CISS-praxis, 2001.)

a) *Inteligibilidad.* Cuando una expresión es acorde a las reglas del lenguaje, se expresa correctamente en cuanto a sintaxis y formación de las oraciones. En los procesos de comunicación es imprescindible entenderse, de modo que para los otros sea inteligible lo que se dice.

b) *Verdad.* Se refiere a cuando el enunciado de alguna cosa o hecho, expresa efectivamente hechos o experiencias que ocurren en la realidad. El enunciado es verdadero o falso. Esta relación entre enunciado y realidad no se debe confundir con la mentira, que es una cuestión de veracidad, de las intenciones del sujeto.

c) *Rectitud.* (corrección normativa) Coincidencia o discrepancia de lo que se dice con los valores o normas compartidas socialmente, que se tienen por referencia. Los interlocutores deben respetar las normas externas del discurso, no violar las normas mínimas de la comunicación.

d) *Veracidad.* Esto es, si el que dice algo tiene la intención de mentir, engañar o introducir confusión en el tratamiento del tema, de oscurecer u ocultar de alguna forma su pensamiento. En un plano pragmático, fingir sentimientos, comportamientos o intenciones.

Estrategias de obstaculización deliberada del diálogo

Conviene aquí recordar que en la dinámica de las relaciones humanas, el poder y su uso estratégico se manifiesta como uno de sus elementos constitutivos, y que se ejerce, de una u otra forma, en diversos niveles, de manera que se van configurando

entre los sujetos distintas posibilidades de actuación según los escenarios en que se sitúen y las reglas de juego que definan sus relaciones.

“Entre los miembros de los más diversos colectivos humanos se dan asimetrías en el espacio conversacional de manera que no todos los interlocutores se encuentran en igualdad de condiciones al momento de entablar un diálogo que conlleve a desencadenar cambios, aceptar o rechazar propuestas u organizar la convivencia” (Asensio, 2004:179).

Hay un elemento metacognitivo que revela jerarquías entre los diferentes individuos. La autoridad, el poder, ya sea para decidir o para accionar, es algo que surge espontáneamente y de manera dinámica en los grupos humanos.

El juego del poder como algo que ejercemos-padece todos, revela que esto es un elemento constitutivo de la convivencia ejercida en todos los niveles de una forma u otra.

El lenguaje utilizado por las personas en sus interacciones con los demás, marca asimetrías de poder (pensemos por ejemplo en el tratamiento que se les pide a los jóvenes hacia los adultos). Esa carga relacional que el lenguaje lleva consigo es un aspecto que siempre se debe tener en cuenta en el diálogo.

La actividad dialógica necesita de condiciones donde las relaciones de poder estén atenuadas lo más posible, ya que requiere un clima de mutua confianza y aceptación del otro como un igual, para tratar de no inhibir a los participantes y que de esa forma todos sean capaces de expresar libremente sus ideas. De no ser así, los acuerdos obtenidos no se logran por consenso sino que reflejan la debilidad que tuvieron unos para expresarse y el poder de los otros para dominar la situación.

Bateson distingue, en los intercambios comunicativos, dos tipos de relaciones: simétricas y complementarias. En las simétricas, no aparecen entre los participantes diferentes niveles de jerarquía; en cambio, en las complementarias están presentes esas diferencias. Ambas formas de interacción se presentan con un carácter dinámico y pueden variar de un tipo en otro en función de las personas involucradas y del contexto en que se realiza el intercambio.

Tampoco debe perderse de vista que las posibilidades del diálogo pueden verse disminuidas cuando esperamos que los otros actúen de una manera “lógica”, coherente y previsible, según nuestra manera de razonar, confiando en que se siguen los “patrones propios del razonar humano”. Esto se fundamenta en ciertas conductas racionales que derivan de un sistema de creencias compartido por la mayoría. La racionalidad de nuestras acciones depende de la correspondencia entre las opiniones de cada cual con las del seno de la comunidad en que habitamos (Asensio, 2004:212).

En el desarrollo de un proceso de diálogo pueden existir participantes que actúen de una manera más o menos deliberada para obstaculizar o impedir una comunicación genuina, a veces con la intención de frustrar los logros o las expectativas puestas en el proceso comunicacional o en la búsqueda de consensos. Se trata de formas estratégicas “obstructivas o destructivas” del diálogo, que el docente debe controlar activamente, haciendo ver a los participantes que violan la posibilidad misma del diálogo. Estas formas pueden ser de distintas características y disruptivas de la comunicación en diversos grados. Entre las más frecuentes mencionaremos: (Véase, Ginés Navarro, 1997:141-142)

- Interrumpir el diálogo que se viene desarrollando.

- Quitar de hecho la palabra a quien está haciendo uso de ella.
- No respetar el turno en el uso de la palabra.
- Cambiar intencionalmente de tema o desviar el tema para no discutir algo que no queremos, o tratar de evitar que se avance en el tratamiento de un asunto en discusión.
- Ignorar a interlocutores o a preguntas directas y pertinentes.
- Hacer comentarios personales o adjetivar sobre las intenciones de los participantes, asumir formas o estilos de comunicación descalificantes de las personas u opiniones de otros hablantes.
- Responder en lugar de otro cuando éste es interpelado.
- Decir lo contrario o algo diferente a lo que se ha dicho, sin querer reconocerlo, o asignarles intencionalmente a otras opiniones tomas de posturas contradictorias con las efectivamente realizadas, para desviar y confundir la discusión.
- Estrategias de autonegación, consistentes en hacer concesiones a un oponente para después criticarlas, negando haberlas aceptado con anterioridad.
- Dentro del mismo contexto argumentativo, utilizar razones y justificaciones que se contradigan entre sí y se debiliten mutuamente como argumentos.

Actos regulativos de la situación comunicativa comportada por el uso interactivo del lenguaje

El uso interactivo del lenguaje en una situación de aula y en un marco de diálogo consistente con una construcción compartida del saber, supone la adquisición de habilidades para un ejercicio de la lógica del discurso teórico y del discurso práctico. (Ginés Navarro, 1997:26-27)

Las operaciones concretas que se manifiestan en la práctica como inscriptas en la lógica del discurso teórico, son del tipo:

- promover la distinción entre una opinión simple y una comprensión crítica;
- proporcionar criterios para determinar qué elementos están fundamentados racionalmente;
- distinguir entre distintas funciones y usos del lenguaje (imperativo, valorativo, directivo, etc.);
- justificar las pretensiones de validez de los actos comunicativos;
- desarrollar, como metodología, el examen y la revisión de los supuestos morales;
- caracterizar las condiciones en las que la argumentación conduce a un consenso racionalmente motivado;

A la lógica de la argumentación práctica se le deben reconocer también pretensiones de racionalidad, de verdad y certeza. Las siguientes actividades caracterizan dicha lógica:

- reconocer el trasfondo normativo y de valores presentes en cualquier argumentación moral;
- neutralizar presiones externas y aceptar sólo la fuerza de buenos argumentos;
- indicar criterios normativos que aporten procedimientos para la clarificación de errores y malentendidos;
- examinar los intereses susceptibles de ser generalizados;
- considerar efectos y consecuencias que podrían derivarse de la aplicación de principios y valores normativos.

Modelos de aprendizaje del diálogo

Lo más importante es el modelo que orienta el quehacer del docente para el logro de un aprendizaje significativo. Para ello se deberá partir:

a) De lo que saben los alumnos, de sus *ideas previas*, que deben ser relacionadas con los cambios que en ellas se producen.

b) Un ***cambio de actitud en el docente***, para:

- aprender a escuchar a los alumnos;
- tomar el error como fuente de información y punto de partida de nuevos aprendizajes;
- generar conflictos cognitivos en los alumnos que los impulse a transformar sus esquemas de conocimiento.

c) ***Condiciones de clase*** para favorecer un aprendizaje significativo, para ello:

- crear un ambiente en que cada alumno pueda ser activo mentalmente y donde se posibiliten múltiples interacciones entre los alumnos y de éstos con el educador;

- generar un ambiente distendido, donde sea posible una diversidad de actividades y experiencias, en unos tiempos flexibles que faciliten la adquisición de hábitos de autonomía, se valore la tolerancia y la escucha activa, se cultiven actitudes solidarias y empáticas;

- promover actividades que respondan a intereses divergentes, al respeto de la variedad, y no se pretenda la uniformidad;

- detener la clase para reflexionar sobre lo que se está haciendo y cuál es el objetivo con que se lo hace, para que los alumnos tomen conciencia de los hechos y analicen su propio pensamiento y actividad. Esta toma de distancia y de objetivación de la situación misma de aprendizaje, es esencial para vislumbrar su posible generalización o aplicación, como procedimiento, a otras situaciones o circunstancias.

La ***reconstrucción de la experiencia vivida*** es sustancial como factor de aprendizaje, con el objetivo de expresar el propio conocimiento, transformarlo y tomar conciencia de que esta transformación es un camino sorprendente e inacabado de la propia experiencia de desarrollo personal. El cumplimiento de este proceso requiere de unos requisitos que tienen que ver con la construcción compartida del conocimiento, y demanda a los alumnos, como interlocutores de sus compañeros y como comunidad de clase que aprende colectiva y compartidamente: la implicación afectiva y cognitiva, el respeto y la valoración de las aportaciones de los demás y la experiencia compartida de aprendizaje del grupo (Pomar, 2001: 47-48).

La importancia de la conciencia del propio saber

El proceso de aprendizaje posee un carácter constructivo y, por ende, se debe considerar que los alumnos van edificando sus esquemas de pensamiento y acción sobre las base de los esquemas anteriormente elaborados. Ello requiere que el conocimiento nuevo se incorpore y coordine con los que forman parte del esquema anterior, para permitir nuevas representaciones de la experiencia. Del mismo modo, para progresar en esa construcción del pensamiento, es fundamental desarrollar las competencias para poner en cuestión las propias elaboraciones anteriores, para revisar y reelaborar sus principios de comprensión y acción. El intercambio de experiencias, perspectivas y conocimientos previos de los alumnos, es un modo de producir una apertura de los propios esquemas de pensamiento a otras versiones comprensivas y a otros modos de acción.

El aula como punto de encuentro

El diálogo es un instrumento pedagógico que permite poner de manifiesto y constatar las divergencias y coincidencias entre diferentes interpretaciones y acciones de los alumnos como actores del mismo. A través de él, los alumnos toman conciencia y se dan cuenta de la diversidad de conocimientos sobre una cuestión que los participantes aportan al grupo, así como la pluralidad de experiencias y de situaciones significativas – vivencias íntimas, personales- que producen conocimiento (la lectura de un libro, una conversación familiar, un viaje, una muerte en la familia, una discusión con un amigo, etc.) El diálogo en el aula es, al mismo tiempo, una oportunidad para la diversidad, para conocer otra forma de pensar y de actuar, para acercarse a otras circunstancias de vida, en un aprendizaje que pone en duda sus “saberes” previos, pero también es un punto de encuentro y de intercambio, un espacio para compartir. “La expresión de esta doble heterogeneidad facilita el ser más conciente de lo que cada uno sabe y de cómo lo ha construido, así como mantener una actitud respetuosa con lo que los demás expresan”. (Pomar, 2001: 63)

Estrategias de mediación docente

Una mediación importante que puede cumplir el docente en esta acción dialogante, es la de gestionar con flexibilidad los tiempos, quitar presión sobre los intercambios, para permitir la participación de todos los alumnos que quieran comunicar alguna cosa sobre el asunto abierto, y que posibilite escuchar con atención los que otros responden.

Otro papel estratégico del docente radica en la demanda a los alumnos de una mayor profundidad, consistencia y asertividad en sus intervenciones, impulsando un desarrollo de la capacidad de argumentar y de justificar las posturas o cursos de acción que se defienden.

También resulta significativa en la actuación docente la administración de los silencios, como forma de permitir a los alumnos una mayor elaboración de lo que dicen, sin la inmediatez de un ritmo acelerado de interacciones. Como dice Pomar (2001:65), “Hay que considerar el silencio de la maestra -y también el de los alumnos- como parte del diálogo, del intercambio en el que son necesarios momentos para escuchar y reflexionar sobre lo que los otros interlocutores dicen, con una atención que permita ampliar la conciencia, el propio pensamiento”.

No debería el educador, tampoco, perder de vista que tratándose de un proceso de aprendizaje, la finalidad no es tanto que los alumnos expresen ideas acertadas sobre la cuestión en debate, como que realicen un proceso de enriquecimiento de sus esquemas de pensamiento y de acción, a partir de la posición inicial en que se encontraban, y que sean concientes de que están procesando individualmente y como grupo esa evolución positiva. Lo más importante es que todos los actores comprendan que la ignorancia y el error no son estados definitivos, sino que forman parte del proceso de aprendizaje. El logro de ese enriquecimiento sólo es asequible desde una “*construcción compartida del saber*” (Pomar: 171)

El diálogo y la gestión de la convivencia en el aula es un procedimiento pedagógico que habilita a docente y alumnos a aproximar de manera progresiva sus significados y esquemas de acción, los que a su vez son transformados, en un proceso de construcción conjunta.

El diálogo es, entonces, una herramienta de expresión y de transformación de la cultura en el aula, porque coloca en un plano significativo el saber práctico que se desarrolla en las situaciones cotidianas, las que sirven de base al saber profesional del educador. El abordaje de las situaciones cotidianas en el aula a través del diálogo, permite llevar los principios de procedimiento a la práctica.

Sostener la significación de una cultura dialogante en el aula, supone la referencia a unos valores y concepciones sobre *el carácter social de la actividad educativa*. En este sentido, la escuela debe verse como una red de conversaciones, susceptible de ser enriquecida por un uso más pro-activo y cooperativo del lenguaje comunicativo.

La construcción de un pensamiento autónomo y de unos criterios de valor propios no es algo que pueda concebirse desde una perspectiva solipsista, sino por el contrario, es más bien el resultado de una capacidad de trabajar con los demás, de estar abierto a las aportaciones de los otros, de una cierta capacidad para analizar las situaciones y la información pertinente desde distintos ángulos y comprender que, aún más importante que la pretensión de elaborar respuestas definitivas, es desarrollar la capacidad de interrogar e interrogarse, de dar cuenta y justificar ante los demás las opciones que tomamos o las opiniones que sustentamos, y la disposición a revisar y a revisarnos en nuestras posiciones.

Los “saberes” deben ser concebidos como aproximaciones provisionales, elaborados socialmente y sujetos, por tanto, a condiciones históricas, a valores e intereses que les sirven de referencia. Así, es necesario que sus significados permanezcan abiertos al análisis crítico, a una discusión que valide las mejores evidencias y argumentos. En este contexto, el diálogo es una herramienta pedagógica que resitúa el papel de la razón y de la comprensión. El carácter abierto y progresivo asignado al conocimiento articula con una concepción también progresiva de su construcción, tanto en lo cognitivo como en el desarrollo del juicio moral.

Sostiene Pomar (2001:173-174), que “el deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y participativa sustenta el uso del diálogo como estrategia fundamental de trabajo en el aula. Un diálogo en el que todo el mundo pueda expresar sus ideas con la intención de enriquecerlas. Es decir, no se trata simplemente de respetar el derecho a expresar los puntos de vista propios, sino también el derecho a mejorarlos con las aportaciones de los demás; desde la búsqueda de su validez, en función de los argumentos y evidencias más convincentes, y en el marco de unas condiciones que hagan posible que el diálogo sea un instrumento para avanzar en la comprensión de uno mismo y del mundo que lo rodea”.

La práctica docente entendida como una conversación continua

En este enfoque se sustenta el propósito de convertir el grupo de clase en una comunidad democrática de aprendizaje. Pero esto, reconozcámoslo, no es fácil de lograr, y requiere lucidez y compromiso por parte del docente, en su papel de guía y en el ejercicio de una vigilia atenta y cuidadosa del trabajo de aula como una empresa de aprendizaje compartida.

Autonomía moral y razón pública

Si la postulación de Habermas sobre la acción comunicativa es correcta, los procesos de deliberación racional son intrínsecamente sociales. Subyace en esta propuesta, al

igual que en las filosofías de Arendt o Gadamer, una apelación a la idea de espacio intersubjetivo desde el que los ciudadanos generan un sentido de comunidad. Así, el diálogo no es meramente un intercambio entre individuos en un ámbito privado, sino un proceso comunicativo que tiene implicancias para la construcción de una razón pública en un sistema democrático.

El argumento de que la razón humana necesita comunicarse con los demás, y por lo tanto, ser pública en bien de su propia integridad, nos lo recuerda Hannah Arendt contra las posiciones misóginas de la razón y la libertad. Con razón, Kant, que tenía una preocupación fundamental por la autonomía moral, sostenía sin embargo que “el poder externo que priva al hombre de la libertad para comunicar sus pensamientos en público lo priva a su vez de su libertad para pensar”. La única garantía para un pensamiento correcto está “en que pensamos, por así decirlo, en comunidad con otros a los que comunicamos nuestro pensamiento, así como ellos nos comunican los suyos” (Arendt, H. 1996: 246-247).

La protección de la divergencia y de la discusión pública, donde se escuchan cuidadosamente una serie de opiniones y fundamentos, y se usan preguntas para permitir una amplificación de las razones implicadas, es una estrategia en la búsqueda de la verdad o de la decisión correcta, en el sentido defendido clásicamente por J. Stuart Mill (en el capítulo segundo “De la libertad de pensamiento y de discusión” de su influyente libro “Sobre la libertad”, 1970), pero también, una oportunidad para experimentar la alteridad y ubicarse en las razones y perspectivas de los otros y de las otras tradiciones de pensamiento. Es el aprendizaje en un diálogo entre opiniones informadas, una investigación abierta pero que se somete a un examen racional. Mill, en su “Autobiography”, nos recuerda que el debate exige hablar con dos voces distintas y supone en los otros reconocer la voz que se emplea en cada ocasión y entender la relación existente entre lo que dice con una y con otra voz. Se refería a que en un debate es tan importante para los participantes la lealtad al propio punto de vista, como la lealtad a los propósitos y reglas del debate (MacIntyre, 1996).

Esta sería, en término de Giddens (2000:121-122), una suerte de “democracia dialogante”. No debería confundirse, sin embargo, con una situación de habla ideal (como “una discusión libre de todo dominio”) objetada por varios críticos como una postura utópica que no encuentra asidero en la realidad social. Giddens no acuerda con Habermas en la hipótesis de que dicha democratización está más o menos implícita en el propio acto de habla o diálogo. Por el contrario, el potencial de la democracia dialogante – como democratización de la democracia- “está en la difusión de la capacidad social de reflexión como requisito de las actividades cotidianas y la persistencia de formas más amplias de organización colectiva”. Segundo, la democracia dialogante no está necesariamente orientada a lograr un consenso; supone sólo que el diálogo en un espacio público ofrece un medio de vivir junto al otro en una relación de tolerancia mutua, y en ese sentido se encuentra frente a los fundamentalismo de todo tipo; de ahí, su importancia dentro de un orden social de reflexividad desarrollada. Esto no significa que los conflictos y las divisiones no se puedan superar mediante el diálogo, pero este debe interpretarse fundamentalmente, “como la capacidad de crear confianza activa mediante la apreciación de la integridad del otro”.

V.5. LA AUTORIDAD-PODER DEL DOCENTE Y LA ASIMETRÍA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

“Los docentes no somos ni huellas ni espejos. No se trata que los demás, los alumnos, sigan nuestros pasos, porque así llegarán a la verdad, y menos que se vean reflejados en nuestra superficie, porque así se comprenderán a sí mismos. Somos simples señales, de que no hay huellas dejadas por la realidad marcando un único camino, y de que hay muchos espejismos, que nos ilusionan con poder aposentarnos y dejar de caminar”.

Carlos Cullen
(Crítica de las razones de educar)

La cuestión que se plantea en este ensayo está en la base de la tensión entre discursos educacionales en competencia, que expresan intereses y desacuerdos morales. Aquí aludimos a la tensión entre: a) la postura de unos educadores que creen que deben poner en claro a sus alumnos y promover ante ellos sus compromisos político- ideológicos; y la postura b) de aquellos educadores para los que las formas pedagógicas deben ser congruentes con el imperativo democrático de favorecer en los alumnos la capacidad de construir autónomamente sus criterios de valoración y, por ende, para favorecer este propósito prescinden de explicitar en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje sus tomas de postura personal en temas sometidos a controversia.

1. La instrumentalización del espacio educativo

La primera postura puede ser bien representada por la concepción pedagógica de Paulo Freire, la que además de un extendido predicamento entre nuestros educadores exhibe, como lo muestra la cita que sigue, un tratamiento del tema trabajado con sutileza y teóricamente refinado. El pedagogo brasileño, desde un enfoque dialéctico, sostiene que la educación posee una naturaleza política, de lo que se deduce que los maestros deben asumir una postura y hacerla manifiesta a los estudiantes. Pero al mismo tiempo, postula que los educadores deben reconocer que el hecho de su compromiso político no les da derecho a imponer a sus estudiantes una posición en particular. Admite, entonces, que debe problematizarse la cuestión que involucra la producción de postura político radical y la práctica pedagógica que debe acompañarla.

Paulo Freire expresa: *“Debido a que la educación es asunto de política, jamás es neutral. Cuando tratamos de ser neutrales, como Pilatos, damos apoyo a la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos. Ello no significa que tengamos el derecho de imponerles a los estudiantes aquello por lo que políticamente hemos optado. Pero sí tenemos el deber de no ocultar cuál ha sido nuestra opción. Los estudiantes tienen derecho a saber cuál es nuestro sueño político. Y entonces están en libertad de aceptarlo, rechazarlo o modificarlo. Nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferen-*

cias, más no que las adopten de manera no crítica.” (“Reading the world and reading the word” cit. en Giroux, 1998: 114-115)

1- Esa opción política, que para Paulo Freire, el educador debe explicitar a sus alumnos, no es cualquier opción sin contenido ni dirección determinada. Debe ser necesariamente una opción liberadora, que sólo puede ser tal por la transformación revolucionaria de la sociedad de clases: “*No hay humanización -dice- sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases dentro de la cual no cabe la humanización*”.

El discurso de Freire, elaborado como una cadena de pares dicotómicos, instala un espacio cerrado, se resuelve en un discurso polarizante con su momento negativo y su momento positivo dados a priori (*conciencia ingenua-conciencia crítica; educación domesticadora-educación liberadora; docente/sujeto-alumno/objeto; opresor-oprimido*). Se instala de este modo un máximo de separación, porque la única relación entre los elementos de la equivalencia es de oposición, ser el uno el reverso negativo del otro, como si hubiera dos sociedades y no una, donde el espacio discursivo queda dividido estructuralmente en dos campos. La realidad interpretada como una lucha de contrarios, como opción entre pares de opuestos, es un esquema propio de los discursos de ruptura, que cierra el universo de la interpretación y lo torna dogmatizante porque la realidad de “uno” de los polos es la negación mecánica del “otro”.²³

La visión del sistema educativo como aparato ideológico “*domesticador*” que resulta de este esquema (“*Desde el momento en que el orden social está consagrado – dice Freire- la educación sistemática debe, necesariamente, convertirse en un poderoso instrumento de control social*”) y la asimilación de la relación pedagógica a la de la dialéctica hegeliana “*amo-esclavo*” (“*Pedagogía del Oprimido*”) supone, para esta conceptualización, la existencia de un aparato ideológico integrado que, a través del Estado, ejercería un control orgánico de la sociedad, y tendría la capacidad de imponer la totalidad de los valores y reproducirlos a través del sistema educativo (UNESCO 1976: 93-105). El papel de la escuela sería el de promover la internalización de la dominación en los educandos, para adaptarlos al sistema social.

Para Freire, el verdadero deseo de las elites que están en el poder es adaptar a los educandos al sistema social, en cuyo seno ellas son, precisamente, las elites. Así presentan sus ideas, valores y estilos de vida particulares, como si fueran los de todos los miembros de la sociedad.

A este discurso se le ha objetado el no reconocer a la educación como proceso diferenciado, con las especificidades propias de sus funciones de acumulación de conocimiento científico y cultural y de desarrollo del aparato cognoscitivo, a través de instancias de aprendizaje. Luego, esa indiferenciación de la educación determina que sea asimilada a otros procesos sociales de dominación.²⁴

²³ Para un análisis detallado de los recortes políticos que entrañan los discursos basados en cadenas de equivalencias, véase Laclau-Mouffe (2004: 170)

²⁴ Contrariamente a esta versión unilateral, H. Hannoun (1997) apunta que “*la escuela no trasmite exclusivamente la cultura dominante, sino más bien el conjunto de culturas en conflicto en el grupo del que nace; por lo que el mensaje de la educación siempre incluye su*

La literatura pedagógica, al tiempo que destaca los méritos de la metodología alfabetizadora de Paulo Freire, señala que su concepción cae en un reduccionismo teórico. El pedagogo brasileño parece no advertir que las prácticas sociales están estructuradas en el interior de campos específicos y que cada campo tiene su estructura, sus lógicas, tradiciones, instituciones, reglas de juego y relaciones de fuerza. De donde resulta que no sólo los condicionamientos provenientes de este nivel son más inmediatos y específicos que las estructuras del sistema social, sino que, más importante aún, mediatizan los condicionamientos de aquel nivel más general.

En cambio, cuando se asume el condicionamiento del poder social como mecánico e incontrastable, la interpretación decanta en que, dado como supuesto la acción cultural “*domesticadora*”, la única alternativa es la concientización política. Se le imputa a Freire operar de este modo una instrumentalización del proceso educativo, haciéndolo servir a fines ajenos a su naturaleza intrínseca y a sus propósitos específicamente formativos. “*La educación liberadora*” convierte a la educación “*en un medio para alcanzar las metas de la política*”. (Véase, entre otros a: García Hoz (1985 y 1974); Moreno-Poblador-Del Río (1980: 522 y ss.); Rama (1984); Crittenden (1980: 1-18). Por el contrario, como dice Angel Pérez Gómez, (1990: 11) “*el carácter ético de la educación reside en la propia actividad educativa, la que a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos*”.

No es nuestro propósito analizar aquí integralmente la concepción educadora de Paulo Freire, lo que sería impropio por sus múltiples y complejas dimensiones. Nos interesa sí señalar, a partir de lo expuesto, que parece claro que esa explicitación que se requiere del docente sobre sus opciones políticas, no consiste meramente en dar testimonio de sus compromisos, ni en hacer transparente sus posiciones, para alertar a los educandos sobre posibles sesgos de parcialidad en la que pudiera incurrir el educador, ni siquiera ofrecer entre otras interpretaciones la que sustenta el educador, dando sus razones.

Se trata, en última instancia, de una acción cultural que los educadores deben realizar con “*los oprimidos*”, quienes mediante un proceso de concientización irán develando su situación y se irán comprometiendo en una acción transformadora de “*la opresión*”. (Freire 1975: Capítulo I)

Esa acción cultural del docente se quiere justificar por apelación a unas categorías genéricas dadas a priori (enmarcadas en la dialéctica opresores-oprimidos) que no aparecen inscritas en estructuras históricas que definan su especificidad. Lo social (existencia) es reducido a su “*esencia*”, de modo que las estructuras trascienden y determinan las voluntades de los sujetos que son despojados de su autonomía y de su papel constructor de lo social. La acción pedagógica es así referida y subordinada a unos

reverso o alguna de sus alternativas”. En la modernidad, la complejidad de saberes y creencias sociales tiende, generalmente, a convertir a los centros de enseñanza en ámbitos contestatarios a lo vigente y al poder instituido. De modo que la visión de Freire no da cuenta de ese doble proceso de reproducción-renovación y de socialización-recreación, que siempre realiza el sistema educativo.

propósitos extrínsecos que niegan su finalidad y sentido propio, para su conversión en praxis política.

2- Para Freire (1999: 75), el carácter teleológico de la praxis pedagógica hace imposible su neutralidad: “*nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral*”.

La educación inevitablemente debe elegir entre “*dos solas*” posiciones. Estará “*al servicio bien de la “domesticación” de los hombres, bien de su liberación*” (UNESCO: 104-105); será reproductora de la ideología dominante o desenmascaradora de ésta. (Freire 1999: 95)

Sostener una postura neutral es adoptar una posición “*ingenua*” o “*astuta*”. Es optar a favor de la domesticación porque “*el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra*”. (Freire 1999: 94)

Por ello, la práctica del profesor requiere de éste una definición, una toma de posición, le exige escoger, porque “*lavarse las manos frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él*”. (Freire 1999: 94-98-107) De ahí que el educador brasileño sostenga: “*Mi presencia de profesor, no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones*”... “*No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos, sin revelar... mi manera de ser, de pensar políticamente*”. (Freire 1999: 94-92-98-129)

Esta omnipresencia de lo político, que Adela Cortina denominó “*imperialismo político*” porque pretende legitimar su ascendencia en todos los resquicios de la sociedad y en todos los ámbitos de actuación de los individuos, no es conciliable con los supuestos de la democracia. Esta postula la noción de “*separación de las esferas*” (Michael Walzer, 2001: 93 ss.), de dominios específicos protegidos de interferencias, como garantía de la autonomía y de la construcción de la identidad de los individuos a partir de múltiples influencias. El pluralismo tiene aquí una de sus principales fuentes.

El tratamiento que Freire hace de la neutralidad educativa, supone englobarla en un tipo único y descalificar genéricamente todas sus formas, sin discriminar las diversas categorías que admite este concepto, cada uno investido de significados e implicancias bien distintas.

Ciertamente, hay formas de neutralidad que son objetables en el sentido expuesto por Freire: la neutralidad de los indiferentes, como postura o modo de estar en el mundo; la neutralidad como finalidad formativa, que sería un contrasentido en su pretensión de obtener educandos neutros; la neutralidad pasiva u omisiva que recorta y sustrae una parte significativa de la realidad al tratamiento en el aula; la actitud aséptica del educador ante la presencia de contravalores, que operan descaeciendo principios universales y derechos fundamentales.

Estas formas determinadas de neutralidad pueden caer bajo el tratamiento que hace de ellas Paulo Freire, como concepciones “*ingenuas*”, “*astutas*” o “*tramposas*”. La contribución crítica del educador brasileño es advertir sobre ciertas concepciones y

prácticas de neutralidad que enmascaran una ideología, en el sentido –marxista– de ocultamiento de la realidad.

Sin embargo, como dice Jaume Trilla, la crítica de Paulo Freire no alcanza ni desacredita otras formas de proceder neutralmente por parte del educador, como es el caso de los “*principios de procedimiento*” (Stenhouse, Peters, Elliott). “*Hay maneras de asumir la neutralidad que no son susceptibles de ser desacreditadas ni por ingenuas, ni por astutas o ilegítimamente interesadas*”...; el neutralismo legítimo no oculta la opción consciente de valor que está presente en el propio procedimiento –se trata de una metaideología que tiene componentes sociopolíticos (democracia), epistemológicos (racionalidad) y antropológicos (confianza en la capacidad dialógica y de discernimiento moral autónomo del sujeto educando); - pero pretende actuar neutralmente en relación a determinados contenidos controvertidos (Trilla 1992: 33-34 y 1989: 243-254). En este caso, la opción de valor de esta pedagogía procedimental es a favor de respetar la conciencia autónoma de los alumnos.

Este tipo de neutralidad procedimental, en lo que se refiere a los valores implícitos en él, es políticamente comprometido. Pero ese compromiso es con los valores universales y consensuados de una sociedad democrática y plural, y no con respecto a visiones comprensivas en competencia, que están referidas a marcos axiológicos e ideológicos particulares. Esta postura pone en cuestión la legitimidad ética y pedagógica de un accionar del educador orientado a influir sobre los alumnos desde sus personales opciones ideológicas, en temas sometidos a disputa en la sociedad, como lo propugna la concepción de Paulo Freire.

La neutralidad procedimental como estrategia pedagógica parte del supuesto de que la tarea socialmente asignada al maestro y su función profesional –como sostiene Trilla– no es inculcar a los educandos sus creencias personales. Parafraseando a Max Weber, podríamos decir que “*no existe ningún nombramiento docente para desempeñar la profecía personal*”.

3- Paulo Freire, al establecer que el docente debe hacer explícitas sus opciones previene que, sin embargo, no puede imponer su “*lectura del mundo*” a los educandos porque esa acción impositiva “*se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno*”. No respetar la lectura del mundo del educando es elitista y antidemocrático –dice Freire–, porque sin escuchar no habla con él, deposita en él sus comunicados. Pero si el profesor debe saber escuchar al educando en sus interpretaciones de la realidad, no significa que deba conformarse con ellas. “*Respetar la lectura del mundo del educando es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo por otra más crítica. Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida*”. Ello es importante para la comprensión del papel de la curiosidad en la producción del conocimiento, que es histórico y se da en la historia y, por ende, se perfecciona y cambia cualitativamente. El sentido, entonces, de respetar la lectura del mundo del educando, es “*para superarla*”.

En este aspecto, la posición de Freire se desmarca de las actitudes mesiánicas y autocráticas de ciertos educadores críticos, pero no parece lograr desembarazarse de cierta “*astucia*” aplicada a la relación pedagógica. Coherente con su teoría de la “*ac-*

ción dialógica” que no puede asumir una estrategia de conquista, afirma que el Profesor no debe imponer su lectura del mundo a los educandos, porque entonces, sin escuchar, no habla con él y esto se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Pero ese saber respetar las lecturas del mundo del educando, se realiza desde los siguientes parámetros: a) “no significa conformarse con ellas”; b) significa sólo “tomarla como punto de partida”; c) su sentido es “para superarla”; d) esa superación debe intentarse “con el educando y no sobre él”; e) esa superación consistiría en pasar de una manera *ingenua* a otra *crítica* de entender el mundo.

Esta interpretación, donde el final del proceso pedagógico es dado de antemano, parece colocar del lado del maestro la condición de sujeto y de agente promotor de esa lectura del mundo más crítica, del mismo modo que la lógica del discurso de la educación liberadora provee, a priori, el contenido ideológico de su interpretación. En otras palabras, el contenido sustantivo de la interpretación no es develada por los actores en el análisis crítico de una situación fáctica específica, porque la “*lectura del mundo*” que postula como “*desideratum*” del acto educador, viene sobredeterminada ideológicamente.²⁵

Quizás lo que resulta de mayor trascendencia en esta concepción de Paulo Freire, orientada a justificar y legitimar la transmisión a los alumnos de las opciones político-ideológicas del educador, es lo que precisamente vela, lo que no explicita ni es objeto de su análisis, esto es, las condiciones en que tiene lugar ese proceso dentro de la relación pedagógica (docente-alumno); la incidencia asimétrica de autoridad, poder y saber que define su naturaleza y su rol funcional, y las implicancias que de ello se derivan en términos de la desigual situación en que están colocados sus actores para realizar esa “*lectura del mundo*” que preconiza.

Este último aspecto es ilustrativo respecto al hecho de que esa explicitación del docente de sus propias convicciones y creencias es presentada en clase, en el mejor de los casos, como presupuesto de un pluralismo de versiones en competencia, tal como lo ilustra la siguiente cita, pero que no dice para el caso de los alumnos, que éstos no están en paridad de situación para competir en la lectura de la realidad con sus profesores.

“Muchos creen legítimo e incluso moralmente obligatorio explicitar en clase sus propias convicciones, es decir adoptar abiertamente un comportamiento militante que haga caso omiso de las prohibiciones tradicionales, especialmente de orden político o sexual. Dado que, pese a sus aseveraciones, la escuela no es neutra, más vale abandonar toda máscara y admitir que cada uno difunda sin reparo sus sentimientos, en lugar de dejar a una única tendencia, que seguirá siendo reaccionaria, el monopolio de la expresión.” (Avanzini 1982: 360)

²⁵ Freire (1999: 117-118). En una forma un tanto contradictoria con todo lo anterior, Freire dice que la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, tiene la función de trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y los hechos. Debe incitar la curiosidad del educando, para que vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no solo el de receptor de la que el profesor le transfiera. En esto estamos en un completo acuerdo con el pedagogo brasileño.

2. La autoridad-poder del docente y la asimetría de la relación pedagógica

La tesis expuesta en la cita anterior soslaya la concepción de autoridad que subyace a esta asimetría vincular, vela el hecho de que la relación pedagógica entre docente y alumno es, siempre asimétrica (aunque en grados variables), en términos de acumulación de decisión y, por ende, de poder. La forma de ejercer esa asimetría vincular y la concepción de autoridad que la subyace, están estrechamente interrelacionadas y configuran la modalidad del proceso educativo. Modalidad que puede ser de ayuda y promoción del educando, o por el contrario, de posesión y empujamiento de éste, en la “pretensión de hacer de él otro yo”. (Jover, 1998: 150)

La educación se ubica entre el dominio técnico de las cosas y la espontánea comunicación de las existencias. Como muestra K. Jaspers en “Psicología de las concepciones del mundo”, la comunicación existencial, la mera conversación, supone que los miembros de la relación están situados en el mismo nivel y que el intercambio carece de toda finalidad pre-establecida. En cambio, la relación educativa es una relación desigual. De esta asimetría dice Jaspers: “Como educador yo soy el superior, tengo poder, no estoy de igual a igual”. Educar supone, dice, objetivar al otro, hacerlo “objeto” de una intencionalidad educadora, es un “querer mejorar al otro”, que tiene en su forzosidad una intencionalidad, en el sentido de una acción que persigue un propósito, que apunta a un fin. Es esta intencionalidad que preside la relación educativa, la que impide entenderla como una pura comunicación intersubjetiva, como un puro diálogo personal. Como dice Gonzalo Jover (1998:153), “En la intención con la que actúa el educador, el otro queda objetivado. Pero, al mismo tiempo, y aquí radica su complejidad, en tanto que acción educativa debe buscar y afirmar en él su carácter de sujeto, su singularidad. Este reconocimiento de la peculiaridad del sujeto de educación, por el cual la relación educativa tampoco se identifica con la comunicación empírica u objetiva -en la que el otro no es sujeto peculiar y único, sino algo sustituible- impone un importante límite a la acción educadora... El olvidarse del carácter “subjetivo” (de sujeto) e “histórico” (nunca acabado o fijado) del “objeto” de educación impide el éxito de la acción educativa, bien porque anula la peculiaridad, lo más personal del educando y, por tanto todo resultado formativo, bien porque provoca su rebeldía”.

Si la relación de formación no es una relación de igualdad, y si significa, siempre, una relación vinculante entre dos polos, un polo predominante y un polo dependiente; esa asimetría -de saber, de autoridad, de poder y psicológica- deslegitima tanto ética como pedagógicamente la actitud “beligerante” del docente que toma postura en campos sometidos a controversia, porque ello podría transformar las relaciones asimétricas en relaciones dominantes. Lejos de ser una posición de laicidad en el dominio pedagógico, esta postura es su radical negación. Veamos por qué.

1.- Primero, es evidente que el docente posee, por su rol institucional y social, un poder incontrastable sobre los alumnos. El docente define lo que el alumno debe estudiar, cuándo y en qué condiciones se realizan pruebas de evaluación y en qué consistirán éstas. Es quien, con grados apreciables de discrecionalidad, califica y emite juicios sobre sus educandos, que impactan sus vidas y oportunidades. Tiene la potestad para retirarlos de clase y para disciplinar el régimen del aula. Todo esto le da una posición que los alumnos no pueden dejar de sentir como factor superior de poder, vinculado en

última instancia siempre a premios o castigos potenciales. Ese poder tiñe ineludiblemente la relación docente-alumno, de modo que cuando el primero defiende posturas propias no puede dejar de incidir sobre el grupo. Se requiere carácter, conocimientos y fortaleza psicológica para oponerse a la postura que defiende el maestro o profesor, sobre el horizonte de que es él quien luego califica y aprueba o no a sus alumnos.

Fernando Onetto, refiriéndose a la tradición comunicativa del sistema educativo ha dicho que predomina una comunicación que refleja su organización verticalista. Es una comunicación siempre asimétrica, donde los mensajes están connotados por la relación de autoridad. Es una comunicación circular y radial: los mensajes parten de un único centro, circulan y vuelven a él.

Tampoco debe olvidarse que en la comunicación no sólo importa el significado de los mensajes, ni sólo los contextos; también es importante “el lugar de locución”, desde donde se habla. El lugar de locución no es parte del contenido explícito del mensaje, de lo dicho. Pero desde donde se habla, también es un contenido, es un mensaje no dicho pero que impacta intensamente en el interlocutor, sobre el cual toma preeminencia, incluso respecto de lo dicho en el mensaje. Siempre existe el riesgo de que el docente se poseione en un lugar de locución, que se apodere del territorio de la verdad en exclusiva, un lugar de evaluación de los programas vitales de los otros, los alumnos y alumnas (Onetto, 2004: 53-54, 119-120).

El discurso del profesor asienta su significación en la misma situación donde tiene lugar la comunicación pedagógica, con su espacio social, su contexto institucional, su ritual y todo el sistema de condicionamientos explícitos e implícitos que involucra la actividad legitimada socialmente de inculcación de una cultura, que se realiza a través de la relación pedagógica. El profesor encuentra en las especificidades del espacio de la institución escolar, las condiciones materiales y simbólicas que le permiten colocarse en situación de superioridad sobre los alumnos y hacerse respetar desde un estatus que lo eleva por encima de ellos, y desde donde exhibe su oratoria y su saber magistral, que son sancionados por el lugar funcional que le presta la institución. Bourdieu y Passeron refieren al lugar determinante que posee la función del lenguaje profesoral, que “*puede dejar de ser instrumento de comunicación para convertirse en un instrumento mágico, con la función principal de atestiguar e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y del contenido comunicado*” (1970: 134-146). Es decir que las prácticas y las ideologías que se inculcan, se hallan “*objetivamente inscritas en la estructura de la relación de comunicación pedagógica y en las condiciones sociales e institucionales de su ejercicio*” y operan a través del reconocimiento de la autoridad del docente.

Como dice Henry Giroux (1998:107), “*Tratada como simples convenciones, y no como prácticas sociales que tienen lugar dentro de relaciones asimétricas de poder, la noción de conversación queda imbuida con una falsa igualdad que se desliza por encima del problema de cómo los intereses específicos y las relaciones de poder estructuran realmente las condiciones materiales e ideológicas en las cuales realmente se estructuran las conversaciones.*”

En el mismo sentido expresan Bourdieu y Passeron: (1970: 134-146) “*Al designar y consagrar a cada agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que se trasmite y, por tanto, autorizado a imponer su recepción y al controlar su*

*inculcación mediante sanciones socialmente garantizadas, la institución confiere a la reflexión profesoral una **autoridad estatutaria** ... Reducir la relación pedagógica a una pura relación de comunicación sería prescindir de las características específicas que debe a la autoridad de la institución pedagógica: el solo hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una definición social –tanto más explícita y codificada cuanto más institucionalizada sea esta relación– acerca de lo que merece ser transmitido, del código de transmisión del mensaje, de los que tienen el derecho de transmitirlo o, más concretamente, de imponer su recepción, de los que son dignos de recibirlo y, por lo mismo, obligados a ello, y, por último, del modo de imposición y de inculcación del mensaje que confiere legitimidad y sentido completo a la información transmitida.”*

Bajo estas condiciones de poder, la autonomía de los alumnos no puede dejar de resentirse de algún modo, en mayor o menor grado. Por supuesto que ello dependerá de la edad de los alumnos, de modo que a menor edad de éstos seguramente esa incidencia será mayor, reduciéndose a medida que se avanza en las edades, pero sin desaparecer totalmente. Otro factor que mitiga esa influencia deriva, en el nivel de la enseñanza media y superior, de la exposición de los alumnos a un número amplio de docentes (que salvo si fueron reclutados en una misma concepción de pensamiento, lo que no es probable) siempre colocan en presencia, un abanico diverso de interpretaciones que abren perspectivas de amplitud al pensamiento.

2.- Ahora bien; puede diferenciarse este factor de poder de otro que podríamos llamar autoridad propiamente dicha. Esta no deja de ser parte de aquel, pero más que fundarse en factores externos, socio-institucionales y de rol, la autoridad se basa en las propiedades internas, personales y profesionales del educador. En este caso la autoridad del docente se asienta en la capacidad de empatía, en las condiciones intelectuales reconocidas, en rasgos modélicos y en cierto carisma que despliega en la comunicación con los niños o adolescentes. El educador deriva su autoridad del reconocimiento que logra generar en sus alumnos, de algún grado de adhesión íntima, de aceptación espontánea de virtudes y capacidades que adornan su persona. Dice con razón Reina Reyes: *“En la educación del niño se enfrentan una personalidad madura y una personalidad en inicial proceso de formación y la primera ejerce necesariamente autoridad sobre la otra”*. (1969: 97)

La ascendencia del docente es un elemento nada despreciable en la tarea formativa, en el despliegue de una capacidad para interesar y entusiasmar, para estimular y aun orientar a los alumnos en su proceso de optimización personal y desenvolvimiento intelectual. Pero estos factores en primera instancia favorables para despertar vocaciones y provocar incitaciones intelectuales, se tornan su opuesto cuando en temas sujetos a controversia y teñidos de definiciones ideológicas en diversos campos, el docente asume postura militante y presenta su posición como la verdadera, justa o éticamente superior.

Se comprenderá fácilmente que esa autoridad que le es reconocida y esa personalidad con la que espontáneamente se identifican los alumnos, producen necesariamente una distorsión de la cuestión puesta en debate; que difícilmente pueda ser considerada bajo condiciones de imparcialidad argumentativa cuando actúa ese sentido de empatía

y de adhesión que los alumnos tienen por el docente, y que no deja de transferirse a las posturas y visiones que este defiende y encarna. Dice Bolívar (1992): *“para el alumno, condicionado a unir autoridad del profesor y posesión de la verdad, no le es posible separar –especialmente en las primeras edades, en que el grado de dependencia axiológica es mayor– lo que es una opinión personal del profesor y el papel de autoridad del profesor”*. Elliott agrega al respecto: *“Acostumbrado a ser visto por los alumnos como el que sabe (el docente) puede engañarse fácilmente creyendo que los alumnos no le están dando autoridad de verdad a sus opiniones, cuando inconscientemente sí lo están haciendo”* (en Bolívar, 1992: 199)

En los escolares, es común que la relación con su maestra vaya incluso más allá; que adquiera por la fuerza de los vínculos afectivos y la inmadurez psicológica del escolar el carácter de admisión pasiva de verdad, que se enuncia muchas veces por los niños en forma de sentencia: ¡lo dijo la maestra! Esa aseveración se torna incontrastable, porque para el niño la opinión de su maestra está impregnada de un sentido afectivo y de autoridad.²⁶

Emana de una figura idealizada, cuyas opiniones y actitudes tienen una amplia resonancia y receptividad en sus alumnos. La relación pedagógica entre el maestro y el niño no es de reciprocidad. Está basada en un respeto unilateral que es factor inicial de heteronomía.

Pero no deja de actuar fuertemente también en los adolescentes, que en el proceso de definición de su identidad, se alejan y confrontan con las figuras paternas pero que buscan un sustituto modélico para identificarse, que muchas veces es el adulto profesor que los deslumbra con su actitud “comprometida” y contestataria.²⁷

²⁶ Dice R. Reyes: *“La autoridad del maestro sobre el niño es primordialmente de índole afectiva y surge funcionalmente de la acción educativa”*. (1969: 98)

²⁷ La notable pensadora Hannah Arendt en su ensayo “La crisis en la Educación”, nos advierte sobre los riesgos de estas actitudes docentes que tienden a anular lo nuevo y revolucionario que trae cada niño: *“Nuestra esperanza (para preservar el mundo) siempre pende de lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque sólo podemos basar nuestra esperanza en esto, destruiremos todo si tratamos de controlar lo nuevo de tal forma que nosotros, los viejos, podamos dictar la forma que habrá de adoptar”* (1996: 204).

En la misma sintonía, el filósofo Fernando Savater, expresa: *“También es sano que el profesor no se adelante a los adolescentes en celo subversivo, enseñándoles la refutación de cosas que aún no ha mostrado bajo su aspecto positivo. Hay profesores tan inconformistas que no se conforman con ser sólo profesores y quieren también ocupar el papel de jóvenes rebeldes, en lugar de dejarles por lo menos esa iniciativa a sus alumnos.”*(...)

“Creo que el profesor no puede cortocircuitar el ánimo rebelde del joven con la exhibición desafortunada del propio. No hay peor desgracia para los alumnos que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o puede razonar frente a otro público mejor preparado. En vez de explicar el pasado al que pertenece, se desliza de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica que deberían ejercer los neófitos, a los que se enseña a rechazar lo que aún no han tenido oportunidad de entender. Se fomenta así el peor conservadurismo docente, el de la secta que sigue con dócil sublevación al gurú iconoclasta en lugar de esperar a rebelarse a partir de su propia joven madurez bien informada contra lo que llegarán por sí mismos a considerar detestable: así se convierte el inconformismo en una variedad de la obediencia” (1997: 138-151).

Al respecto, Reina Reyes (1969: 51) dice: “*La psicología descubre la antelación del desarrollo afectivo del niño con respecto al desarrollo del pensamiento reflexivo que conduce al juicio crítico. Este hecho hace posible que durante la niñez se provoquen en el niño ciertas apreciaciones valorativas que limiten la libre y posterior elección de valores en los dominios de la religión, el arte, la filosofía o la política. No ocurre lo mismo, o por lo menos, no es igual el riesgo, en edades posteriores a la adolescencia, cuando la persona puede oponer resistencias a los juicios de valor que recibe.*”

3.- En este apartado abordaremos la cuestión de autoridad desde una perspectiva teórica, a través de la polémica que sobre el tema desarrollaron los destacados pensadores Hans-Georg Gadamer y Jürgen Habermas.

Desde la “Ilustración”, se ha postulado que la verdad de una proposición no puede derivarse de la fe en la posesión de características especiales por parte de su autor. Lo juzgado debe ser considerado de manera independiente de la persona del autor y de nuestras preconcepciones acerca de él. “La autoridad” asignada a una persona y la atribución de un especial valor a lo que ella dice, nada aporta a la verdad de lo dicho; la verdad debe ser examinada recurriendo solamente a los argumentos y razones que pretenden justificarla. La tendencia de la “Ilustración” es no dejar valer ninguna autoridad y decidirlo todo desde “*la cátedra de la razón*”. Realiza ésta una “*oposición excluyente de autoridad y razón*” (Gadamer 1999: 339; también Schwartz 1999: 106). El influyente pensador alemán Gadamer acuerda que cuando la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, se convierte en una fuente de prejuicios ilegítimos. Pero esto no excluye que la autoridad pueda ser, también, una fuente de verdad, distanciándose así de la repulsa que hace la Ilustración (y el romanticismo) de toda autoridad y de su inadvertencia sobre el papel que ésta puede jugar en el proceso de comprensión.

En Gadamer hay una relación ambivalente entre autoridad y razón. En sus investigaciones hermenéuticas, este pensador nos muestra un sentido diverso al anterior, revalorizando el lugar de la autoridad, no en el sentido de obtener la obediencia de un tercero, sino en entender por qué asigna uno autoridad a otra persona. Para este enfoque la autoridad no tiene su fundamento en la abdicación de la razón ni tiene que ver con la obediencia, sino más bien con el conocimiento. Se sustenta en la naturaleza ascendente del vínculo. Es, como dice Gadamer (1999: 347 ss.), “*un acto de reconocimiento y conocimiento*” de que “*el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva*”. Por esta razón su juicio toma precedencia, esto es, tiene primacía sobre el juicio propio (también, Schwartz, 1999). Cuando aceptamos, como resultado de un acto de razón, la superioridad del conocimiento de otra persona o le atribuimos una perspectiva más acertada, pensamos que lo que dice “*es*” o “*puede ser*” verdad.²⁸

²⁸ Esto, claro está, tiene sus riesgos: “*Si bien aquellos que habiendo otorgado autoridad a alguien esperan que lo que ella dice sea cierto, ello no anula la posibilidad de que pueda infundir conocimientos falsos, incluso deliberadamente, para mantener su control sobre otras personas que le prestan reconocimiento y adhesión.*”

Aquí Gadamer apunta a una noción central en el proceso ascendente del aprendizaje, que refiere a que la autoridad del maestro es fuente de verdad en tanto provee a los educandos de un conocimiento que se anticipa y, a la vez prepara, nuestro posterior acceso a él. Si restringiéramos lo verdadero solo a aquello verificable por nosotros mismos, no alcanzaríamos a saber absolutamente nada, ya que careceríamos de la capacidad inicial de aprender.

En un sentido convergente, el pensador comunitarista MacIntyre (1992: 97) sostiene que “La autoridad de un maestro dentro de un arte se refiere a algo más y a algo distinto que a la ejemplificación de los mejores criterios hasta ese momento. Se refiere también, y de manera más importante, a saber avanzar y, en especial, cómo dirigir a otros para avanzar, utilizando lo que puede aprenderse de la tradición proporcionada por el pasado para encaminarse al telos de la obra completamente perfeccionada. Sabiendo cómo unir el pasado y el futuro es como los que tienen autoridad son capaces de apoyarse en la tradición, de interpretarla y reinterpretarla, de tal modo que el dirigirse hacia el telos de ese arte particular se hace manifiesto de maneras nuevas y característicamente inesperadas. Y es por la capacidad de enseñar a otros este tipo de saber, que el poder del maestro dentro de la comunidad de un arte se legitima como autoridad racional”. Sin embargo, como apunta Schwartz, la idea de que el reconocimiento presupone un cierto conocimiento puede objetarse, en el sentido de que “el conocimiento que uno tiene, previo a la asignación de autoridad, debe en sí mismo incluir la autoridad de alguien como uno de los elementos que desempeñaron un papel para arribar a él”. (1999: 109)

Jürgen Habermas, en “La lógica de las ciencias sociales”, dedica un ensayo al análisis crítico de la concepción de autoridad expuesto por Gadamer en “Verdad y Método”. Reconoce que opera aquí lo que Parsons denominó “*influencia*”, como una forma simbólica de comunicación que gobierna las interacciones, en virtud de una convicción razonada o de la pura sugestión retórica. Así, personas o instituciones pueden disponer de un prestigio que les permite ejercer con sus manifestaciones, influencia sobre la opinión o convicciones de otros, sin necesidad de demostrar en detalle su competencia o de dar explicaciones. Como dice Habermas, la “*influencia*” se nutre del recurso del entendimiento, “*pero se basa en una especie de anticipo*”, es decir, en la confianza que se pone en posibilidades de convicción en circunstancias no comprobadas. Por ello la apelación a la reflexión nos emancipa del recurso a ideas inculcadas (1998: 443). En este sentido el pensador citado sostiene que autoridad y conocimiento apuntan en direcciones divergentes. “*Mi capacidad de razonar y descubrir las normas que rigen mi proceso de acceso al saber, me tornan gradualmente más libre y menos dependiente de un dogma que es paulatinamente suplantado por la razón propia*”. (1998: 443)

Si bien reconoce que los prejuicios tienen un papel necesario en las etapas tempranas para el acceso al conocimiento, se trata de una fase transitoria que se supera progresivamente mediante la apelación a la reflexión, que disuelve la estructura de prejuicios. En cambio, para Gadamer la autoridad es constitutiva del conocimiento, el motor de la reflexión; mediante ésta no disolvemos los prejuicios por el hecho de hacerlos concientes, lo que logramos es impedir que se congelen sustituyéndolos por preconceptos más avanzados.

Es muy difícil encontrar en este diálogo una perspectiva integradora, porque ambos pensadores parten de enfoques que abordan la cuestión en planos no convergentes. Sin embargo, uno y otro concuerdan -lo que es relevante para nuestro análisis- en que la autoridad ejerce siempre, de algún modo y en alguna medida, un poder coercitivo o de dominio. Para Habermas la autoridad está siempre, en última instancia –incluso en el ejemplo del profesor- vinculada con obediencia, y obediencia con dominación. No sería posible distinguir el substrato de la autoridad de su manifestación en términos de coerción (Schwartz 1999: 114). A su vez, Gadamer está “*de acuerdo con que la autoridad ejerce un poder dogmático en innumerables formas de dominio, desde el ordenamiento de la educación pasando por las ordenanzas del ejército...de la administración...del poder político o de las autoridades religiosas*”. Pero es el reconocimiento el elemento básico para entender las relaciones con la autoridad. Por eso más que poder dogmático se trata de “reconocimiento dogmático”. Se pregunta “¿qué otra cosa puede ser el reconocimiento dogmático sino el resultado de atribuir a la autoridad un conocimiento superior y la creencia consiguiente de que ella tiene razón?...La autoridad domina porque es reconocida “libremente”. La obediencia que se le tributa no es ciega”. (Gadamer 2000: 236)

4. Por último, y en conexión con lo anterior, nos referiremos a la asimetría epistémica. Refiere ésta a un plano más intelectual, en el que tampoco puede desconocerse que el docente, por definición (aunque también en grado variable), es el “*que sabe*” en aquello que debe enseñar, que posee lecturas amplias que los alumnos no han podido realizar, que conoce en profundidad una cuestión y ha tenido la posibilidad de madurar sus ideas sobre los temas del programa que enseña. Para los niveles de educación básica (enseñanza primaria y media) puede postularse que, por regla general, los docentes poseen conocimientos técnicos y experiencias de vida mayores que sus alumnos y se han entrenado en una capacidad de comunicación que éstos no poseen. Todo ello establece una franca asimetría cognitiva, informativa y comunicacional entre docente y alumno.

Bolívar llama la atención sobre el hecho de que los niños tienden a personalizar las ideas y contenidos, y nos recuerda que los dos tipos de autoridad distinguidos por Bochenski (la autoridad del que sabe –*autoridad epistemológica*– y la autoridad del que manda –*autoridad deontológica*) son en las primeras edades identificadas, de modo que para el alumno “*el que manda es el que sabe*”. Siendo así, el docente no puede, en la práctica, desligar su función de enseñante de los contenidos y valores que imparte, porque el alumno verá las actitudes y valores como deducidos del “*saber*” del maestro. Condicionado a unir autoridad del profesor y posesión de la verdad, al alumno no le es posible distinguir entre una opinión personal del docente y el papel de autoridad del docente. (1992: 192-199)

La acción pedagógica se caracteriza, por otra parte, por el hecho de transmitir no sólo el contenido de una cuestión, sino también la afirmación de valor del mismo. La mejor manera de conseguir esto es aportar a la cosa comunicada el prestigio que supone para la comunicación, la manera o el modo insustituible de comunicarla, con la calidad de su estilo personal por parte del autor.

En consecuencia, es indudable que, aunque el docente al sustentar sus posiciones, pueda pretender dejar en libertad a los educandos para expresar las suyas en un tema controvertido, ese intercambio en ningún caso se produce en un grado razonable de equidad y nivelación. Así, “*el saber*” del docente, imprescindible para el proceso de adquisición de conocimientos y para el desarrollo intelectual de los alumnos, se vuelve ilegítimo cuando, en una cuestión teñida de referentes ideológicos, aquel pretende defender y promover sus posturas personales. Porque ese intercambio no se da entre iguales, entre quienes tienen saberes equivalentes. De modo que esta actuación docente, al pretender la admisión de una sugestión emanada de la cátedra, tiende a anular las posturas contrastables y a desarmar las condiciones para el desenvolvimiento de grados crecientes de autonomía y de pensamiento propios en los alumnos.²⁹

5. Como sostiene Reina Reyes, la defensa de la laicidad en el dominio pedagógico debe hacerse en relación con los métodos educativos, esto es, debe centrarse en la forma en que el educador ejerce su autoridad sobre el niño o el adolescente para educarlo.

“Son los medios educativos los que determinan la diferencia entre una educación dogmática y una educación laica y no la posición ideológica o filosófica del educador, sin negar que cuando esa ubicación es conocida por los discípulos ejerce influencia sobre ellos”. (Reyes 1969: 101)

En definitiva, en la relación pedagógica lo que cuenta como factor educador no son las posturas o creencias del docente, ni su ubicación personal en los dominios de una particular orientación ideológica, filosófica o religiosa. No está en función docente para “*pasar un aviso*” de su compromiso personal en campos abiertos a la divergencia de opciones. Lo que define el acto educador es la forma en que el docente ejerce su autoridad. Si su acción utiliza medios para tutelar y dirigir las respuestas de sus alumnos, si busca suscitar fervores y adhesiones a su causa o si, por el contrario, su acción pedagógica estimula en los educandos la capacidad de elaborar sus propios juicios y si fortalece el desarrollo de su pensamiento autónomo.

En mucho, la posición que asume el educador viene dada por la “*clase de alma*” que éste tenga, al decir de Vaz Ferreira (1963: 66). En “*Fermentario*” este pensador dice que hay dos clases de almas: “*Almas liberales y almas tutoriales: almas cuyo ideal*

²⁹ En *Microfísica del Poder*, Michel Foucault (1992: 167) sostiene que “*Hay que admitir que el poder produce saber; que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación del poder sin construcción correlativa del campo del saber, ni de saber que no suponga y no constituya, al mismo tiempo, unas relaciones de poder*”. En esta perspectiva (microfísica) el poder no se concibe como una propiedad, sino como una estrategia, unas técnicas, una disposición que penetran la red de relaciones humanas, en el espesor de la sociedad y no se limitan en la relaciones entre el Estado con los ciudadanos o con las fronteras de las clases. “*Entre cada punto del cuerpo social... entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe pasan relaciones de poder*”, que no son la proyección pura y simple del poder de Estado, son más bien el suelo concreto sobre el que ese poder se incardina, “*las condiciones de posibilidad de su funcionamiento*”. Para Foucault, ese poder del Estado requiere que haya del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas, que tienen su configuración propia y su relativa autonomía.

instintivo es la libertad (entendemos propia y ajena) y almas que tienen un ideal de tutela, y por consiguiente de autoridad: que por una parte necesitan o desean tutela, y por otra parte desean imponerla (con fines por lo demás muy a menudo bien intencionados)”.

3. La libertad de cátedra y sus limitaciones

Los debates relativos a la legitimidad ética y pedagógica de exponer en el aula las posturas ideológicas que asume el docente, transitan el tema de la libertad de cátedra y la interpretación de sus alcances. Su análisis permitiría dilucidar si este principio sirve de amparo a aquella actitud docente, o si ella no puede enervar otros principios y derechos de mayor jerarquía, que definen unos límites que deben prevalecer para proteger derechos de interés superior.

La libertad de cátedra abarca tres aspectos, sin perjuicio de que en cada uno de ellos este derecho ofrezca variantes, en cuanto a su amplitud o restricción (limitaciones), en función de niveles de desarrollo de los alumnos y tipos de instituciones educativas:

1º) La libertad de cátedra es entendida como la facultad del docente de exponer sus conocimientos y opiniones, sin tener que atenerse a una doctrina oficial o ajustarse a un mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada. En este caso se trata de una **libertad negativa**, que se opone a que por trabas, restricciones o mandatos externos, su pensamiento sea compelido a transmitir una serie de valores, doctrinas o conceptos determinados por una autoridad, corporación, o por terceros, ajenos al docente mismo.

Su contenido mínimo, como libertad negativa, sería el derecho de salvaguarda de la libertad de conciencia del docente. La libertad de cátedra implica *“la exención de una doctrina impuesta, ya sea por el Estado o por una institución privada”*. (Lozano: 1995)

2º) La libertad de cátedra consiste, también, en una determinación amplia por el docente del método de enseñanza a utilizar en su acción educadora. En este sentido el docente tiene una cierta discrecionalidad de opción en la forma de trabajar los contenidos científicos de las disciplinas de estudio, de la pedagogía que utiliza para su enseñanza y, en particular, del estilo personal en su actividad de docencia. A la autoridad institucional no le está vedado promulgar orientaciones pedagógicas, pero estas deben tener suficiente amplitud como para no llegar a anular la libertad pedagógica del educador.

3º) La libertad de cátedra supone el derecho del educador a la expresión de sus ideas y convicciones científicas, en el ejercicio de sus actividades docentes y en relación a la materia o disciplina objeto de enseñanza. La libertad de cátedra en esta acepción no puede ser absoluta ni irrestricta. Su ejercicio está limitado por las interacciones del docente con los educandos y, por ende, por la concurrencia con otros derechos y libertades, así como por la especificidad de su función profesional conforme a la normativa que la establece y regula.

Dice Miquel Martínez (1998: 120): *“La libertad que el profesional de la educación puede ejercer en el cumplimiento de su cometido, a pesar de la existencia de*

critérios profesionales propios dentro del marco de los principios pedagógicos reconocidos y de los contenidos aceptados de la docencia que le es propia, supone, además, garantizar los derechos de los alumnos y alumnas, de sus padres y madres, y otras exigencias derivadas del derecho vigente”.

La libertad de cátedra sólo existe en relación a las personas que ejercen su profesión en la docencia. Es un derecho especial vinculado al particular oficio del educador y del académico. Como libertad específica de los docentes, es distinguible de los restantes derechos universales de libertad que son atributos de cualquier persona o ciudadano.

Por consiguiente, la libertad de cátedra sólo es comprensible dentro del cuadro de actividades del docente que representa el conjunto de acciones requeridas por el cumplimiento de su función. No opera fuera de su campo específico y sólo existe dentro de la función educadora encargada y regulada por la normativa que le es aplicable. En cuanto es un derecho circunscrito al ejercicio de la docencia, no puede entenderse como libertad para expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza. La libertad de cátedra no le otorga al docente una “patente de corso” para decir lo que le plazca. Existe exclusivamente en relación a la materia objeto de enseñanza, por lo que, como dice Antonio Embid Irujo, *“la libertad de Cátedra no protegería la emisión de opiniones que no guardaran relación con la materia impartida y fueran, únicamente, expresión de opciones ideológicas cualesquiera pronunciadas con ánimo proselitista o denigratorio”.* (1983: 291)

Este principio limitativo de la libertad de cátedra está regulado expresamente por el artículo 1° (segundo párrafo) de la Ley de Educación N° 15.739, orgánica de la Administración Nacional de Educación Pública, que prescribe: *“Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes”.*

Otra obligación para los docentes de las instituciones de enseñanza del Estado es la establecida en el artículo 58° de la Constitución, por mandato de remisión del artículo 204 inciso 2°: *“los funcionarios están al servicio de la Nación y no de una fracción política. En los lugares y horas de trabajo queda prohibida toda actividad ajena a la función, reputándose ilícita la dirigida al proselitismo de cualquier especie”.*

Si bien el docente es el sujeto activo de la libertad de cátedra, no puede perderse de vista que éste y la enseñanza en general, tienen un carácter instrumental puesto al servicio de la formación de los educandos y del desarrollo de su personalidad. Los principios de la moral intersubjetiva valoran las acciones de los individuos de acuerdo a sus efectos sobre los intereses, derechos y bienestar de los otros individuos. Como dice Carlos S. Nino (1997: 76), cuando el valor de autonomía se refiere al tipo de principios morales de carácter intersubjetivo, éste tiene el poder de limitarse a sí mismo. En este caso es necesario restringir la autonomía de algunos para preservar la autonomía de otros.

La libertad del docente está determinada por su finalidad específica y por los sujetos en relación implicados en la actividad de enseñanza, y ello está presente en las mismas normas configuradoras de la libertad. Por lo que, en el ejercicio de su función, el educador está sometido a las exigencias del principio de laicidad, que

impide la emisión de doctrinas que puedan violentar la libertad de conciencia de los alumnos.

La ley de educación N° 15.739, en este sentido, establece como cometido de la enseñanza: “*Afirmar en forma integral los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza*” (artículo 6° inciso 2°), lo que remite a lo prescripto en el artículo 1° de la misma que reza: “*La enseñanza-aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de cultura*”. El principio de laicidad consagrado por las normas legales y estatutarias es, por tanto, una de las limitaciones a la libertad de cátedra del docente.

La libertad de cátedra se ve “*limitada por la libertad del enseñado, a través del principio de neutralidad ideológica de la enseñanza que garantice la protección de la libertad de conciencia como principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro*”. (Martínez 1998: 121)

Aparece así, siempre en tensión, el juego de dos derechos: el derecho a educar del docente y el derecho a la educación del alumno, que tan luminosamente tratara la educadora Reina Reyes. Y en esa relación en tensión, siempre debe prevalecer el derecho a la educación del alumno, para garantizar el desarrollo autónomo de su personalidad, porque el derecho a educar es instrumental a esta finalidad y no puede sobreponerse a ella. Ello, además, porque el libre desarrollo de la personalidad es fundamento del orden jurídico y del sistema institucional democrático. Los derechos y libertades son, siempre, derechos y libertades relacionales. No son, por tanto, irrestrictas. Su ejercicio legítimo tiene por límite el derecho de los otros a no ser afectados en sus derechos y libertades. El educador no puede olvidar que su razón de ser es el desarrollo del propio educando. Este es el principio y fin del proceso educativo.

La ley de educación N° 15.739, en su artículo 2°, establece el deber del docente de respetar la independencia de la conciencia del alumno, para lo cual le da el mandato de que cumpla su función docente desarrollando la materia de estudio en forma **integral** (o sea, presentando con amplitud los hechos y las interpretaciones); **imparcial** (esto es, sin deformar ni tomar partido por ninguna interpretación en particular); y **crítica** (es decir, mediante el análisis de las razones y argumentos implicados y sin cerrar definitivamente el juicio respecto a las posiciones y tendencias en controversia). Dice el citado artículo legal, estableciendo una franca limitación a la discrecionalidad del docente: “*Se garantizará plenamente la independencia de la conciencia moral y cívica del educando. La función docente obliga a la exposición integral, imparcial y crítica de las diversas posiciones o tendencias que presente el estudio y la enseñanza de la asignatura respectiva*”.

Los elementos de edad y personalidad de los alumnos, en su desarrollo consiguiente, son determinantes del grado de amplitud o restricción de la libertad de cátedra. El contenido positivo de este derecho se restringe en relación directa con su aplicación a los niveles primarios y a las edades inferiores del sistema educativo, porque aquel debe hacerse jugar con la protección de la infancia y la adolescencia.

En los centros públicos podrían reconocerse dos versiones sobre la libertad de cátedra. Es lo que la doctrina francesa diferencia como “*neutralidad-abstención*” y

“neutralidad-confrontación” y la doctrina española como “*contenido negativo*” y “*contenido positivo*”.

En el caso de los profesores que actúan en los niveles educativos anteriores o previos al universitario, el criterio orientador sería el de un contenido negativo que evita dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada. A nivel universitario habría un amplio contenido positivo, donde los profesores están habilitados en su curso para evaluar críticamente doctrinas y opiniones, de acuerdo con los patrones de verdad adoptados por su disciplina académica, sin perjuicio de la objetividad en el estudio del saber científico, la tolerancia de ideas y dentro de los límites de las normas académicas de investigación, como obligaciones derivadas de su lugar social.

La educadora española Concepción Naval va más lejos. Como reacción a una suerte de esterilidad intelectual que se priva a sí misma de una investigación moral sustantiva, y siguiendo en esto los postulados de MacIntyre, entiende que somos herederos de tradiciones rivales e incommensurables, por lo que no hay forma de seleccionar a nivel universitario una lista de libros para leer ni proporcionar una determinada interpretación sobre los mismos, sin que ello implique una toma de postura partidista en el conflicto entre tradiciones. Aprecia a la Universidad como un lugar de desacuerdos que no son suprimibles. Sustentada esta premisa, postula como una responsabilidad de la Universidad introducir a los estudiantes en el conflicto. Dice MacIntyre (1992) “*En tal Universidad, cada uno de los que se dedican a enseñar y a investigar tendría que desempeñar un doble papel. Por una parte cada uno estaría participando en el conflicto como representante de un punto de vista particular, realizando dos tareas: hacer avanzar la investigación desde dentro de ese peculiar punto de vista y entrar en controversia con otros pareceres rivales. Cada uno desempeñaría el papel de alguien ocupado en ordenar los continuos conflictos y proporcionar medios institucionalizados para su expresión*”.

Sin embargo, este tipo de propuesta puede ser objetado en virtud de dos razones. Una, de índole pragmática, y otra, de carácter conceptual o de fondo. La primera, refiere a la dificultad de que un grupo de alumnos universitarios disponga en su Universidad, de un núcleo docente representativo de las tradiciones significativas de pensamiento rivales en los diversos campos académicos, como para cumplir los requerimientos de la propuesta. El riesgo es que los estudiantes en el proceso de su formación terminen expuestos a una sola escuela de pensamiento, a una visión unilateral. En el mejor de los casos, se apunta a calificar intelectualmente un pensar desde tradiciones morales dadas. Nos parece más fructífero el camino que indicara, entre nosotros, Vaz Ferreira, tendiente a superar “el dogmatismo de escuelas” y los “fanatismos doctrinarios”, así como, la cristalización del pensamiento que opera por sistemas ideológicos y se rige por escuelas de pensamiento. Frente a ello abogó por la defensa de la plasticidad de la vida que se enriquece por la adición de ideales, por un pensar por ideas a tener en cuenta y, más propiamente, por un pensar por problemas mismos. “Lo que hay que evitar –decía– es esa rigidez definitiva que pueden adquirir las convicciones. El hombre que, sobre estos problemas inciertos, dudosos, se han formado una convicción hasta el grado tal de que ya no puede pensar libre y sinceramente; el que ya no puede ni sabe cambiar ideas, sino sólo discutir (para imponer una convicción irreductible)...” Por

eso, la educación, tiene la elevada misión de “abrir los espíritus; ensancharlos, darles amplitud, horizontes, ventanas abiertas; y, por otro lado, ponerles penumbra; que no acaben en un muro, en un límite cerrado, falsamente preciso; que tengan vistas más allá de lo que se sabe, de lo que se comprende totalmente...”

V.6. ¿ENSEÑAR LA VERDAD O EL AMOR A LA VERDAD? LA VERDAD ¿COMO POSESIÓN O COMO BÚSQUEDA?

“La pluralidad de visiones del mundo no debe verse como signo de dispersión de la verdad sino de la riqueza sinfónica de su manifestarse”.

D’Agostino: “La difícil tolerancia”.

Es un lugar común –en la pretensión de dar una definición normativa de la función docente- la afirmación de valor de que el educador tiene un compromiso irrevocable con la verdad, un deber imperativo de asumirse como protagonista de su defensa y de su propagación.

A partir de esta premisa, un sector corporativo del profesorado extrae como corolario que el educador no puede eludir en el aula fijar su posición respecto a las realidades de la vida, porque “la verdad no es divisible”. No existe una verdad restringida al conocimiento académico, una “verdad ahistórica para consumo escolar” y otra diversa para el hombre de la calle o para el ciudadano partícipe del espacio de lo público. No proporcionar al educando la verdad sobre la realidad es, en esencia, negación de la educación, porque ésta no puede no asumir la realidad y poner de manifiesto en cada circunstancia, para cada caso, su verdad.³⁰

³⁰ Por supuesto que las cuestiones a las que nos referimos aquí no son aquellas cuya verdad está bien establecida científicamente en un contexto o paradigma determinado, y que puede ser probada o demostrada empíricamente, independientemente de las subjetividades implicadas. Esta es una categoría de conocimiento transferible a los alumnos a través de la enseñanza. En cambio, tratamos aquí de aquellos asuntos humanos sobre los que, socialmente, distintos grupos y personas sostienen interpretaciones diversas en competencia. Son aquellas cuestiones que no tienen valor de verdad por sí mismas, sino porque alguien se la da, porque cree en ella. Estas no serían legítimamente transferibles en la enseñanza, por lo menos con ese carácter de verdad unilateral y universal. Es la diferencia entre la “verdad de saber” y la “verdad de creer” sobre las que habló alguna vez el maestro Julio Castro.

También debe ponerse en cuestión la separación entre hechos (realidades fácticas) y opiniones, entre información objetiva e interpretaciones sobre el valor o alcance de la misma. Por un lado, hay un vínculo que deriva de que las valoraciones y las interpretaciones son legítimas sólo si respetan las verdades factuales, y su validez depende de su grado de imparcialidad. (Hannah Arendt: “Entre el pasado y el futuro”, 1996, capítulo VII). Por otro, no puede sostenerse un corte absoluto, una dicotomía simplista entre lo fáctico y lo normativo, entre ciencia y valores, cuya interpenetración es evidente.

1.- Esta perspectiva que habla de “la verdad” a secas, pretende ser una interpretación apropiada del principio de laicidad. Pero no puede dejar de advertirse que algunas de sus premisas pueden entrañar un factor riesgoso para la conciencia autónoma de los educandos, en tanto muestra cierta proclividad –desde su paradigma de la certeza- a reflejar los supuestos de una cosmovisión monista y dogmatizante, que son fuentes de indoctrinación.

Aquellos que sustentan dicha postura, deberían advertir que los fundamentalistas y fanáticos también están, a su manera, persuadidos de poseer la verdad, toda la verdad de su parte.³¹

No piensan ni creen estar defendiendo y predicando mentiras a sabiendas, sosteniendo falsedades o, aun, embarcados en apreciaciones de dudosa o discutible veracidad. Precisamente, ha sido la posesión de una total certeza en su creencia, la certidumbre de contar de su parte con la absoluta verdad, el fundamento en todas las épocas, de la persecución a la doctrina o creencia diversa. La legitimidad de la lucha contra “el error”, para que resplandeciera “la verdad”, se sustentó, en este caso, en el supuesto de creerse portadores de “la verdad” y sentirse comprometidos con ella, supuesto donde no entraba la consideración de que ellos pudieran incurrir en error y que, de ser así, se requeriría una permanente vigilancia sobre sí mismos. En este sentido, el dogmático y el integrista tampoco son prescindentes de la realidad y del modo como ésta es representada ideológicamente como verdad.³²

Los monistas sociales que aprecian su concepto de verdad como valor incontrovertible, los hombres poseídos por una coherente y geométrica concepción omnicomprendiva, no dudan, no saben de matices, ni conocen las angustias y tensiones de los que exploran la realidad con mente abierta. Su convicción absoluta les infunde un fervor de apóstoles. La difusión de la verdad se torna misión redentora, a la que no pueden sustraerse.

Ante su convicción, la interpretación diversa de la realidad, la afirmación de una verdad disidente, emerge como un error, como una herejía, que se debe anatemizar y extirpar.

La libertad de conciencia y el pensamiento autónomo, así como la laicidad en educación, no son, en rigor, hijos de la certeza absoluta, sino más bien del reconocimiento de la esencial falibilidad del conocimiento humano.

A partir de la noción de falibilidad –de donde nace un primer sentido de tolerancia activa por la creencia diversa- y de su enlace con la idea de la verdad objetiva, es de donde puede emerger el prurito de no enseñar como definitivamente cierto o verdadero lo que quizás, a la postre, no lo sea tanto o lo sea sólo en parte. De respetar, consiguientemente, la diversidad de criterios –siempre que sean fundados y razonables- de interpretación sobre un asunto, y suspender prudentemente la expresión de un juicio definitivo. Hay en esto un claro entrelazamiento con el pluralismo, que reconoce que las experiencias humanas -que nunca son abstractas, sino encarnadas- acontecen siempre de un modo singular y, por ende, son abiertas y múltiples.

³¹ Ope Pasquet Iribarne: “De osos, luz de luna y laicidad”. (1986)

³² El “socialismo real”, hasta su implosión en 1989, fue un ejemplo histórico paradigmático de esta conversión ideológica de “la realidad” como “verdad”, como lo demostró Herbert Marcuse, en “El Marxismo soviético” (1969).

Cuando así se actúa, no se trata de ser prescindente, sino de ejercer la necesaria prudencia y ecuanimidad que corresponde a la delicada misión de educar, de reflejar integral y honestamente la pluralidad de ideas y de interpretaciones, preocupados, más que por dar una definición última e inmovible de la verdad, por el proceso de crecimiento de los alumnos en la capacidad de indagar, informarse, intercambiar y madurar sus propias ideas sobre asuntos complejos. Esto es, por iniciarlos en el camino de la búsqueda de la verdad por ellos mismos, de alimentarles el ansia y la voluntad de saber, que es el factor decisivo del crecimiento de los estudiantes, como intelectuales y como sujetos éticos, porque respecto de la verdad las criaturas humanas no somos simples espectadores, tenemos una relación viva con la verdad.

Esta acción educadora no promoverá la libre construcción de la conciencia de los alumnos, si a la hora de educar, el docente pretende inculcarles, so pretexto de no incurrir en prescindencia, “su verdad” unilateral, su interpretación sesgada de una realidad controvertible. Como dice Trilla, los que defienden este tipo de posturas “son precisamente aquellos que hace tiempo llegaron a su verdad y se instalaron cómodamente en ella para no seguir buscando, o bien otros que nunca se han molestado en buscarla porque la aceptaron de entrada en forma de dogmas y heteronomías varias”. (Trilla, 1992: 208)

2.- El paradigma fundacionalista de la modernidad, que buscaba certezas inmovibles y suponía que había una única descripción verdadera del mundo o de la realidad proporcionada por la ciencia positiva –desde Popper, Kuhn y Polanyi-, no puede ya sostenerse. Esta noción debe ser reemplazada por una aproximación a la verdad como tarea y como búsqueda, a la que se tiende desde una perspectiva intrínsecamente social, sometiendo el propio punto de vista al contraste empírico y a la interlocución entre iguales, en una comunidad de investigación que crece y progresa no sólo en base a los aciertos, sino aprendiendo de los errores y erigiéndose por encima de las teorías y experiencias fallidas. “Lo que conocemos es una parte, una faceta o un aspecto parcial de las cosas, aunque no sea su totalidad. El que sea una parte no significa que sea falso, sino que, aun siendo verdadero lo alcanzado, es insuficiente para explicarlo *todo*. Como la realidad es multilateral, como tiene una ilimitada multiplicidad de aspectos, la verdad no puede ser agotada por ningún conocimiento humano, sino que queda siempre abierta a nuevas formulaciones”³³

Nubiola defiende un pluralismo pragmatista, afirmando que la búsqueda de la verdad es enriquecedora, porque la verdad es perfeccionamiento. Y sostiene que “no hay un camino único, un acceso privilegiado a la verdad. La razón de cada uno es camino hacia la verdad, pero las razones de los demás sugieren y apuntan otros caminos que enriquecen y amplían nuestra comprensión. Por el contrario, -distingue- la posición relativista, que afirma que no hay verdad, sino sólo diálogo, que sólo hay diversidad de perspectivas radicalmente incommensurables, no sólo se autorrefuta en su propia formulación, sino que en último término sacrifica la noción de humanidad al negar la capacidad de perfeccionamiento real y de progreso humano”(…) “lo que distingue el relativismo del pluralismo es

³³ Jaime Nubiola: “La búsqueda de la verdad”, en revista “Humanidades” de la Universidad de Montevideo, 2001: p. 56

que éste último vive, precisamente, de la ilusión compartida por descubrir la escondida continuidad entre los saberes particulares”. (ob,cit. pp. 57-62).

En el mismo sentido, Juan Pablo II hablaba de “la unidad compleja de la verdad”. “La verdad es una –afirmaba- pero se presenta a nosotros de forma fragmentaria a través de los múltiples canales que nos conducen a su cercanía diferenciada”.³⁴

Como señala a su vez Nubiola, se debe evitar caer en la absolutización de la praxis humana, lo que equivaldría a afirmar con el pragmatismo vulgar, que “la verdad es meramente algo fabricado por los seres humanos, y en este sentido, sería algo arbitrario, relativo y al fin de cuentas, de escaso valor”. Afirma en cambio que “las verdades se descubren y se forjan en el seno de nuestras prácticas comunicativas; que la verdad se busca en comunidad, que no hay verdad fuera de la búsqueda, aunque no es la búsqueda la que causa la verdad” (2001:26)

La defensa de este pluralismo epistemológico, de las diversas maneras de pensar acerca de los problemas y de las cosas, nada tiene que ver ni aboga por el escepticismo relativista. La defensa del pluralismo no implica, ni renunciar a la verdad ni admitir un perspectivismo culturalista. Supone, junto a la admisión de que hay diversas maneras de pensar acerca de las cosas, sostener que entre ellas hay mejores y peores maneras y que somos capaces de reconocer la superioridad de unas sobre otras, mediante el diálogo racional y la contrastación con la experiencia. Incluso desde una perspectiva experiencial, no podemos sino admitir que somos capaces de reconocer la verdad dentro de nosotros mismos, de captar la correspondencia entre lo entendido y lo que es, y de proyectar nuestra vida conforme a la verdad alcanzada.

El pensamiento moderno ha valorado la parte de construcción social que hay en las verdades que asumimos, y su vinculación con diversas perspectivas en competencia producidas por la mente humana. Ahora bien, si las verdades no son absolutas ni definitivas, si son revisables y están sometidas al escrutinio crítico, no por ello dejan de ser verdades más sólidas, justificadas y dignas de estudio (aunque sean provisionales y provistas de diversos niveles de certeza según el campo a que se aplican) que otro conjunto de creencias que carecen de los fundamentos de razón de éstas. Quiere decir que debemos precavernos por igual, tanto de la tendencia a la absolutización de la verdad como a la caída en el relativismo extremo, hijos ambos de un concepto irracional de subjetividad posesiva.

Porque, como dice Savater, “no hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad. No puede enseñarse nada si, ni siquiera el maestro cree en la verdad de lo que enseña y en que verdaderamente importa saberlo (...) La verdad vuela entre las dudas como la paloma de Kant en el aire que le ofrece resistencia pero que a la vez la sostiene”. (1997: 135)

³⁴ “El hombre frente a la verdad”, *L’Osservatore Romano*, 21/12/86. .Por su parte, para Francisco D’Agostino “la pluralidad de visiones del mundo no debe verse como signo de dispersión de la verdad sino de la riqueza sinfónica de su manifestarse”. (“La difícil tolerancia”, en *Revista Española de Pedagogía*, 1995, p. 219)

Tampoco debe perderse de vista, como se analizó en un capítulo anterior, la importancia que reviste el docente como proveedor de verdades provisionales y tentativas – conforme a los niveles de maduración- para hacer crecer a los alumnos, que podrán modificar luego estas primeras certezas mediante su corrección por la incorporación de nuevos conocimientos y conceptos, así como por el refinamiento de los modos de pensar y percibir para comprender mejor.

3.- Los docentes que pretenden encarnar esa conceptualización primera de “la verdad” a secas, absolutizando su valor, parecen identificarse con un lenguaje que refiere a “la verdad como posesión” –con el riesgo que entrañan esos modos absolutos y tutoriales– que llevan implícitos la pretensión de imponerse en la conciencia de los hombres. Como dice Jaspers (1957), “el espíritu se traiciona a sí mismo cuando cree haber alcanzado la posesión definitiva de una verdad absoluta”. Por eso nos aconseja evitar la tendencia a aferrarnos a interpretaciones y pensamientos definitivamente establecidos –que por esa vía nos dejan inermes ante las ataduras dogmáticas de lo ya interpretado– y nos convoca a incitar a una razón “inquieta” que interpele toda posición lograda.

Frente al modo patrimonialista, que concibe la verdad “como posesión”, es posible postular otra formulación, la verdad “como búsqueda”, como tarea, como continua inquisición y apropiación crítica. A estas dos versiones se refiere Franco Crespi, diciendo: “Cuando la verdad se concibe como posesión, la responsabilidad hacia los demás se vuelve paternalista, pues quien cree poseer la verdad no sólo tiene que erigirse en juez, sino que también está convencido de saber lo que realmente le conviene al otro. En cambio cuando la verdad se concibe en ese sentido en que estamos implicados desde el principio, la responsabilidad hacia el otro se manifiesta como un respeto absoluto por su diferencia y una deuda infinita respecto a él”.³⁵

Este proceso de continua inquisición y apropiación crítica no puede ser realizado aisladamente, en el solipsismo de una mente y de una subjetividad. Como lo sustentó el último Wittgenstein, el origen de la verdad objetiva debe encontrarse en el camino de la comunicación interpersonal, porque sólo este tipo de comunicación (el acuerdo intersubjetivo) proporciona una pauta de objetividad, un criterio de base de la verdad, en el ámbito cognoscitivo. Para entendernos unos con otros, sostiene este pensador, necesitamos estructuras de conceptos y puntos de referencia, a los cuales se pueda ajustar lo que nos decimos unos a otros. En una página de notoriedad de sus “Investigaciones Filosóficas”, Wittgenstein afirma que “un estado interior necesita de un criterio exterior. Esto puede expresarse diciendo que no podemos tener un conocimiento de un estado interior sin un punto público de referencia en relación al cual el concepto puede explicarse”. Entender el criterio de un concepto es entender lo que constituye las condiciones en las cuales se aplica con propiedad el concepto, y estas condiciones deben ser públicas.³⁶

En este horizonte debe recordarse también la contribución realizada por la hermenéutica, situándose más allá de la subjetividad, en una conversación consigo mismo inseparable de una conversación con “el otro”. Para Gadamer, “únicamente el refuerzo

³⁵ citado en Bárcena, F: “El oficio de la ciudadanía”. Paidós, Barcelona 1997 p. 30

³⁶ Hamlyn, D. W. “La objetividad”, en Dearden, R.F. et al, “Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico”. Narcea, Madrid 1982: 234 ss.

del otro en contra de uno mismo”,... “el darle al otro validez frente a uno mismo” pero, “dársela uno”, es lo que ofrece la posibilidad de comprensión, porque me pone en el “esfuerzo del pensamiento que el otro hizo y me interrogo por sus razones; las compartiré o no, pero paso por su misma experiencia.” Esto no significa sólo reconocer las limitaciones de la propia perspectiva, sino que exige también ir más allá de las propias posibilidades a través de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico”.³⁷

Jaime Nubiola también afirma que la objetividad de la verdad está intrínsecamente vinculada con el carácter público del pensamiento, con el carácter solidario, social, del lenguaje, y con el carácter racional de la realidad. “Los tres elementos –pensamiento, lenguaje y realidad- que intervienen en la discusión acerca de la verdad se confieren sentido recíprocamente en su interrelación, y esa constelación de sentido se establece mediante la comunicación interpersonal”. Reconocer esta dimensión comunitaria de la verdad acentúa tanto su carácter dialógico y público (la objetividad de la verdad trasciende las perspectivas subjetivistas y particularistas, por lo que es necesariamente ecuménica), como su carácter abierto en el tiempo y en la historia (nos demanda crecer en su comprensión y en la renovación de sus formas de expresión) (2001: 29 y 46).

Frente a las versiones ilusorias del racionalismo cartesiano y su pretensión de establecer la actividad racional como una búsqueda individual de fundamentos, sostenemos que el florecimiento de la razón y el descubrimiento de la verdad sólo acontecen en el marco de referencia de comunidades de investigación, insertos en una tradición de aprendizaje que proporciona criterios para evaluar los mismos, donde la búsqueda de la verdad es una tarea cooperativa, en una comunidad de diálogo que se desarrolla sometiendo al libre y mutuo escrutinio las evidencias y fundamentos en que se basan las nuevas proposiciones, pero más fundamentalmente, mediante la resolución razonable de problemas con los datos y teorías disponibles en cada momento. (Véase, J. Nubiola, 2001: 56-64)

La pretensión de verdad –como dice Jaspers– se va realizando en la comunicación, en una búsqueda con otros, preguntándose y examinándose. Porque reconocer que hay cuestiones en las que, por su naturaleza y complejidad, no se conoce una única y definitiva verdad, no puede significar que debemos renunciar a buscarla. El educador debe enseñar el deseo de averiguar la verdad, de “penetrar la razón de las cosas” –en términos de Charles Peirce- como animación de la existencia, tanto la personal de cada uno, como de la experiencia colectiva de la especie humana. La búsqueda de la verdad no debe agotarse en lo intelectualista, debe ser vital, aspirando a descubrir un horizonte de sentido para la propia vida y para la comunión con los otros. La investigación sobre la verdad debe trascender el cómo se comprende el mundo y se expresa la realidad, para recorrer las posibilidades que tiene la razón de descubrir la esencia de las cosas. La verdad es un cuerpo vivo, que crece y que está abierto al proceso de generación de nuevos saberes y conocimientos. En cada “genuino esfuerzo intelectual hay algún aspecto luminoso del que podemos aprender, de que la verdad humana es el esfuerzo acumulativo construido entre todos mediante una historia multiseccular de intentos, errores, rectificaciones y aciertos” (Nubiola, 2001: 27).

³⁷ Hans – Georg Gadamer: “El giro hermenéutico”. Cátedra Madrid, pp 22-23.

El criterio que debería orientarnos es que, si bien no es posible aspirar a poseer la verdad como un conocimiento absoluto y definitivo, ello no nos exime de buscarla como ampliación de la comprensión de sentido. Esta es una forma más modesta y prudencial de comprensión de la verdad -entendida como tarea enraizada en las prácticas comunicativas de los seres humanos- pero compatible con una educación sin dogmas. Dewey ya establecía, en este sentido, que si uno se ocupa de la libertad, entonces la verdad se ocupará de sí misma. Esto es, que esa búsqueda de lo verdadero consiste en exponer el proceso a un encuentro abierto de opiniones libres.³⁸

Pierre Furter, en “Educación y vida”, señalaba que la autoridad de que es investido el educador por la sociedad deriva de que él mismo se somete a la autoridad de un valor, sobre todo al valor de la verdad. Su autoridad será justa y legítima sólo si sirve a ese valor, si muestra fidelidad al valor universal de la verdad. Advertía, entonces, sobre la deformación que se produce cuando el profesor pretende capitalizar para sí la autoridad del valor, haciendo de su enseñanza su medida absoluta, por la vía de identificar sus enseñanzas con el valor de la verdad. Se hace a sí mismo dueño e intérprete de la verdad, desde una concepción patrimonial o monopolizadora de la misma. Cualquiera sea su lugar funcional, docentes y alumnos deben someterse por igual a la autoridad del valor. Por ende, cuando el profesor recorre el proceso de identificación de su enseñanza (e implícitamente de él mismo como su portador) con el propio valor de la verdad, en esa auto-atribución, transforma su autoridad en autoritaria, porque monopoliza el valor de la verdad y no admite, consecuentemente, que otros tomen parte en su búsqueda común ni que haya posible verdad fuera de él.

En este punto vale la pena volver a uno de nuestros mayores pensadores. José Enrique Rodó, desde una perspectiva diacrónica de la existencia, nos incita a un perpetuo renacer, a un movimiento de renovación, a un vuelo de la libertad que cada generación y cada individuo debe cumplir en la corriente de la vida para alcanzar nueva verdad. En una sugestiva página de “Motivos de Proteo”, Rodó previene “Contra el absolutismo del dogma revelado de una vez para siempre, contra la fe que no admite vuelo ulterior al horizonte que desde el primer instante nos muestra”. En el cuadro culminante de “la despedida de Gorgias”, distingue entre “enseñar la verdad y enseñar el amor a la verdad” y alecciona sobre la delicada misión del docente. Desventurado –afirma– el maestro a quien repugna anunciar, como el Bautista, al que vendrá después de él, y no dice: “él (alumno) debe crecer; yo ser disminuido”.³⁹ Por eso funda dogmas inmutables

³⁸ Es célebre el pensamiento de Milton según el cual ser intolerante por el temor de que lo falso puede prevalecer sobre lo verdadero es un insulto a la verdad: “aún cuando todos los vientos doctrinales fueran dejados libres para que soplaran sobre la tierra, la verdad permanecería en el campo: autorizando y prohibiendo la insultamos, pues ponemos en duda su fuerza. Dejemos que luche contra lo falso. ¿Se ha sabido alguna vez que la verdad tuviera la peor parte en un encuentro libre y abierto?”

³⁹ La Dra. Mercedes Rovira nos llamó la atención sobre el mismo mensaje en los evangelios. Según San Mateo Jesucristo decía a sus apóstoles: “ustedes no deben pretender que la gente los llame maestros, porque todos ustedes son hermanos y tienen solamente un Maestro...El más grande entre ustedes debe servir a los demás. Porque el que a sí mismo se engrandece, será humillado; y el que se humilla, será engrandecido”. (San Mateo, 23)

aquel que viene a poner yugo y marca de fuego. De ahí que advierta a los jóvenes: “la doctrina del maestro no la améis sino mientras no se haya inventado para la verdad fanal más diáfano”. Previene: “Las ideas llegan a ser cárcel también, como la letra”... “pero hay algo que vuela más que las ideas y es el espíritu de vida que sopla en dirección a la verdad”. El pensador nos revela que su idea de la verdad radica en la experiencia vital, que en pensamiento es uno mismo con la corriente de la vida, que es una búsqueda permanente sin que se pueda agotar su tesoro. Al conocer la realidad no la agotamos, siempre queda más realidad por descubrir, siempre es posible ensanchar nuestro conocimiento en el futuro. Hace decir por ello al maestro en su parábola: “Yo os fui maestro de amor: yo he procurado daros el amor de la verdad; no la verdad, que es infinita. Seguid buscándola y renovándola vosotros, como el pescador que tiende uno y otro día su red, sin mira de agotar al mar su tesoro. Mi filosofía ha sido madre para vuestra conciencia, madre para vuestra razón. Ella no cierra el círculo de vuestro pensamiento”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. et al (2003) “Ética docente”. Ariel. Barcelona.
- Arendt, Hannah (1996) “Entre el pasado y el futuro”. Península. Barcelona.
- Asensio, José M. (2004) “una educación para el diálogo” Paidós, Barcelona.
- Avanzini, Guy (1982) “La pedagogía en el siglo XX”. Narcea. Madrid.
- Bárcena, Fernando (1997) “El oficio de la ciudadanía”, Paidós, Barcelona.
- Bárcena-Gil-Jover (1999) “La escuela de la ciudadanía”. Desclée, Barcelona.
- Bolívar, Antonio (1992) “Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma”. Escuela española. Madrid.
- Bourdieu, P.-Passeron, J.C. (1970) “La reproducción”. Minuit. París. (Laia, Barcelona).
- Buxarreis-Martínez-Puig-Trilla (1995) “La educación moral en primaria y secundaria”. Mec, Madrid.
- Carr, W- Kemmis, S. (1988) “Teoría crítica de la enseñanza”. Barcelona
- Crittenden, P.J. (1980) “Neutrality in Education. Reflectiones on a Paulo Freire Thesis”. Educational Philosophy and Theory. Vol. XII.
- Cortina, Adela (1997) “Ética de la sociedad civil”. Anaya, Madrid.
- Cullen, Carlos (1997) “Crítica de las razones de educar”. Paidós. Buenos Aires.
- Dahl, Robert (1997) “La poliarquía”. Tecnos, Madrid.
- D’Agostino, Francesco (1995) “La difícil tolerancia”. Rev. Española de Pedagogía N° 201.
- Da Silveira, Pablo (2000) “Política y tiempo”. Taurus, Buenos Aires.
- Dearden, R.F. et al (1982) “Educación y desarrollo de la razón. Formación de un sentido crítico”. Narcea, Madrid.
- Embid Irujo, Antonio (1983) “Las libertades en la enseñanza”. Tecnos. Madrid.
- Erramouspe, Pablo (2004) “Un cambio de mirada en la didáctica de la argumentación moral” en Schujman (Coord) Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada. Octaedro, Barcelona.

- Freire, Paulo (1972) “Pedagogía del oprimido”. Tierra Nueva. Montevideo.
- Freire, Paulo (1976) “Algunas ideas insólitas sobre la educación”, en UNESCO: “La educación en marcha”. Teide-Unesco. Barcelona-París.
- Freire, Pablo (1993) “Pedagogía de la esperanza” siglo XXI México.
- Freire, Paulo (1999) “Pedagogía de la autonomía”. Siglo XXI. México.
- Foucault, Michel (1992) “Microfísica del poder”. La Piqueta. Madrid.
- Gadamer, Hans-Georg (1999) “Verdad y método” I. Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, Hans-Georg (2000) “Verdad y método” II. Sígueme. Salamanca.
- García Hoz, Víctor (1974) “La educación liberadora de Paulo Freire”, en Educadores N° 77. Madrid.
- García Hoz, Víctor (1985) “Principios de pedagogía sistemática”. Rialp. Madrid.
- Giddens, Antonio (2000) “Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales” Cátedra.
- Giroux, Henry (1998) “La escuela y la lucha por la ciudadanía”. Siglo XXI. México.
- G.P.P.(2001) “Ética y educación en valores”. CISS-Praxis, Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1988) “La lógica de las ciencias sociales”. Madrid.
- Habermas, Jürgen (1994) “Conciencia moral y acción comunicativa”. Barcelona.
- Habermas, Jürgen (1998) “Facticidad y validez”. Trotta. Madrid.
- Habermas, Jürgen (2000) “Aclaraciones a la ética del discurso”. Trotta, Madrid.
- Hannoun, H (1997) “Comprender la educación”.
- Jaspers, Kart (1957) “La razón y sus enemigos en nuestro tiempo”. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- Jover Olmeda, Gonzalo (1998) “Del presupuesto antropológico de la educabilidad a la educación como relación”; en VVAA “Filosofía de la educación hoy”. Dykinson. Madrid.
- Laclau, E.-Mouffe,Ch. (1985) “Hegemony and socialist strategy”. Londres. (versión española de F.C.E, 2004).
- Lozano, B. (1995) “La libertad de cátedra”. Madrid.
- MacIntyre, Alasdair (1992) Tres versiones rivales de la ética. Rialp. Madrid.
- MacIntyre, Alasdair (1996) “La idea de un público educado”. Rev. Propuesta Educativa, N° 15.
- Martínez, Miquel (1998) “El contrato moral del profesorado”. Desclée. Barcelona.
- Mill, John Stuart (1970) “Sobre la libertad” Alianza, Madrid.
- Moreno, J.M.-Poblador, A.-Del Río, D. (1980) “Historia de la educación”. Madrid.
- Morin, Edgar (2003) “El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana”
- Naval, Concepción (2000) Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación. Eunsa, Navarra.
- Navarro; Ginés (2000) “El diálogo. Procedimientos para la educación en valores” Desclée, Barcelona.
- Nino, Carlos S. (1997) “La constitución de la democracia deliberativa”. Gedisa.
- Nubiola, Jaime (2001) “La búsqueda de la verdad”, en Revista “Humanidades”. Universidad de Montevideo.
- O.E.I. (1999) “Educación, valores y democracia”. Madrid.

- Onetto, Fernando (2004) “Climas educativos y pronósticos de violencia”. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ortega, P-Minguez, R-Gil, R. (1997) “Valores y educación”. Ariel, Barcelona.
- Payá, Montserrat (2000) “Educación en valores para una sociedad abierta y plural”. Desclée, Barcelona.
- Pérez Gómez, Angel (1990) “Comprender y enseñar a comprender”, en Elliott, John: “La investigación-acción en educación”. Morata. Madrid.
- Pomar, Maribel (2001) “El diálogo y la construcción compartida del saber”. Octaedro, Barcelona.
- Rama, Germán (1984) “Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular”, en Parra-Rama-Tedesco: “La educación popular en América Latina”. Kapelusz. Buenos Aires.
- Reyes, Reina (1969) “El derecho a educar y el derecho a la educación”. Montevideo
- Rubio Cariacedo, José (1987) “Moralidad y eticidad. Contextualización, responsabilidad y pluralismo”, en Zona Abierta N° 43/44, Madrid.
- Savater, Fernando (1997) “El valor de educar”. Ariel. Barcelona.
- Schwartz, Daniel (1999) “Gadamer y la idea de autoridad”, en “Prisma” N° 12. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- Trilla, Jaume (1989) “La relación teoría-práctica en la pedagogía de Paulo Freire”, en “Temps d’ Educació” N°1. Barcelona. edic. castellano: 243-254.
- Trilla, Jaume (1992) “El profesor y los valores controvertidos”. Paidós. Barcelona.
- Vaz Ferreira, Carlos (1963) “Fermentario”. Cámara de Representantes. Montevideo.
- Walzer, Michael (1997) “Las esferas de la justicia”, F.C.E., México.
- Walzer, Michael (2001) “El liberalismo y el arte de la separación: la justicia en las instituciones” en “Guerra, política y moral” Paidós. Barcelona.

Tercera Parte

EDUCAR EN VALORES

**RAZONES Y ENFOQUES
DE INTERVENCION PEDAGOGICA**

VI. Razones y criterios para educar en valores

Daniel J. Corbo Longueira

VI.1. LA DIMENSIÓN AXIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN*

La dimensión axiológica es un componente intrínseco e ineludible del concepto de educación. En virtud de ello necesitamos reivindicar la función ética de la escuela y fortalecer la dimensión formativa del actor educador, postergadas en los últimos tiempos por la preponderancia de un enfoque técnico-academicista. No pocas veces hemos caído en una unidimensionalidad gnoseológica del aprendizaje. La prevalencia de una concepción instrumental del conocimiento, afincada en una epistemología positivista, nos ha llevado a instruir en toda suerte de habilidades técnicas y destrezas socio-profesionales, con grave descuido de la dimensión moral de la educación y de una concepción integral de la formación de la persona. Hemos valorado excesivamente la razón instrumental, pero quedamos “en ayunas” en el dominio de las motivaciones y fines que queremos gobiernen y den sentido a nuestras vidas.

También desde una visión estrecha de laicismo y de una malentendida neutralidad como evitación, el campo de los valores y la dimensión moral de la persona fueron, en ocasiones, relegados a la esfera privada, arrinconados como un asunto de juicio de valor subjetivo o como algo que los alumnos pueden adquirir por sí mismos, sin la mediación de una acción pedagógica explícita y sistemática de la escuela. De ahí que, como dice Victoria Camps (1996): “Si la Educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales”. El componente ético y moral de cada persona ha de ser desarrollado y potenciado por la educación, en condiciones equiparables al trabajo que se realiza en otros ámbitos o áreas curriculares (como en el de las habilidades cognitivas, instrumentales o tecnológicas). Educar desde una visión integral de la persona requiere el desenvolvimiento sistemático de todas sus dimensiones constitutivas, y la dimensión ética es una de las fundamentales. Oliveros Otero dice al respecto: “La educación tiene un sentido personal y un sentido unitario. No se educa la naturaleza humana, sino cada persona humana, es decir, cada realidad subsistente en esa naturaleza. Y no se educa algún aspecto del hombre: se educa todo el hombre” (1981: 32). Apostamos a un concepto formativo y convocamos a no caer en un reduccionismo de la educación como mera instrucción.

* Una versión primaria de este texto se publicó en Revista “Educar” N° 11, Montevideo, julio 2002; y ANEP-PEVA: “Documento de referencia para una experiencia de Educación en Valores”, 2003.

En palabras de Escamez y Ortega (1986:16): "Nosotros creemos que si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, habría que suprimir lo de educativo".

Podemos afirmar que la moral es ineludible en tanto todos los seres humanos hemos de elegir entre posibilidades y justificar nuestra elección. En este sentido, decimos que la dimensión moral es constitutiva de la educación, en un doble sentido: porque no puede concebirse una acción educativa donde no esté implicado de algún modo un acto de valoración (de una opción por encima de otras alternativas) y porque no puede pensarse a cada persona en sus interacciones con otras y con la realidad de la vida, sin que la presencia de valores -que nos sirven de horizonte referencial y nos constituyen- entreteja las mismas. La presencia de los valores es lo que hace que un proceso educativo lo sea realmente: «Si no es a partir de los valores no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo. No existe el hombre biológico, desnudo de cultura, de valores desde los cuales exige ser interpretado. Acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo, significa interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive, y el sistema de actitudes ante la vida que le dan sentido y coherencia. Significa contemplar al hombre en su historia, en su propio hábitat fuera del cual sería del todo inconcebible: Por ello los valores son contenidos, explícitos o implícitos, inevitables en la educación» (Ortega-Minguez-Gil: 1994)

El filósofo José Luis Aranguren (1958) nos ha legado una conmovedora explicación sobre la forma de ser y entender la existencia humana. Sostuvo que la primera condición de la persona, por el simple hecho de serlo, por estar dotada de inteligencia y libertad, es ser "constitutivamente moral". Se refería a la moral "como estructura" de la personalidad, como algo constitutivo de su naturaleza, previa a la bondad o maldad de sus actos concretos. Porque la vida no se nos da determinada sino como algo por hacer.¹ El futuro permanece siempre abierto. En virtud de ello estamos llamados a recorrer el camino de valorar y actuar en consecuencia. Nuestra misma vida es, en definitiva, un ejercicio de la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor. Esa capacidad de elección, ese vivir la vida como proyecto, como constante quehacer, tanto en el periplo vital de nuestros días como en su acepción concreta, acto tras acto, es lo que en definitiva nos justifica, lo que dota de sentido a nuestra vida. Afirmar que la persona es "constitutivamente moral" no quiere decir, por cierto, que es incapaz de actuar inmoralmemente, sino que la vida humana no es previamente determinada ni defini-

¹ Los animales ya nacen viejos. Están siempre hechos, determinados por su código genético, concretado por el ambiente. Herencia-estímulo-respuesta: determinismo y necesidad. El humano, en cambio, es un ser inacabado. Siempre está por hacer. Es imprevisible porque, si bien es condicionado por múltiples factores, nunca está determinado por ninguno. "El hombre es imprevisible porque no se halla encerrado en el circuito 'un estímulo, una respuesta', sino que vagabundea en el juego desconcertante de 'un estímulo, varias respuestas'. El hombre es un animal que tiene que hacerse, tanto como si quiere como si se resiste... Es un animal proyectivo; su mundo originario de los proyectos del yo, no es un mundo de objetos terminados, sino un absoluto de la experiencia siempre inconclusa y, por tanto, abierta" (O. Fullat, en Jordán-Santolaria: 1995; 29-30).

da por algo o alguien ajeno al sujeto que vive. Quiere decir que, por esencia, la vida es un proyecto.² Pero, además, en esa necesidad de tener que llegar a ser, requiere complementariamente un sentido de la moral como contenido, esto es, de llegar a ser en tanto que bueno o malo, justo o injusto.

Victoria Camps (1996:16), en esta misma línea de reflexión, expresó: “La vida humana es constitutivamente moral, no solo en el sentido de Aranguren, según el cual somos morales porque nuestra vida está por hacer, no se nos da determinada, sino también porque el proyecto de vida, individual y colectivo, se configura necesariamente en torno a unos ideales, a unos valores, que, finalmente, o son éticos o están contra la ética”.

Fundado en lo expuesto, podemos decir que el papel de la educación en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permite apreciar los valores (Miquel Martínez: 1998; 41). Si la educación ha de preparar para la vida, según una común atribución de finalidad, no puede hacer a un lado lo que constituye parte de la esencia misma de la persona, no puede prescindir de promover al educando como agente que dota de sentido a lo aprendido, de capacitarlo para el ejercicio del discernimiento y la apreciación de valores, de equiparlo con las competencias para ser “uno mismo”, esto es, constructor de un proyecto de vida moralmente autónoma.

El concepto de educación va siempre asociado a la idea de optimización humana, a un sentido de desarrollo perfectivo de la persona en todas sus dimensiones (codificativa, adaptativa, proyectiva o introyectiva), que deben ser activadas en el proceso de construcción del sujeto moral. Esto debe hacerlo capaz no sólo de encontrar su lugar en el mundo, sino ser autor de su vida y un protagonista en la recreación de valores éticos para la convivencia democrática. La educación, como tipo de relación comunicativa, afirma la íntima conexión ente educación y valores, porque la optimización implica, siempre, recurrir a un fondo axiológico o sistema de valores. Pero para que esos elementos de valor presentes en esos vínculos se activen y cumplan su propósito perfectivo, se requiere que la acción educadora esté específicamente orientada por esa finalidad. Es decir que la dimensión intrínsecamente ética de la educación debe derivarse de los propósitos de su práctica. El fin de la educación no es meramente cambiar a los alumnos sino desarrollar y cualificar sus vidas conforme a criterios de valor (O. Fullat, en Jordán-Santolaria, 1995:29).

La ética no es, en este caso, un factor de regulación externo de la acción educadora, sino algo que caracteriza su naturaleza, que provee una de sus dimensiones constitutivas. Y lo es, en tanto la educación se aboque a unos propósitos, a una intencionalidad dirigida a suscitar en el sujeto un crecimiento de su plenitud humana.³ La educación

² Margalit en “La sociedad decente” (1997, p 66) sostiene que “las personas merecen respeto no por el grado de poder que tengan para cambiar su forma de vida en el futuro, sino por la posibilidad misma de que puedan ser capaces de cambiar. Por tanto, respetar a los seres humanos significa no dar a nadie por perdido”. Las implicancias para la tarea docente de este “no dar a nadie por perdido” son indiscutibles

³ Un estudio técnicamente bien sustentado de la dimensión ética de la educación puede encontrarse en Bárcena, F. – Gil, F. – Jover, G. La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. 1999, Cap. I.

entabla una relación pedagógica específica, que debe promover al educando como agente que acrecienta su competencia para valorar moralmente la realidad y proveer a sus decisiones de una dimensión humanizadora.

”Ayudar pedagógicamente a humanizar las decisiones adoptadas supone considerar al educando como agente de un proyecto de vida moralmente autónomo, no en el sentido de legitimar cualquier posición por ser personal, sino porque cualquier intervención sólo es pedagógicamente correcta si incrementa su soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante” (Bárcena–Gil–Jover:1999:38).

De ahí la necesidad de reivindicar la concepción humanista que presidió tradicionalmente la educación nacional, y reconocer la importancia que tiene afirmar ese propósito de rescatar su dimensión axiológica y su proyección ética.

VI.2. CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN EN VALORES

La escuela, toda escuela, en diversas perspectivas, siempre educa con referencia a valores. Es decir, organiza actividades de aprendizaje, realiza prácticas o dedica esfuerzos a ejercer una acción formativa que tiene siempre, quierase o no, implicancias éticas.

Con mayor o menor intensidad, la educación en valores está presente en las prácticas de nuestros centros de enseñanza. Aun en forma no programada o de manera inconsciente, esa perspectiva obra por acción de presencia derivada del mundo de relaciones, de climas, por efecto de las normas y de las actitudes de los sujetos en sus formas de comunicarse o de estar con los otros.

Como dice Amy Guttmann (“La educación democrática”, 2001: 75): *“...los niños no dejan sus almas en casa cuando van a la escuela y las escuelas, de muchas maneras significativas y sutiles, no pueden desentenderse del cuidado de las almas de los niños. Aunque las escuelas eviten todas las asignaturas que traten explícitamente la educación moral o cívica, siguen participando en la educación moral en virtud de su “currículo oculto”, prácticas no curriculares que sirven para desarrollar el carácter y las actitudes morales de los estudiantes. Las escuelas desarrollan el carácter moral al mismo tiempo que tratan de enseñar habilidades cognitivas básicas, al insistir en que los estudiantes se sienten en sus sillas (al lado de estudiantes de distintas razas y religiones), levanten la mano antes de hablar, entreguen sus deberes a tiempo, no holgazaneen en los pasillos, sean deportivos en el campo de juego y cumplan otras muchas reglas que ayudan a definir el carácter de una escuela...”*

Conviene realizar una distinción entre la educación sociomoral y la enseñanza de las restantes disciplinas. Mientras la matemática, las ciencias naturales, la historia o las capacidades técnicas y destrezas profesionales no se aprenden en cualquier contexto ni por impregnación, sino a través de un aprendizaje específico en ámbitos formales de educación, otra cosa acontece con la educación moral y ciudadana. En la medida que el aprendizaje socio-moral está presente en los contextos relacionales y sociales de los sujetos, ejercen una incidencia configurativa la familia, el trabajo, la comunidad, los medios de comunicación, las instituciones religiosas y políticas. De este modo, siendo inexcusable para la escuela su papel en la

formación ética de la ciudadanía, esa responsabilidad es compartida con otras agencias de la sociedad. En ocasiones su acción debe erigirse en contrapunto, cuando algunos de esos agentes ejercen una influencia inconveniente que desanda el camino realizado en las aulas.

Precisamente porque muchas veces debe erigirse en un lugar de resistencia a las influencias deformantes y a la trasmisión de pautas de comportamiento contravalóricas, la escuela, a diferencia de estos contextos, debiera ser un espacio donde la enseñanza en valores se lleve a cabo lúcidamente, con claridad en las teorías que informan y guían su actuación, y no de manera informal, incidental, asistemática.

Como sabemos, de manera paralela a las intenciones explícitas recogidas en el currículum escrito discurre una dimensión educativa encubierta pero efectiva, porque responde a prácticas cotidianas y a unas experiencias persistentes que, a nivel psicológico “desencadena una dinámica que tiene como resultado el moldeamiento del alumno en muchos aspectos que desbordan el significado estricto del currículum escolar”. Es claro que estos efectos pueden ser congruentes o contradictorios con los objetivos y propósitos declarados por la educación institucionalizada, como dicen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989: 15-17).

La opción de política educativa a la que nos enfrentamos no es, por lo tanto, si las escuelas deben educar en valores, porque en mayor o menor medida todas lo hacen, sino cómo educamos y qué tipo de educación en valores deberíamos llevar a cabo.

Un primer problema es que esa influencia, que obra por acción de presencia y por impregnación, en unos casos, o por inmersión en otros, es la más de las veces inconsciente y, por ello mismo, no se nos develan sus supuestos implícitos. Generalmente, este tipo refleja prácticas donde no se gobiernan las operaciones que intervienen, sino que éstas vienen condicionadas por ritmos y lógicas intuitivas y rutinarias. El educador trae al aula sus propias concepciones, hábitos, saberes y creencias, por lo que su trabajo docente estará siempre mediado y atravesado por los valores propios de que es portador, muchas veces inconscientemente. En todos los campos de la formación humana, pero especialmente en este de los valores y la personalidad moral –por sus implicancias ideológicas y la complejidad controversial de los asuntos que involucra su tratamiento– es ética y pedagógicamente necesario hacer transparente lo que está “oculto”, hacer visibles y explícitas las intencionalidades y concepciones que guían esta enseñanza, colocar “encima de la mesa” para “mostrar” lo que está debajo, implícito, en las relaciones, los vínculos y los mensajes verbales y no verbales que proyectamos conciente o inconscientemente en nuestra acción educadora.

Como dice Edith Litwin, “La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y por tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica” (1997:66) Esto significa que para la elaboración de estrategias de aprendizaje, el educador realiza opciones y privilegia unas perspectivas conceptuales y unos criterios axiológicos por encima de otros. Desde la permanente reflexión sobre su práctica y desde su ética de educador, el docente debe caminar en el sentido de explicitar (como “lector privilegiado”) el currículum oculto, así como justificar y dar razón de sus opciones y posicionamientos.

En muchas ocasiones opera una fragmentación del proceso global de la enseñanza, segmentando los fenómenos de aula de las restantes prácticas y culturas institucionales, donde muchos caracteres son modelados por inmersión, sin que se logre ejercer un control consciente de sus efectos ni esclarecer los marcos conceptuales y las metateorías éticas y educativas que portan. El resultado de estas segmentaciones es un centro educativo que no logra proveer a los alumnos de mensajes coherentes, de reglas claras y de un orden institucional que refleje una escala de valores definida. En la representación de los estudiantes, esta ausencia de certezas y las disfuncionalidades del marco institucional condicionan la configuración de la cultura escolar de los jóvenes, y motivan la internalización de pautas de diversas subculturas juveniles, que “colonizan semióticamente” la vida institucional y relegan a un lugar subordinado la actividad formativa y de socialización en valores. Cuando esto acontece, no es posible cumplir con las funciones propias de educar porque no existen condiciones básicas de “educabilidad” de los alumnos como pre-requisito, que la tornen posible en cualquier área curricular, pero mucho menos en lo que hace a la personalidad moral.

Una formación tan compleja y delicada no puede hacerse depender de actuaciones puntuales o individuales de un docente que aborda aisladamente la tarea, más aún si esta acción es contrarrestada por actuaciones de otros profesores. Uno de los ejes para desarrollar en condiciones apropiadas la educación en valores es comenzar a pensar en la idea de equipo e institución, en la docencia como un colectivo profesional y no en el docente como un profesional individual. Esta perspectiva es particularmente necesaria en la educación secundaria, donde el liceo se ha convertido en un lugar de alto tránsito de profesores, y para los alumnos, en una sucesión numerosa de materias impartidas por diferentes docentes, cada uno con enfoques, criterios, modalidades y exigencias muy diversas. Esto se manifiesta en discursos y prácticas encontradas, que provocan en los alumnos variadas disonancias y confusión a la hora de elaborar su arquitectura conceptual y su matriz de valores.

Como sostienen Ortega y Minguez (2001:32-33): “La educación en valores sociomorales no puede ser objetivo de un profesor aislado. Se hace necesaria la acción concertada del conjunto de profesores que permita la permeabilización de los contenidos morales y cívicos en las disciplinas que configuran el currículo”. Claro está que no postulamos una uniformidad de enfoques ni un pensamiento único -lo que sería la negación misma de la finalidad formativa, que requiere libertad y diversidad-, pero sí, para que ésta pueda realizarse, sostenemos la necesidad de construir un consenso básico sobre el propósito educador que guía a la institución.

Un centro escolar educa en actitudes y valores, más por el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula. La educación en valores requiere, por eso, hacer del centro educativo un proyecto, como acción educativa común, más que un “proyecto centro” como documento (Bolívar, 1998:60).

Entonces, el problema aquí no es si la escuela y los docentes educan en valores porque de alguna forma, bien o mal, siempre lo hacen. El asunto es el grado en el que son conscientes de que sí educan, y el grado en que se plantean conducir intencional y

científicamente esa acción; esto es, de manera orgánica, sistemática y enmarcada en un horizonte teórico justificable.

A menudo nuestras escuelas sí actúan intencionalmente en este aspecto, aprovechando un suceso o evento en el grupo de clase, que envuelve una situación de conflicto moral, o en el tratamiento de diversos temas curriculares, desde la selección de una lectura hasta la enseñanza de disciplinas o áreas que incluyen temas con connotaciones morales o cívicas o que admiten perspectivas éticas en su abordaje. Es indiscutible que esos eventos y oportunidades deben ser aprovechados, porque problematizan y ponen realismo a dilemas morales cuyo tratamiento resulta provechoso para la formación axiológica. Pero es igualmente obvio que una personalidad moral no se configura en base a acciones intermitentes e incidentales, ni con lecturas espaciadas que no están enmarcadas en una concepción sistemática y orgánica de aprendizaje socio-moral.

El tema no es, por tanto, convencer a los docentes sobre la necesidad de una educación provista de dimensión ética, porque ellos hacen cotidianamente esfuerzos en esa dirección, aunque la frecuencia, intensidad, coherencia e idoneidad práctica tenga un rango amplio de varianza según la sensibilidad, toma de compromiso y formación pedagógica de cada maestro o profesor en particular. Sin embargo, esa formación en valores no siempre es sistemática, ni las escuelas agotan las posibilidades que pueden contemplarse en un programa integral de educación en valores.

Como exponen Ortega y Mínguez, el valor no se aprende porque se tenga una idea precisa del mismo ni claridad de conceptos, sino por el hecho de su traducción en la experiencia personal y en la vivencia intransferible del mismo. “Solo cuando el valor es puesto en práctica por el propio educando, cuando tiene experiencia de su realización personal se puede decir que conduce a un aprendizaje o apropiación del valor”. Pero para que ello sea posible, el aprendizaje del valor exige “una experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada” (2001:43).

La debilidad de esas intervenciones incidentales, discontinuas o que trabajan un aspecto parcial de la temática, es que carecen de una acción metódica y sistemática, organizada en torno a un marco teórico orientador. Este marco es un requisito para otorgar coherencia, definir objetivos y derivar desarrollos temáticos debidamente secuenciados respecto a las diversas etapas del trayecto escolar y con relación a las áreas o disciplinas del currículum, que provea una graduación de los aprendizajes, aclare la intención o propósito que los guía y tenga procedimientos justificables para determinarlos.

El problema de la integración de la educación en valores al currículum no es tanto su admisibilidad o conveniencia, por pocos no reconocida, sino cómo se realiza esa integración y si se hace del modo requerido por nuestra condición profesional de educadores, es decir de nuestros conocimientos como expertos, para garantizar unas condiciones formativas apropiadas (M. Martínez, 1998:78-79).

Como señala Gimeno Sacristán (1989:12-20): “programar la enseñanza supone, por lo menos, tres operaciones básicas presentes en todo proceso de planificación y desarrollo de la acción: 1) explicar aquello que se va a realizar; 2) ordenar los elementos que intervienen en el proceso, fijar un curso de acción; y 3) justificar (fundar) las

decisiones que se toman, lo que supone referir las prácticas a esquema teóricos que las clarifiquen y las guíen. Ese esquema teórico, a su vez, no puede estar desprendido de los contextos y de las condiciones en que se van a realizar las prácticas.

La carencia de sistematización, en el diseño pedagógico de una acción de educación en valores, deriva muchas veces en espontaneísmo y voluntarismo, y está caracterizada por la ausencia de pautas de referencia y de esquemas conceptuales, esto es, de justificación explícita conocida y asumida por el educador. La práctica necesita de una ordenación que supone una visión previa de lo que se va a realizar, de razones justificadas para hacer eso y no otra cosa y la elección de unas estrategias congruentes con ese sentido.

BIBLIOGRAFIA

- ARANGUREN, José Luis (1958) “Ética”. Rev. de Occidente.
- ARENDRT, Hannah. (1996) “Entre el pasado y el futuro”. Península, Madrid.
- BARCENA, F-GIL,F-JOVER,G. (1999) “La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política”, Desclée Bilbao.
- BUXARRAIS, María Rosa (2000).”La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales”. Desclée, Bilbao.
- CAMPS, Victoria (1996) “Los valores de la educación”. Anaya, Madrid.
- CAMPS, Victoria (1996) “Virtudes públicas”. Espasa Calpe, Madrid.
- ESCAMEZ, J.-ORTEGA, P. (1986). “La enseñanza de actitudes y valores”. Valencia.
- GIMENO SACRISTÁN, José: - (1989).“Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo”. Anaya, Madrid.
- (1989).”El currículum: Una reflexión sobre la práctica”. Morata, Madrid.
- GUTTMAN, Amy: (2001). “La educación democrática”. Paidós, Barcelona.
- JORDAN, José-SANTOLARIA, Félix. (1995). “La educación moral hoy”. EUB, Barcelona.
- LITWIN, Edith: (1997).”Las configuraciones didácticas”. Paidós, Barcelona.
- MARTINEZ, Miquel: (1998).“El contrato moral del profesorado”. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- ORTEGA, P.-MINGUEZ, R.-GIL, R. (1994). “Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela”. Valencia.
- ORTEGA,Pedro–MINGUEZ,Ramón: (2001).”La educación moral del ciudadano de hoy”. Paidós, Barcelona.
- OTERO, Oliveros. (1981). “Educación y manipulación”. Eunsa, Pamplona.
- PAYÁ, Montserrat. (2000). “Educación en valores para una sociedad abierta y plural”. Desclée, Bilbao.
- SAVATER, Fernando. (1997). “El valor de educar”. Ariel, Barcelona.

VII. El contrato moral del docente y la resignificación de la finalidad formativa

Zulma Fassola Brunetto

La Educación procesa hoy dramáticas transformaciones en respuesta a cambios culturales, sociales, económicos, científicos y tecnológicos, que vienen ocurriendo con ritmo acelerado y efecto globalizador desde la segunda mitad del siglo XX, y en los últimos años, vertiginosamente. Se escuchan voces que denuncian que la escuela¹ está en crisis². En realidad podría decirse que siempre lo ha estado, pero hoy, principalmente, a instancia de que los escenarios sociales han cambiado, y lo han hecho para mal. El tejido social se ha fragmentado de un modo severo y complejo y las instituciones son invadidas por ese contexto. Los sistemas educativos se ven obligados a repensar sus estructuras y sus culturas, para cumplir así con su función democratizadora, disminuyendo los niveles de expulsión de aquellos más postergados.

Los desafíos a los que se enfrentan hoy las instituciones educativas ameritan la búsqueda de alternativas y de aportes que orienten los procesos de cambio. Esta búsqueda puede emprenderse desde distintas perspectivas. Están, en términos generales, las que creen que las instituciones pueden poco ante el determinante contextual e inevitablemente lo reproducen; las que usan el pasado como anclaje, las que priorizan los aspectos organizativos formales; y las que se focalizan en los aspectos más cualitativos y complejos de las tramas vinculares de los actores.

Intentaremos ubicarnos desde esta última perspectiva, en el centro del escenario donde la educación se hace práctica de enseñanza: la institución educativa y el aula. Desde allí, repensar las condiciones necesarias para reafirmar su misión y aproximarnos a algunas claves, para que los docentes puedan desarrollar sus prácticas en sintonía con los nuevos tiempos, ser inmanentemente críticos a la hora de cuestionarlas, y sentirse autores de proyectos de innovación educativa sobre una estructura de pensamiento reflexivo, que les permita ver la naturaleza hermenéutica y política de la pedagogía con una visión ética del rol y la función. Parafraseando a Miguel Martínez Martín,³ urge una nueva escuela, una nueva forma de ejercer y de entender la profesión.

¹ Nota del autor: Cuando hablamos de escuela lo hacemos en el sentido amplio del término, como institución educativa.

² CARBONEL, J. 2001 La aventura de innovar. El cambio en la escuela, Madrid, Morata p-13.

³ MARTÍNEZ MARTÍN, M 1998 El contrato moral del profesor. Contribuciones para una nueva escuela. Bilbao Desclée, p.16.

Elliot Eisener⁴ sostiene que la educación no tendrá soluciones permanentes para sus problemas, que no haremos avances espectaculares ni descubrimientos definitivos que sirvan para siempre, que nuestras tareas se ven afectadas por el contexto, están cargadas de contingencias impredecibles, responden a condiciones locales y son configuradas por aquellos a quienes enseñamos y no sólo por quienes enseñan. Pero, la complejidad de estos factores y la incertidumbre de su devenir tienen capacidad de provocar a la necesidad de seguir pensando sobre cómo hacer buena a la escuela, y sobre cómo pesa lo que alumnos y docentes hacen en ella. Aunque reconocemos las limitaciones, nos resistimos a pensar que pueden inhibirnos en la búsqueda de miradas nuevas sobre la escuela, miradas que profundicen en los aspectos humanos de la institución, miradas que recuperen la potencialidad del efecto establecimiento, el efecto sala de clases y el efecto maestro.

Intentaremos mirar ese escenario de la docencia desde el prisma de la Ética⁵ y desde allí tejer algunas ideas, sobre un aspecto que consideramos esencial para abrazarla como profesión y como proyecto de vida: el contrato moral que el docente como profesional ha de mantener con la educación en particular y con la sociedad en general. Apostamos a que este pueda constituirse en una estrategia potente para fortalecer en las instituciones una estructura organizacional colegiada, en la que se den ideas de autoría grupal a las que la participación dota del nivel de compromiso necesario para llevarlas a la práctica y sostenerlas.

Creemos que este contrato tácito, como seña distintiva y a la vez producto de la cultura institucional, sobre la forma de ver y vivir el trabajo docente, puede generar un compromiso mancomunado con el bien común, para la formación de una ciudadanía democrática, pero, ante todo, para formar buenas personas. Como dice Miguel Martínez Martín, ⁶ “Pensar en la escuela como un espacio en el que la formación ciudadana es clave, significa procurar formar personas capaces de construir sus diferentes identidades personales y colectivas, y capaces de vivir juntas y de sentir realmente solidaridad y tolerancia activa con otras identidades, a partir de una construcción activa de lo que somos, de lo que sentimos y de los códigos culturales que envuelven nuestras experiencias y realidades vitales”.

En una aproximación primaria, concebimos el contrato moral del docente como el resultado del esfuerzo, en el seno de las instituciones, por asumir acuerdos, negociar consensos para un pacto común, para una alianza que se inscribe en el conjunto de normas, valores e ideales que sustentan a la educación, en una sociedad, en un lugar y un

⁴ EISNER, E. 2002 La escuela que necesitamos Buenos Aires, Amorrortu p. 20

⁵ Nuestra inspiración: “La ética inspira el conjunto de las actividades pedagógicas que en su seno, a menudo, parecen tener que ver con opciones técnicas. No existe un dispositivo, un método de trabajo, ni una simple inflexión de voz que no tome partido, a su manera, a favor de la aparición de sujetos capaces de reconocerse unos a otros como tales o que, al contrario, fomente la intolerancia, la rivalidad partidista, la utilización de los demás para fines propios. La exigencia ética es a la vez la piedra angular y el eje central de lo pedagógico” PHILIPPE MEIRIEU, 2001 La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona, Octaedro p.175

⁶ MARTÍNEZ MARTÍN, M 1998 Obra citada p.16

tiempo que guía los actos del profesional de la docencia y en el que, metafóricamente, este encuentra una fuente inagotable de fuerza de ánimo,⁷ para abrirse a la relación pedagógica como guía del proceso de enseñanza, como gestor de la información y como modelo de actuación, a la par de auto conformarse como persona y como profesional.

Estamos pensando en un contrato moral que el docente debería contraer ante todo consigo mismo, esforzándose por realizar un trabajo interior de autoconocimiento, de clarificación de valores y de una sostenida autovigilancia para actuar acorde con un núcleo ético generador de círculos virtuosos y superadores.

Todo contrato nace de la constatación de una debilidad⁸. Es por ello que el esfuerzo moral implica conocer nuestras propias trampas interiores, re-conociendo nuestras zonas oscuras, yendo al encuentro de nosotros mismos por la práctica de la autocrítica, dándonos permiso de ser diferentes y aceptando las consecuencias de lo diverso, y desde allí abrimos a aquellos con los que interactuamos. Ser un buen docente requiere de la búsqueda permanente del perfeccionamiento y esa es una tarea vitalicia sobre sí mismo⁹. Sería la misión esencial sobre la que se apoya el resto de las metas: dignificar cada día la profesión y las instituciones en las que ella cobra sentido. Al respecto, Andy Hargreaves¹⁰ dice que el desarrollo personal puede degenerar fácilmente en la autoindulgencia y adoptar formas trivializadas. Pero, si se evita el aislamiento y se fundamenta en concepciones del bien y del bienestar de los otros, en las necesidades personales de otros, y se conecta con ellas, pueden obtenerse importantes beneficios morales.¹¹ “En la enseñanza la asunción de este giro interior hacia el desarrollo personal y una mayor autenticidad puede tener consecuencias educativas extremadamente positivas, si los profesores son capaces de poner en relación las satisfacciones personales e interpersonales que tienen con sus alumnos y colegas con objetivos morales de carácter más general y con las realidades micropolíticas de las organizaciones en las que se desenvuelven”.¹²

⁷ ORTEGA Y GASSET, JOSÉ ¿Por qué he escrito? El Hombre a la defensiva Obras completas. Tomo IV p. 72: “Me irrita este vocablo “moral”, Me irrita porque en su uso y abuso tradicionalmente se entiende por moral no sé qué añadido de ornamento puesto a la vida y ser de un hombre o de un pueblo. Por eso yo prefiero que el lector lo entienda por lo que significa, no en la contraposición moral-inmoral, sino en el sentido que adquiere cuando de alguien se dice que está desmoralizado. Entonces se advierte que la moral no es una performance suplementaria y lujosa que el hombre añade a su ser para obtener un premio, sino que es el ser mismo del hombre cuando está en su propio quicio y vital eficacia. Un hombre desmoralizado es simplemente un hombre que no está en posesión de sí mismo, que está fuera de su radical autenticidad y por ello no vive su vida, y por ello no crea, ni fecunda, ni hinche su destino”.

⁸ PRZESMYCKI, HALINA (2000) La Pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación. Barcelona Editorial GRAO p. 10.

⁹ MEIRIEU, P 2001 dice: “Nunca existirá la noche del hombre consumado” Obra citada. p. 31

¹⁰ HARGREAVES, A.1996 Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores Madrid Morata p. 103

¹¹ TAYLOR, C 1991 citado por HARGREAVES, A.1996 Obra citada p. 103

¹² HARGREAVES, A.1996 Obra citada p. 103

Si el origen del contrato es la intuición o la constatación de una debilidad o de una amenaza para lograr cumplir con la misión de educar, su futuro debe ser una fortaleza. Y esa es una tarea de toda la vida, porque “la ética no es algo que exista de entrada, que se de con los diplomas, es una exigencia difícil que nunca se conquista de manera definitiva”¹³

¿Cómo se genera esta alianza con la misión de educar que debe cumplirse con eficacia¹⁴ en cada una de las aulas? ¿Es producto de la vocación? ¿Sólo hay que descubrir esa fuerza interior y fortalecerla en el día a día para tener compromiso moral con lo que hacemos? La potencialidad del concepto de contrato moral supera esta interrogante. Creemos que la vocación es más una decisión racional que un llamado sobrenatural o un designio fatalista. Nace como postura moral en la interacción de las instituciones, en el trabajo cotidiano de afrontar la práctica¹⁵, con los pares, en los equipos docentes cuyos integrantes se fortalecen mutuamente con el intercambio y la concertación. La vocación concebida como mera pasión carece de fuerza explicativa para dar significado a los términos del contrato moral del docente. No alcanza desear ser docente; la recompensa íntima de la entrega se encuentra en querer enseñar y en hacerlo bien en situaciones de inmediatez e incertidumbre extremas. Esto requiere del docente aprendiz en contextos institucionales donde el eje es lo pedagógico; aprendiz en las relaciones y en la participación en la vida institucional.

Dice Graciela Frigerio¹⁶ que cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, los cuales constituyen y simultáneamente son aprehensibles en la cultura institucional. Concebimos entonces el origen y lugar del contrato moral en una cultura institucional que evolucione hacia la concertación colaborativa, donde se articulen las relaciones entre los docentes a través de la participación y el diálogo, generando narrativas donde instalar proyectos.

Siguiendo a Frigerio, entendemos por cultura institucional a aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución, de las prácticas de los miembros de un establecimiento, y de su conducta organizacional. A partir de este marco conceptual, intentaremos comprender cómo el contrato moral influye, desde la cultura institucional, en el modo en que esas políticas, esa conducta organizacional y esas prácticas son percibidas por los docentes, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

Creemos que en una institución donde prima una cultura caracterizada por el individualismo insular de los docentes, encapsulados en el secretismo íntimo del aislamiento en las aulas, o por la balcanización en la disciplina, se determina la debilidad del

¹³ MEIRIEU, PHILIPPE, 2001 Obra citada. p.23

¹⁴ Nota del autor. Cuando nos referimos a eficacia estamos pensando ante todo en el compromiso del docente con el reconocimiento de la alteridad del educando y en la responsabilidad que le cabe en la gestión de la asimetría de la relación pedagógica.

¹⁵ HANSEN, D.T. 2001 Llamados a enseñar Barcelona Idea Books p. 61

¹⁶ FRIGERIO, G. et al 1992 *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires Troquel. p.35

equipo docente y su inoperancia para asumir el esfuerzo de involucrarse en un contrato moral de compromiso con una visión compartida de la institución y sus objetivos. Esta debilidad se genera en la imposibilidad de establecer un diálogo institucional sostenido, de recibir de los pares enseñanzas diversas, posturas alternativas, y de darlas recíprocamente. La soledad o la fragmentación en feudos académicos de permeabilidad reducida, priva al docente del enriquecimiento mutuo, del sentido de pertenencia, de la intersubjetividad como fuente de fortaleza. Esto no significa adherirnos a la idea de que todo lo individual es nefasto,¹⁷ sino reconocer los beneficios de la colegialidad real, gracias a la cual se pueden construir acuerdos que potencien las individualidades, y encontrar en ellos una fuente inagotable de respaldo a las decisiones que se asumen como de autoría colectiva.

Reconocer que esta situación, -que una lectura de la realidad nos muestra como ampliamente difundida- conspira contra la posibilidad de lograr el desarrollo de acuerdos y alianzas, contra el préstamo de ideas, contra el aprendizaje colaborativo y contra la difusión de experiencias exitosas, reclama un análisis crítico de la racionalidad que subyace en la estructura organizacional de la escuela e incluso del sistema educativo. Pocas veces están previstas, en los tiempos y espacios de esa estructura, las condiciones para trabajar con otros. La mayoría de los docentes se reparten entre más de una institución, corren de un lugar a otro debilitando su sentido de pertenencia y la posibilidad de acompañar proyectos, coordinar, dialogar. Esta es, a nuestro entender, una situación que debería ser agendada con urgencia para poner en sintonía lo que se necesita con los mandatos y demandas de la organización escolar. Dice Hargreaves, A.¹⁸ : “Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales, puede ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan estos aprendizajes.”

Schein (1985)¹⁹ considera que la cultura constituye el nivel más profundo de las suposiciones y creencias comunes de los miembros de una organización, que operan de forma inconsciente y dan significado a la visión que esos actores de una organización tienen de ella y de su contexto. Distingue tres aspectos que definen la cultura institucional: los artefactos y símbolos que reflejan el entorno físico y social de la escuela; los valores, considerados como las creencias compartidas por el grupo sobre “cómo deben ser las cosas”, y las concepciones básicas, que se relacionan con las creencias profundas sobre la naturaleza humana, las relaciones interpersonales, la noción de realidad, el tiempo y el espacio. Alineándonos con esta perspectiva, creemos que el contrato moral resume el conjunto de esos valores y esas creencias compartidas, y emerge para operar en la resolución de los problemas que se presentan al docente que enseña y al alumno

¹⁷ HARGREAVES, A. 1996 Obra citada p.208

¹⁸ HARGREAVES, A. 1996 Obra citada. p.281

¹⁹ Cita de HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. SANCHO GIL, J. M. 2004 El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos N° 162 Colección: Investigación Ministerio De Educación Y Ciencia Secretaría General De Educación - Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) p. 25

que aprende; actúa como un lente a través del cual estos definen la realidad, les proporciona apoyo e identidad, constituyendo un marco de referencia complejo al que, por otra parte, es difícil acceder.

Nias y otros²⁰ definen esa inaccesibilidad de los elementos de la cultura institucional a la que no escapa el contrato moral y que no va en detrimento de su fuerza: “La acción venía gobernada por las normas que constituyen, a su vez, una expresión de los valores. En ellas se plasmaban los puntos de vista de los miembros que componían el personal docente sobre los distintos valores y la utilización de artefactos, opiniones, actividades, estilos de vida, etc., concretos. Estos mismos valores parecen ser una expresión de creencias a las que resulta muy difícil acceder desde fuera porque, a pesar de ser compartidas y comprendidas, pocas veces son expresadas verbalmente”.

Así, desde lo interno, donde se articula lo privado y lo público, el contrato moral se construye y es construido²¹ por la socialización en el arco de la cultura organizacional, permitiendo al docente asumir con mayores fortalezas la responsabilidad de educar: atraer, enseñar y retener. Se trata de tomar conciencia de que ser docente implica ser arquitecto de acciones y relaciones positivas, de tener la posibilidad de acordar con los pares las contingencias, de asumir individual y colectivamente la inconveniencia de la impunidad de las malas prácticas, de los olvidos, de la impericia travestida y de la indiferencia inaceptable, de los silencios y las no miradas, detrás de la cual se esconde la falta de compromiso y de respeto con y hacia el Otro y hacia uno mismo²². “Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz y él y sólo él, de contribuir a que lo consiga”²³

Ser docente es siempre un compromiso construido, y voluntariamente contraído, sobre una materia extremadamente delicada: la formación integral del educando. Concientizarse de que detrás de la opción docencia siempre debería estar la actitud de un hierofante, la decisión orientada por un estilo de vida dedicado a asumir el rol de garante y pasante, de recuperador y transformador. Garante de los principios que sustentan a la educación en una sociedad democrática: la equidad en el acceso al conocimiento, la igualdad de oportunidades en el aula, la formación del ciudadano útil a sí mismo y a la sociedad. Pasante de la cultura que aportan los educandos, de la cultura

²⁰ NIAS, J. et al. 1989 *Staff Relationships in the Primary Schools: a Study of Organizational Cultures*, Londres, Cassel p.10

²¹ Para BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. 1991 en *Reframing Organizations*, San Francisco, CA, Jossey- Bass, “la cultura es a la vez producto y proceso, como producto, encarna la sabiduría acumulada por aquellos que fueron sus miembros antes que nosotros. Como proceso, se renueva y recrea continuamente a medida que los nuevos miembros aprenden los modos antiguos y los transforman”. p. 250

²² Nos ayudó a poner en palabra esta idea la lectura de « Alumnos de Barbiana. Carta a una profesora”, 2000, Ediciones Quinto Sol, México, escrita por adolescentes de entre 13 y 16 años de la escuela de Barbiana, que en Italia, a partir de la segunda mitad de la década de 1950, funcionó para los jóvenes que habían fracasado en el sistema escolar italiano.

²³ MEIRIEU, PHILIPPE, 2001 *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro p. 26

académica y de la cultura de la Escuela en una encrucijada donde prime el respeto a la diversidad.

Al reflexionar sobre este, apenas perfilado, esfuerzo moral para la resignificación de la finalidad formativa de la escuela, el alumbramiento nos interpela sobre sus distintos ámbitos de concreción: el ámbito de los alumnos y sus familias, el ámbito de la institución educativa y el ámbito de los colegas de profesión.

Advertimos, en primer término, que implica un irrenunciable compromiso con el alumno como sujeto de derechos, como sujeto de aprendizaje y como productor de significado, reconociendo su historicidad²⁴ y teniendo siempre presente que enseñar no es “haz lo que tú quieras”, ni es “haz lo que yo quiero”. “Enseñar entonces, no es sacrificar una de las dos partes, renunciar a sus exigencias o ignorar a la personalidad del alumno, enseñar es tomar totalmente en cuenta una y otra y crear un poco de historia en este espacio. Pero la historia no se escribe nunca por adelantado y, para ella, no tenemos recetas, la historia no se repite y no podemos tener la certeza de salir totalmente indemnes”²⁵, sólo podemos crear condiciones para que lo por venir acontezca.

Se trata de trabajar pedagógicamente, sin recetas simples, para desarrollar en los individuos nuevas competencias relacionadas con la creatividad, la autonomía, la comunicación, el trabajo en equipo, la metacognición, el pensamiento divergente y flexible, la aceptación intercultural de los riesgos y los desvíos inesperados, el manejo de las nuevas tecnologías con juicio crítico para enfrentar la hipergeneración de información, que caracteriza a estos tiempos y que se agudiza frente al hipertexto y al uso de ese increíble libro poliédrico. Se trata de trabajar pedagógicamente, siendo consecuente entre lo que se hace y lo que se dice, siendo explícito en las intenciones, creando ambientes democráticos en un aula donde los aprendizajes se construyan participativamente.

Es allí donde ubicamos el núcleo ético de la alianza, porque creemos que la cuestión ética fundamental es la interrogación sobre la finalidad de nuestros actos, la responsabilidad individual y colegiada de enfrentar el desafío de hacer del Otro el centro: materia delicada, frágil, diversa, fecunda, que merece la atención personalizada y la perfección del instrumento, y que no resiste la omisión en la misión, ni la intolerancia, ni el imperativo autoritario. Cuando se cierra la puerta de un salón y se abre el escenario del aula, el libreto no está escrito, sólo esbozado, y el contrato moral del docente implica asumir el rol de coautor de una obra inédita, más que actor de un guión ajeno. Asumir el compromiso con el equipo docente de la institución de ser coautor de un proyecto educativo fortalecido por el filtro de la reflexión colectiva y con un ideario pedagógico compartido. Estamos pensando en docentes organizadores de escenarios, impulsores de biografías ascendentes, animadores de procesos constructivos, con disponibilidad psicológica hacia el Otro, optimistas, emprendedores, capaces de dar y recibir afecto, con autoconocimiento y autodisciplina, capaces de pensar y trabajar en grupo, abiertos al entorno, creadores de ambientes humanos y humanizantes, pero, sobre todo, capaces

²⁴ “El desconocimiento reificador de estos asuntos, el ver al alumno como una entelequia a-histórica parece generar el conocimiento inerte, el ausentismo reiterado, la evasión del aula, el conflicto y la violencia”. FASSOLA, Z, 2004 “La Dimensión Ética, ¿figura o fondo en el escenario de la Formación de Maestros? Biblioteca Universidad ORT (001-PZC-FAS) p. 22

²⁵ MEIRIEU, PHILIPPE, 1992 *Aprender. Sí. Pero ¿cómo?* Barcelona Octaedro p. 43.

de intervenir con altas expectativas sobre las posibilidades de aprender del educando, de ser verdaderos pigmaliones...

Se trata de proceder como cogestor del currículo como espacio experiencial; reflexionando con los pares sobre el porqué, el para qué y el cómo producir y seleccionar, presentar, mediar y evaluar los contenidos jerarquizados como relevantes, observando su pertinencia y significatividad, recordando que la educación no es para la vida, sino que es la vida misma. Comprender que educar es crear condiciones y que el aula “necesita, en primer lugar, abrirse de par en par a la vida, dejarse penetrar por ella, empaparse de su realidad y fundamentar toda su acción, referida a todos los ámbitos de la enseñanza y del aprendizaje, en esa realidad cotidiana que es en la que viven y en la que, en gran medida, están aprendiendo a vivir sus alumnos y alumnas”.²⁶ Esta no es una tarea sencilla; “hay que procurar liberar la mente del educando de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y trivialidad., de la convención y del estereotipo”²⁷; “liberar no sólo la mente, sino también el corazón y el espíritu”²⁸, sirviéndole de modelo, de ejemplo, de espejo, porque la manera de ser del docente, el modo de enseñar es parte del contenido. Esta no es una tarea en solitario, requiere una visión compartida que marque el camino de aquellos docentes que se articulan en un universo formativo.

Con la institución educativa como telón de fondo donde la enseñanza toma cuerpo, el contrato moral tiene, como ámbito privilegiado, el compromiso de los docentes de aprender sobre su centro, de analizar exhaustivamente ese escenario, sus bordes y sus límites, de desocultar el holograma²⁹ del complejo mundo del universo formativo, para comprenderlo y mejorarlo. Es un esfuerzo por develar lo que subyace en el encuadre oficial, elucidando críticamente el sentido acumulado, los consensos no discutidos, las prácticas de currículo oculto, los ritos, los subcontratos aleatorios, los códigos reproducidos, los guiones preestablecidos que alienan y reifican a los docentes, negándoles el status de agentes educadores responsables. Es instalar en la cotidianeidad de la vida institucional la cultura evaluativa integrada, que permite como refiere Peter Senge³⁰, “recrearse en el propio aprendizaje.”

Para Philip Jackson³¹: “Esta perspectiva nos dice que, si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estu-

²⁶ GONZÁLEZ LUCINI, F. 1994: *Temas Transversales y Educación en Valores*. Madrid. Alauda-Anaya.

²⁷ FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J. 1998 *Enfoques de enseñanza* 3era Ed. Buenos Aires Amorrortu p. 82

²⁸ FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J 1998 *Obra citada*. p 119

²⁹ Nota del autor: En el campo de las ciencias sociales, la noción de holograma ha sido utilizada como metáfora ilustrativa de fenómenos sociales como por ejemplo en MORÍN, E, 2004. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Mexico. Gedisa 7a. Ed. La realidad está constituida, se dinamiza y se organiza de manera holonómica. Esto es, cada parte de una cierta totalidad (que es parte de otra totalidad) es siempre similar a dicha totalidad. Las partes que componen una determinada realidad contienen información acerca de la totalidad de la misma y, por ello, son en cierto modo capaces de constituir tal realidad autónomamente, cada una por su cuenta.

³⁰ SENGE, P. 1990 *La Quinta Disciplina*. El arte y la practica de la organización abierta al aprendizaje p. 24

³¹ JACKSON, P. 1999. *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires Amorrortu p. 129

diantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula. Entonces, si miramos con la suficiente atención y lo hacemos sistemáticamente, podremos comenzar a apreciar los beneficios”.

Se trata de enjuiciar críticamente las verdades e intervenir colectivamente para transformar la realidad y mejorarla. Estas verdades pueden mostrarse como sagradas e incuestionables, menos probables de cambiar; o profanas, basadas en creencias menos enraizadas y más expuestas al debate, la crítica y el cambio. Se trata de interpelar al escenario para conocerlo y aprender sus significados. Dice Bernardo Blejmar³² :“Se trata ¿de educar?, ¿de contener?, ¿de proveer?, ¿de asistir?, ¿todo esto junto?, ¿en qué medida y en qué proporción? ¿Dónde empieza y dónde termina la misión de la escuela? Sólo en la explicitación del contrato se podrá avanzar, integrando los nuevos sentidos que se construyen sobre una lectura de mundo, interpretando la demanda de ese mundo en la organización y lo que ésta puede ofertar como posibilidad para ese mundo.”

En este punto deberíamos aludir al impacto del contrato moral en el clima institucional, en tanto que éste es la manifestación superficial de la cultura, su epidermis. El clima institucional es un concepto amplio que da cuenta de los modos de relación, de distribución de roles, de promoción o límites de comportamientos, de las formas en que se definen las normas, etc. Posee un carácter global que abarca múltiples aspectos internos de la organización institucional, que es “vivido” por todos los actores y repercute positiva o negativamente en la institución.

Darío Rodríguez³³ (1995) expresa que el clima institucional “es un concepto descriptivo que está referido a aspectos de la vida escolar difusos, intangibles, vivenciables más que medibles”.

Wang, Haertel y Walberg (1977)³⁴ han encontrado que, cuando se vincula la manera de enseñar con la creación de un ambiente positivo, se produce un impacto en el aprendizaje semejante al que se puede atribuir a las categorías relativas a la capacidad del estudiante. Agregan que la mayoría de las investigaciones que se basan en estudios sociológicos sobre el clima escolar muestra una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela. En este sentido, las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Nieto, 2003)³⁵ . Según Stockard y Mayberry (1992)³⁶ , la relación entre

³² DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. Compiladoras 2001 ¿Dónde está la escuela? Buenos Aires Ediciones Manatíal p 41

³³ GONZALES, D. 1995 Diagnóstico organizacional. Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile. Santiago, citado en Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay 1999 Proyecto ME.CA.E.P. p.86

³⁴ HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. y SANCHO GIL, J. M 2004 Obra citada p 27

³⁵ NIETO, S. 2003, What Keeps Teachers Going?, Nueva York, Teachers' College Press. Citado por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p 27

³⁶ STOCKARD, J. y MAYBERRY, M. 1992 Effective Educational Environments, Londres, Sage Publications. Citados por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p 27

las dimensiones relativas al funcionamiento institucional y los resultados del aprendizaje, se ve reflejada en cuatro grandes factores en los que, a nuestro entender, subyace la acción positiva del contrato moral sobre el clima escolar: las expectativas académicas, el liderazgo de la escuela, el contexto ordenado y la coherencia escolar, y la moral de los docentes y alumnos.

A estos factores podríamos agregar: frecuentes evaluaciones y controles de lo aprendido por los estudiantes, que se utilizan para mejorar las propuestas; el uso eficiente del tiempo en el aula; la planificación conjunta; alta tasa de contactos familia-institución; y la implicación de los padres en las tareas de sus hijos.

Gonder (1994)³⁷ señala como indicadores de un clima positivo: el respeto, la confianza, la moral alta, la cohesión, la preocupación de unos por otros, el crecimiento académico y social, la comunicación y las oportunidades de participación. Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M³⁸ advierten que cada una de estas palabras remite a conceptos y prácticas que pueden variar y conllevar significados diferentes según quién los utilice. De ahí la importancia de que cada comunidad escolar mantenga un diálogo permanente para hacer explícitas las distintas interpretaciones, a fin de favorecer significados y prácticas compartidas. De eso se trata, a nuestro entender, el contrato moral que estamos tratando de conceptualizar como una plataforma sobre la cual los equipos docentes definen las prioridades de actuación para construir una escuela potente.

No podemos dejar de mencionar algunos aspectos de las incidencias del compromiso del docente en la vida moral en el aula, en la mediación del conocimiento, y en la relación con las familias de los alumnos, todos estos considerados como ámbitos de concreción.

La idea de vida moral en el aula, nos lleva a relacionar al contrato moral del docente con otros “contratos” que en ella se suscriben y que, lejos de ser de carácter técnico, tienen que ver con la ética en el ejercicio del rol docente. Nos referimos al concepto de contrato didáctico, introducido por Guy Brousseau³⁹ y desarrollado por Ives Chevallard⁴⁰. Es un concepto sin duda ambiguo, puesto que puede confundirse con la idea de un contrato pedagógico que pueda ser explicitado y negociado con los alumnos. En este caso, los términos del contrato no se negocian. A pesar de las dificultades para acordar en qué consiste, es un concepto interesante para relacionarlo con el del contrato moral del docente, porque este, como aquel no se negocia con los alumnos. Resignifica la interpretación de las situaciones didácticas y la categorización de los estilos pedagógicos, denunciando la existencia de un contrato que siempre está allí, regulando los inter-

³⁷ GONDER, P. O. 1994, *Improving school climate & culture*, Arlington, VA, American Association of School Administrators. Citado por Hernández y Hernández, F y Sancho Gil, J. M 2004 Obra citada p33

³⁸ HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. y SANCHO GIL, J. M 2004 Obra citada p 34

³⁹ GUY BROUSSEAU, 1984 *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situation d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. (actes de la 3e Ecole d'été de didactique des mathématiques, IREM).

⁴⁰ IVES CHEVALLARD, 1983 *Remarques sur la notion de contrat didactique*. Mimeografiado, Avignon.

cambios entre docentes y alumnos respecto al saber en juego. En este marco la dimensión moral cobra una singular importancia, sesgando las interacciones y dotando de sentido e intencionalidad a decisiones que parecerían ser meramente técnicas.

Esto pondría al docente en alerta sobre los riesgos de no hacerse cargo de esos espacios ritualizados, para denominar los cuales sería más adecuado el término *de costumbre didáctica*, introducido por Nicolás Balacheff⁴¹. Remite de manera analógica a las concepciones etnológicas tradicionales, que conciben la clase como sociedad consuetudinaria, una sociedad anterior al derecho. En otras palabras, las reglas no están escritas en ninguna parte, pero a pesar de todo están sacralizadas, se imponen y sancionan las transgresiones. Es en las rupturas donde se manifiesta esa gramática del aula, ese contrato o costumbre en vigor, que implica una serie de valores no suficientemente clarificados pero que impelen a los alumnos a cumplir su «oficio»⁴² en el marco de relaciones asimétricas y varicantes.

El concepto de contrato implícito o de costumbre didáctica lleva a la consideración ética del significado de lo que los alumnos expresan en los diálogos (o pseudo-diálogos) de clase. Generalmente, se tiende a interpretar sus intervenciones según categorías absolutas de verdadero o falso. Es decir, subestimando gravemente sus respuestas.

Con más frecuencia de lo que se cree, los alumnos no contestan verdaderamente a la pregunta formulada, como lo harían en un contexto más neutro; responden en primer termino al docente, esforzándose, con razón o sin ella, por descifrar la naturaleza de su espera, de su mirada, de sus gestos, y por ajustarse, no a lo que ellos realmente saben, piensan o sienten, sino a lo que creen que siente y piensa el docente. En resumen, como dice Chevallard, razonan bajo influencia.

Es aquí donde el contrato moral supone el compromiso de respetar al alumno como sujeto de aprendizaje, de valorarlo como interlocutor válido y de romper el efecto perverso del contrato o costumbre didáctica. Sólo la vigilancia de las propias prácticas, su exposición y análisis en el marco del contrato moral permitiría superar esta forma encubierta de dogmatismo y de cierta forma de trasgresión al principio de laicidad⁴³. La misión formativa de la escuela requiere de un docente capaz de respetar los procesos autónomos de construcción del conocimiento, las actitudes y los valores.

En este mismo sentido, en las tareas de mediación, el contrato moral obliga al docente conciente de las asimetrías, a una postura de neutralidad procedimental⁴⁴.

⁴¹ NICOLAS BALACHEFF, 1988 *Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques*. Mimeografiado,

⁴² El ejemplo más clásico es el llamado «La edad del capitán» que originó el título de una obra de STELLA BARUK

⁴³ Nota del autor: En el Congreso de Didáctica Universitaria que tuviera lugar en Bilbao en enero del año 2004 se llegaron a conclusiones que no difieren demasiado de lo aquí expuesto y en definitiva, parecería que las investigaciones sobre temas educativos confluyen en la relevancia de los aspectos morales de la enseñanza.

⁴⁴ “Asumir una postura de neutralidad no se refiere al hecho de tener o no preferencias personales respecto a una cuestión, sino al hecho de manifestarlas o no y de actuar o no en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa” TRILLA, J. 1992 *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona Paidós

Esto no significa vaciamiento axiológico, sino educar para la formación del juicio crítico de los alumnos, sin elegir por ellos, sin adoctrinar; es educar sin enrojar. La actitud de laicidad del docente permite organizar la convivencia fraternal sin desconocer las diferencias, para formar ciudadanos capaces de vivir esas diferencias con distancia suficiente para no ser alienados por ellas. La laicidad pone de relieve lo que une a los hombres, antes de valorar lo que los divide, salvaguardando al alumno de la imposición del fundamentalismo de los modelos únicos. ¿Dónde comienza y dónde acaba la libertad de cátedra? Al respecto, Miguel Martínez Martín dice ⁴⁵ que la libertad de cátedra está limitada por la libertad del enseñado, a través del principio de neutralidad ideológica de la enseñanza, que garantice la protección de la libertad de conciencia como principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro.

Para un docente comprometido con la formación moral de los alumnos existen situaciones, ante cuestiones controversiales, en las se deben acordar formas de proceder elaborando participativamente criterios, pautas o orientaciones que guíen las actuaciones a modo de lineamientos comunes que les aporten mayor seguridad y coherencia. “De todo esto saldrá una unidad de criterios que es la condición para alcanzar la coherencia del ejercicio de la enseñanza por todos los miembros del personal del centro”⁴⁶ Esa unidad de criterio, esta posibilidad de un lenguaje común, es una manifestación del contrato moral.

En la relación con la familia -referente de primer nivel para los educandos, como agencia trasmisora de valores-, el contrato supone, simultáneamente, el respeto por sus códigos y el alentar procesos de cambio positivos y deseables. Esto sólo es posible si los padres se integran con su historia en la institución y le atribuyen a la escuela el estatus de casa de la cultura y agencia de educación permanente, donde también ellos pueden confrontar, para entender, comprender y transformar el complejo mundo que pasa cada día por sus vidas. Que esto sea posible es una opción del docente y un estilo de conducción institucional; es un hacer o no hacer que está fundado en el contrato moral. El trabajar pedagógicamente con las familias, para fortalecerlas y a la par dar pertinencia al currículo, conlleva atender estos aspectos y reclama la existencia de un docente capaz de considerar la discrepancia abrupta que puede existir entre los marcos referenciales culturales de la comunidad de origen y los de la comunidad escolar; evitar la desvalorización de la cultural familiar; tener en cuenta que cuando se habla de padres o familias no se habla de conjuntos homogéneos; y asumir su rol diferenciándose de esos otros roles, para no quedar atrapado en la trama vincular, perdiendo su potencial de agente activo de transformación.

Finalmente, el contrato moral tiene como ámbito de concreción las relaciones entre los docentes, entre los colegas en el marco de la institución. Son múltiples y variados los aspectos en los que el contrato moral opera en las relaciones entre los docentes. Vamos a intentar una presentación que sin duda quedará inconclusa.

⁴⁵ MARTÍNEZ MARTÍN, M. 1998 Obra citada p.120

⁴⁶ BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. 2001 *Cómo mejorar los centros docentes* Madrid La Muralla p. 114

Podríamos comenzar por la desburocratización de la comunicación, a partir de una forma de trabajo más basada en relaciones que en reglas, por un diálogo que elude el rumor y se hace constructivo y comprensivo para todos.

En esta misma línea podríamos agregar la disponibilidad hacia los colegas, la voluntad de trabajar en equipo, de participar en todas las situaciones institucionales que así lo requieran. Me refiero a participar sin afán de protagonismo, con auténtico compromiso moral con la institución, sintiéndose miembro o parte de ella, con la generosidad de quien está realmente involucrado en la acción colegiada.

Dicen Brighouse, T. y Woods, D. 200⁴⁷: “Enseñar puede ser una tarea en solitario con las demandas diarias sin tregua que tienen prioridad sobre los objetivos a largo plazo. El compañerismo y la concepción del centro están unidos y en esta tarea los profesores deben trabajar unidos con los triunfos de los esfuerzos colectivos que compensan las luchas en solitario. La concepción educativa tiene que construirse mediante inducción, desarrollo profesional, planificación común, tutoría y apoyo, compartir lo positivo de la docencia diaria y analizar los resultados. La base de esta teoría son las normas, valores y creencias que unen a una comunidad de personas con la misma idea, con la responsabilidad común de mejorar la práctica continuamente y alcanzar los niveles de consecución para los alumnos.”

Creemos que este ámbito se trata de conformar comunidades de aprendizaje. Argyris y Schön⁴⁸ plantean así la idea: “Hay algo paradójico aquí. Las organizaciones no son solamente colecciones de individuos, pero no existen organizaciones sin semejantes colecciones. De modo similar, el aprendizaje organizativo no es meramente aprendizaje individual, pero las organizaciones aprenden sólo mediante la experiencia, acción de los individuos”.

Una publicación del Proyecto ME.CA.E.P.⁴⁹ Identifica una serie de aspectos institucionales que inciden en los aprendizajes. Entre ellos cita el trabajo colaborativo y el equipo de los docentes de donde surgen un mayor número de distinciones y observaciones que permiten a los docentes describir y analizar su práctica pedagógica y el impacto de ellas sobre los aprendizajes de los alumnos, rompe con el aislamiento, la impotencia y resignación de los docentes frente a las dificultades propias y de sus alumnos. Esto es aprendizaje organizativo.

“La escuela no sólo puede educar – esta es su finalidad social – sino que necesariamente educa. La escuela como organización educa, interviene en los procesos educativos de sus miembros. Y debe intervenir en sus propios procesos internos, debe aprender como organización. Esta es a nuestro entender una acción ética, una acción responsable. Y en la medida de que la escuela sea capaz de aprender, podrá educar mejor como organización, optimizará su acción educativa. Y lo hará de forma especial en los procesos de aprendizaje valorativos, influenciará en la educación de los valores de sus miembros.”⁵⁰

⁴⁷ BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. 2001 Obra citada p 138

⁴⁸ ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. 1978 citados por Bolívar, A. 2000 Los centros educativos como organizaciones que aprenden Madrid La Muralla p 17

⁴⁹ Proyecto ME.CA.E.P. 1999 Obra citada p19

⁵⁰ DUART, J.M. 1999 La organización ética de la escuela y la transmisión de valores Barcelona *Papeles de Pedagogía* Paidós p. 16

Antonio Bolívar⁵¹ puntualiza algunos principios del aprendizaje organizativo en los que creemos que subyace la fuerza positiva del contrato moral, constituyéndose a la vez en su mayor reto: compromiso activo con la mejora continua; grupos coordinados que se esfuerzan por compartir metas en colaboración; desarrollo de visiones comunes sobre los objetivos de la organización; difusión de experiencias exitosas, examen crítico de las prácticas; disposición para cambiar los marcos habituales de pensar, entre otros.

Para Leithwood y Aitken (1995)⁵², una organización que aprende es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales), con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores de dichas metas, modificarlas cuando viene el caso y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para llevarlos a cabo.

Podríamos aventurar que la acción más potente del contrato moral es la de construir en las escuelas reales comunidades, en el sentido de Neto, A. F. y García, S. (1987)⁵³ cuando expresan que: “Siempre que en un determinado espacio geográfico los individuos se conocen, poseen intereses comunes, analizan juntos sus problemas, y ponen en común sus recursos para resolverlos, podemos afirmar seguramente que ahí existe una comunidad”.

Ante el individualismo radical, ante el hedonismo y el egocentrismo autoreferente y autosuficiente que ignora la confrontación y la actitud dialógica, ante el delirio de las fantasías posmodernas, (la de igualdad absoluta, que tiende a igualarlo todo desde lo inferior, y la del relativismo, que fractura el principio de autoridad y legitima el discurso que no muestra el fundamento de la verdad), el docente moralmente comprometido rescinde el solipsismo, el malestar, la inercia, la apatía y el conformismo de la Pedagogía de la espera, cuestiona la Moral, deja el lugar aséptico y tibio del técnico y somete a autocrítica su concepto de razón, que a veces adolece de ceguera y no admite razones. La refunda colectivamente con honestidad y ética, para dar respuestas complejas a un asunto complejo: ser un buen docente para la buena enseñanza.⁵⁴

Andy Hardgreaves⁵⁵ aporta un interesante concepto de lo que implica ser un buen docente: “Enseñar bien no es sólo una cuestión de ser eficaz, desarrollar capacidades, llegar a dominar la técnica y tener el grado adecuado de conocimientos. Enseñar bien también lleva consigo trabajo emocional. Hay que hacer una infusión con deseo, placer,

⁵¹ BOLIVAR, A. 2000 Obra citada p 24

⁵² Citados por BOLIVAR, A. 2000 Obra citada p. 25.

⁵³ Citados por FRIGERIO, G. et al 1992 Obra citada. p. 97.

⁵⁴ FENSTERMACHER, G.D. 1989 plantea que la “buena enseñanza” tiene tanto fuerza moral como epistemológica: “Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar que es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable, y en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea y lo entienda.” En Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la educación en WITTROK M. L. 1989 La investigación de la enseñanza, Tomo I pp. 149-159

⁵⁵ HARDGRAVES, A. 1996 Obra citada.

misión y creatividad, reto y diversión. Enseñar bien es una actitud emocional profunda”. Nos sumamos a esta idea. Creemos que esa actitud emocional posibilita los lazos de compromiso entre los miembros de una escuela; ser docente no es sólo una profesión, un oficio o un trabajo, es una forma de ver el mundo y verse a sí mismo, es -parafraseando a José Enrique Rodó- poner la esperanza más allá del horizonte.

Esa esperanza, como causa común compartida por los docentes en el seno de las instituciones, los ayuda a involucrarse en el contrato moral, y eso es bueno para la escuela como dimensión relacional, bueno para el alumno y bueno para el docente. Dice Philip Jackson: “Tengo la corazonada (¿puede ser acaso algo más que eso?) de que no sólo soy una persona diferente de la que habría sido si nunca hubiera enseñado; también soy una persona mejor. En suma, creo que la enseñanza me mejoró. Y lo hizo, si mi corazonada es correcta, exigiéndome un rol que por costumbre implica desempeñar una cantidad de obligaciones morales.”⁵⁶

Sabemos que el contexto, con sus dramáticos matices de riesgo; los lugares y tiempos de aprendizaje; la infraestructura material y organizativa de los centros; la gestión; la formación de los docentes y la brecha entre el capital cultural que los alumnos construyeron en su socialización primaria y las competencias que la escuela les pide, entre otros factores, inciden en los niveles de logro. Sabemos que las aulas constituyen el contexto que tiene una mayor influencia en los procesos de aprendizaje, y que su funcionamiento está determinado por el contexto más amplio de la escuela. Pero apostamos a que el contrato moral de los docentes es transformador, operando desde la cultura en la institución y en el aula. Puede conformar una plataforma que potencie a los indicadores del clima escolar positivo, resignificando la finalidad formativa de la escuela.

En fin, pensar que el ejercicio la docencia se enmarca en un contrato moral que el educador contrae consigo mismo y con sus pares en la institución, uno especial que no admite rescisiones, se construye desde lo grupal, y se instala en lo más profundo del imaginario colectivo, es una idea esperanzadora; es creer en el “efecto mariposa” en el centro educativo.⁵⁷

Implica preservar un espacio en el razonamiento, para una emoción humana básica, la esperanza. Pero no a cualquier esperanza sino a la esperanza posible. Es un acto de fe impulsado por la fidelidad a un espejo interior. Implica creer que ante las situaciones impensadas, críticas, dramáticas que plantea cada día el escenario escolar, el docente se compromete con su profesión más que nunca, dando un mensaje de dignidad hacia la sociedad.

Nos hemos adherido a esta idea con la fuerza de quienes, por ser docentes, saben que no es una mera ilusión; es posible. Porque no hay mañana sin esperanza posible, aunque no haya certezas, porque es precisamente la incertidumbre el cimiento de la esperanza.

⁵⁶ JACKSON, P. 1999. Obra citada p. 134

⁵⁷ La Teoría del caos ha creado el concepto de “efecto mariposa” aludiendo a que las pequeñas diferencias en los inicios se convierten con rapidez en enormes diferencias en los resultados. Dice Gleick, J. 1988, *Caos: La creación de una ciencia*. Barcelona Seix Barral.. “Si agita hoy, con su aleteo, el aire de Pekín, una mariposa puede modificar los sistemas climáticos de New York el mes que viene”.

VIII. El centro educativo y el proyecto institucional enmarcado en la educación en valores

Anna María Cossio

El centro educativo debe ser entendido como el lugar estratégico de la mejora educativa. Son los actores del centro los que tienen el papel protagónico para llevar adelante las innovaciones que permitan mejorar la calidad de la enseñanza. Si bien es fundamental que exista una política educativa a nivel macro que oriente, apoye, regule y dé coherencia a las acciones educativas de las instituciones de enseñanza, es a nivel meso y micro donde se contextualizan dichas acciones y se da sentido y viabilidad a la política planteada. Los centros de enseñanza son el nexo articulador entre las instancias centrales de decisión y orientación sobre un programa educativo nacional, y el nivel donde efectivamente se ejecutan las actividades concretas de aprendizaje. Por esta razón, es necesario que en los centros escolares, los directivos, los docentes, los alumnos y los padres tengan claro cuál es la función del mismo y cuál es el rol de cada uno de ellos como parte integrante del proceso educativo de la institución.

¿Qué se le demanda hoy a un centro educativo?

Que eduque, que eduque para la realidad de hoy. Entendemos por esto que los conocimientos que en el centro se impartan permitan formar ciudadanos, socializar a las generaciones más jóvenes para la vida adulta y, de esta forma, contribuir a la construcción de sus proyectos de vida. Debe formar integralmente a niños y jóvenes para ayudar a desarrollarlos como personas, como individuos integrantes de una sociedad pluralista y democrática, proceso que se construye individual y socialmente. La educación ha de llevar adelante un aprendizaje humano que permita incorporar prácticas y actitudes que den paso al cumplimiento de derechos y responsabilidades de las personas, que favorezcan la construcción y profundización de la democracia.

Hoy, los centros no pueden ser lugares estancos de prácticas educativas tradicionales ni lugares de tránsito de docentes, donde cada uno trabaja en solitario o donde los alumnos reciben una serie de conocimientos segmentados de cada asignatura, con profesores diferentes que expresan variados discursos y mensajes.

Al pensar en una institución educativa, desde todo punto de vista, debemos considerar que toda ella “educa”. Todos sus integrantes, en mayor o menor grado, son agentes activos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta enseñanza no es impartida solo a través de lo curricular formal; la experiencia que se vive en lo personal, lo

afectivo y lo volitivo del día a día y que se vivencia en la institución es también parte de esos procesos.

Esto lleva a la importancia que tiene en los centros la convivencia institucional, las relaciones interpersonales, los roles de cada uno de los actores, la necesidad de hacer explícito lo implícito, y que se comuniquen y conozcan con claridad todas las acciones pedagógicas que se realizan en el centro, sobre todo aquellas que se orientan a favorecer en los alumnos el desarrollo moral y la educación en valores.

¿Qué identifica a los centros para favorecer esta perspectiva?

Cada centro educativo tiene un “ethos” particular que le da sentido y una identidad que moldea los aprendizajes que se imparten a sus alumnos. Aspectos físicos como la estructura edilicia, el mobiliario, el equipamiento técnico y didáctico, aspectos organizativos y normativos tales como las funciones, roles y personalidades de los actores que forman parte del centro, y aspectos morales como los valores comunes, sentimientos y creencias, contribuyen a ese “ethos” institucional.

Bolívar¹ expresa en este último sentido que *“como comunidad los centros tienen un núcleo común de valores, sentimientos y creencias que son los que ligan a las personas en función de una causa compartida, proveen de normas que guían la conducta y dan significado a la vida del grupo”*.

Toda la estructura organizacional, roles, valores, códigos de conducta, patrones de acción y comunicación conforman así el “clima” de la institución, clima que presenta una cultura propia, que marca una “cualidad” del ambiente escolar donde existen fuertes interacciones personales y sociales que condicionan el contexto de vida y de trabajo de todos los actores involucrados. Este clima es el que promueve determinada educación, incluso ética y moral, y por tanto, actúa sobre la calidad de la educación que se imparte en los centros, sobre el rendimiento de profesores y de alumnos y también sobre la satisfacción de todos los integrantes, ya sea en sus relaciones interpersonales, como con respecto al trabajo que realiza cada uno de ellos (alumnos, docentes, directivos, administrativos).

Es el centro escolar, en definitiva, el que establece el ambiente general donde se realizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el responsable de construir un clima que favorezca los objetivos educativos que se planteen.

Algunos aspectos relacionados con el clima en las organizaciones escolares y su incidencia en el logro de la calidad y equidad en los resultados educativos han sido confirmados por varios estudios. Entre ellos, el de Tabaré Fernández, quien luego de una investigación realizada en liceos públicos del Uruguay, plantea: *“Los estudios han logrado demostrar que el clima es una propiedad de las organizaciones escolares (...) que incide significativamente en el logro de la más alta calidad y equidad en los resultados educativos de los alumnos. La escuela entendida como comunidad sería una organización social fundada en relaciones cooperativas entre adultos que comparten*

¹ BOLÍVAR, Antonio. 1999. “La evaluación de valores y actitudes”. Madrid. Alauda, Anaya.

un propósito común y donde la vida diaria tanto de adultos como de estudiantes está organizada en formas que impulsan el compromiso entre sus miembros”².

Se puede concluir de estos estudios que los centros educativos, organizados como comunidades que exhiben un fuerte consenso cultural en torno a la imagen-objetivo de la escuela y de educación, presentan:

- una visión de institución compartida;
- nivel de expectativas reales compartidas;
- alto nivel de motivación;
- apoyos recíprocos y de cooperación; y
- sentido de responsabilidad por los resultados.

Este análisis concluye en el centro educativo como unidad básica de innovación, el lugar estratégico donde se deben dar las condiciones para el logro de una mejora educativa y en donde los aspectos que se nombraron anteriormente, llevarían al logro de lo que se espera de una “buena” educación.

Conformar una escuela que logre un perfil institucional propio, contextualizando los aprendizajes con condiciones básicas para una socialización en términos de valores comunes imprescindibles para sustentar bases para una integración social, no se produce por arte de magia. Implica procesos de cambio dentro de las instituciones, que requieren tanto estímulos internos como externos y un proceso colectivo de construcción, en donde los cambios o innovaciones propuestos deben ser explicitados, analizados y discutidos por todo el colectivo. Aquellos aceptados y llevados adelante darán a la comunidad educativa una mayor confianza y credibilidad en cuanto a la función que ejercen en el centro.

Desde esta visión, todos los actores educativos deben concebir los centros escolares como un “espacio de formación”, como una “unidad de transformación”, donde el *cambio* es un proceso de aprendizaje y de mejora de la educación. No sólo los alumnos aprenden, todos aprenden en el centro educativo.

El investigador español J.M. Escudero sostiene que *“la innovación ha de parecerse más a un proceso de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos que a otro, bien distinto, de implantación de nuevos programas, nuevas técnicas o inculcación de nuevos términos y concepciones. (...)... una innovación ha de suponer un contexto, un espacio para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades nuevas en los centros escolares. (...) La escuela y los profesores han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y su desarrollo.”*³

Se deben dar, así, condiciones tales que permitan desarrollar, tanto en profesores como en alumnos, un sentido de pertenencia al centro.

Esto implica que tanto docentes como alumnos expliciten ciertos principios educativos que rigen los aprendizajes, las metodologías practicadas y el relacionamiento en-

² FERNÁNDEZ, T. 1999. “Análisis organizacional en educación. Estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en los liceo públicos del Uruguay”. Montevideo. ANEP.

³ ESCUDERO, J. La innovación y la gestión escolar. En: Pascual R. (Coord.) 1998. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.*. Madrid : Narcea.

tre todos los actores. Algunos de esos principios son señalados claramente por Roberto Rey y Juana Santa María⁴. Podemos destacar entre otros:

- La tolerancia, el respeto mutuo y la colaboración, porque con ellos conseguimos una buena convivencia, facilitándonos el rechazo a todo tipo de discriminación.

- El diálogo y la comunicación, para ayudarnos a resolver nuestros conflictos.

- El respeto y la defensa de la libertad de conciencia del alumno, para que se manifieste con sus propios valores y convicciones.

- La defensa de la libertad de cátedra, que permite al profesor manifestar libremente sus opiniones científicas, porque es la mejor garantía de una educación rigurosa y pluralista.

- Los derechos y la seguridad de todos, que establecen los límites de la libertad de cada uno.

- La participación de los miembros de la comunidad escolar como el instrumento más adecuado para conseguir nuestros objetivos.

- Conocimiento, defensa y respeto de la naturaleza y el medio ambiente, así como de nuestro patrimonio cultural.

Estos principios implican tener presente un conjunto de prácticas y contenidos éticos y filosóficos que dan cuenta de modelos de relación entre individuos que interactúan, que participan dentro de un espacio social determinado. Conforman la dimensión ética y moral que envuelve todos los aspectos relacionados con la convivencia en el centro, y que derivan por tanto en el clima institucional del mismo. *“Ningún diseño educativo puede prescindir de los valores con lo que se pretende educar. (...) Hay valores fundamentales que son todos los que tienen que ver con el respeto y la convivencia, que aún cuando parezcan en desuso, la escuela debe ser beligerante en su defensa.”* (Rey-Santa María: 101).

Es, entonces, el centro educativo en su conjunto, el que a través de una visión compartida de los objetivos a lograr, tendrá que generar las condiciones para articular la estructura, administración y organización de los fines pedagógicos, junto a los requerimientos morales y éticos que redunden significativamente en la calidad de la educación.

Esta formación no se puede dar a través de una enseñanza discursiva. Para lograr que se interioricen los valores con la significatividad planteada, en los centros se deben implementar prácticas que contengan vivencias reales, que hagan que todos los actores, de una manera u otra, *“aprendan a convivir y reconocerse a sí mismo y al otro como portador de derechos y responsabilidades y a interiorizar la importancia del cumplimiento de la norma como reguladora de la vida democrática. Tal aprendizaje es la construcción individual y social de un proyecto de vida y de comportamiento ético y ciudadano”*⁵.

⁴ REY, Roberto; SANTA MARÍA, Juana. 2000. *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Colección Gestión de Calidad. Monografías Escuela Española. Barcelona. CISSPRAXIS S.A.

⁵ SAMANIEGO, Juan. 2001. *Cambiar la Institución para formar en valores*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en valores, Universidad Andina – OEI, enero 2001.

En el discurso de todos los docentes, lo expuesto hasta ahora está presente, pero el desafío es cómo aterrizarlo a las acciones diarias del centro, cómo pasar de declaraciones teóricas a acciones reales y sistemáticas. En este aspecto, se planteará un camino por el que sea posible andar y alcanzar logros significativos en cuanto a los objetivos de la educación.

¿Cómo iniciar procesos de cambio en las instituciones que permitan mejorar los logros educativos y expliciten y sistematicen la formación en valores?

Un primer paso fundamental es reconocer cuáles son los conflictos que afectan a la institución. Al explicitarlos, se puede distinguir entre aquellos de los que efectivamente el centro puede hacerse cargo y aquellos de los que no, porque no tiene posibilidades de resolverlos o influir en ellos. Clarificar este aspecto es importante al momento de diferenciar que, si bien hay una serie de problemas que afectan al contexto escolar –la desocupación, la pobreza, la desintegración familiar–, no es posible solucionarlos desde este. En cambio, sí existen otros problemas en los que es posible actuar desde el centro educativo. Fernando Onetto⁶ explica muy bien este aspecto, tomando como referencia el planteo de Covey⁷ (1990): “*concentrarse en la parte de las dificultades en la que podemos operar y no invertir energía en aquello que no podemos modificar*”. Hacer esta diferenciación es distinguir, según Covey, entre la “zona de preocupación” –problemas que afectan a la sociedad y preocupan a todos– de la “zona de incumbencia” –problemas que la escuela esta en condiciones de atender– y donde el centro educativo se debe focalizar para pensar las acciones que generen algún cambio y logren avanzar en la superación de esas dificultades.

Onetto expresa que enfocarse en un problema que desde la educación es imposible revertir, puede terminar generando frustración, impotencia e inmovilidad. La idea que subyace al enfoque de los problemas que le incumben a la institución, es permitir considerar al conflicto como una instancia de aprendizaje para todos los actores del centro. Desde esta perspectiva, el conflicto no es un obstáculo sino una oportunidad de aprendizaje.

Las dificultades de convivencia en los centros educativos son un tema recurrente como problema. Como ya vimos, el conjunto de relaciones humanas dentro de los centros educativos forma parte del clima institucional que favorece la existencia de un bienestar psicológico, ético y emocional, en donde se hacen posibles los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por tanto, una discusión importante que debe darse entre los actores del centro es tratar de encontrar las causas que subyacen en esos problemas de convivencia, cómo son las relaciones entre los diferentes actores, cómo se dan los diálogos y el respeto por el otro. Hay que tener claro que los conflictos que se presentan en los centros educati-

⁶ ONETTO, Fernando. 2002. *Criterios de intervención en las problemáticas escolares de convivencia escolar*. Ponencia en Foro Iberoamericano Sub-regional de convivencia escolar y calidad educativa. Octubre 2001. Chile.

⁷ Citado en ONETTO, F. Op. Cit.

vos no se pueden resolver en forma aislada; requieren de un conjunto de estrategias que implican un trabajo en equipo de los involucrados, donde se construyan acuerdos básicos en relación al problema y sobre las acciones a realizar, para lograr resultados acordes con las metas deseadas.

Onetto destaca otro aspecto importante a examinar respecto a los problemas o dificultades en la convivencia de la institución educativa y refiere a cómo se ubica cada uno de los actores frente a ellos. Plantea que generalmente los centros educativos, y los docentes en particular, tienen la tendencia natural a poner las causas y explicaciones de los problemas de convivencia fuera del centro -ya sea por la intervención de otros, por el contexto sociocultural donde se encuentra inmerso el centro, etc.-, lo que lleva a que los actores del centro se autoasignen el papel de víctimas de esas situaciones. El autor entiende que esta visión simplista de las causas de los problemas que plantea toda la explicación en el afuera o en los otros, no permite vislumbrar ninguna solución posible. Si, en cambio, los actores de la institución son capaces de *“atribuirse a sí mismos parte de los problemas de relación con los otros”*⁸, pasando de la simple crítica externa a una autocrítica, se fortalecen los caminos para entender esas dificultades y es posible entonces pensar acciones en conjunto para superarlos.

Una herramienta que hace posible indagar en los aspectos que se indicaron anteriormente y, por tanto, contribuye a repensar la institución, a conocerla mejor, y a dar sentido a la introducción de cambios fortaleciendo la gestión, la organización y administración del centro, así como el clima institucional es el proyecto educativo del centro.

¿Qué aporte puede esperarse del proyecto institucional? Trabajar en la metodología de proyectos permite reunir a los actores educativos para examinar y hacer explícita la realidad interna del centro, permite hacer un diagnóstico de la institución que tiene que ver con su historia y con su presente, con los fines educativos esperados y los que efectivamente se logran, y con los roles que cada uno desempeña. Se logra así analizar en equipos de trabajo las prácticas educativas que vienen desarrollando (autoevaluación del quehacer docente), y posibilita repensarlas a través de una visión compartida que refuerce la dimensión formativa y profesional de los docentes. Es posible coordinar la actuación de cada uno, reduciendo esfuerzos superpuestos y estériles; evita el aislamiento y la improvisación, lo que racionaliza el uso del tiempo y disminuye la dispersión y la frustración.

Con el proyecto se da un sentido a la comunidad educativa dentro de la vida escolar, se logran consensos sobre cuál es el cometido de esa institución educativa en particular, proyectando una visión de futuro colectiva.

Debe quedar claro que no hay soluciones mágicas a los problemas, hay caminos que nos conducen al logro de mejoras y el esfuerzo en este sentido debe ser continuo y desde la propia institución. El centro educativo y todos sus actores, en un carácter participativo y reflexivo, son los protagonistas que deben llevar adelante esos procesos de cambio.

⁸ ONETTO, F. Op. Cit.

¿Qué es un proyecto?

Muchas son las definiciones que podemos encontrar en la literatura sobre proyectos educativos. Serafín Antúnez⁹ plantea: “*El proyecto educativo de centro es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en la institución escolar*”. Pilar Pozner¹⁰ expresa que “*El proyecto pedagógico institucional es la herramienta de la gestión escolar que define –en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional- la opción por determinados valores, intenciones, objetivos y medios*”. Podríamos citar a otros autores pero, en términos generales, en relación a qué es un proyecto educativo, emerge con claridad que es una herramienta fundamental para dirigir una intervención educativa en las instituciones, que redunde en un cambio de lo que hasta ahora se venía haciendo en el centro. Elaborar un proyecto educativo de centro supone lograr como base una visión pedagógica compartida, que comprometa a todos los actores, que impulse una propuesta de innovación coordinada y coherente que repercuta en forma positiva en el clima escolar. El proyecto debe atender a la realidad existente, tomar las particularidades que identifican al centro educativo y conjugar, de manera coherente, todas las condicionantes internas y externas a las que se encuentra sometido, presentando el gran desafío de organizar una nueva forma de trabajo.

El objetivo principal de los proyectos es el de contribuir al proceso de mejoramiento general de la educación impartida en el centro, donde deben quedar explícitas las intenciones e intereses que hacen a los principios educativos de la institución. Implica definir sus propias señas de identidad, donde los miembros de cada comunidad educativa, mediante un proceso de reflexión estructurado a través del diálogo, analizará “lo que somos” y consensuará “lo que aspiramos a ser”.

El trabajo en proyectos en los centros debe ser capaz de propiciar cambios estables y significativos al interior de los mismos.

Elaborar un proyecto de centro no es redactar un documento donde se expresen intenciones teóricas de ideales educativos. El trabajo en proyecto implica un proceso en la institución que lleva, por un lado, a dar respuesta a las necesidades del sistema educativo y de los centros y, por otro, a pasar de una mentalidad individualista de los docentes a una mentalidad colectiva de centro, entendiendo que son parte integrante de un grupo que tiene como meta fundamental educar integralmente a los alumnos, y donde es necesario hacer explícito lo implícito para identificar los valores que sostienen a esa comunidad educativa e identifican sus propósitos.

⁹ ANTÚNEZ, S. et. al. 2001. *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó. 14^a ed.

¹⁰ POZNER, Pilar. 1995. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Aique.

Peter Holly ¹¹ plantea que la virtud fundamental de los proyectos educativos no es que el centro elabore un *buen proyecto*, redactándolo en forma ejemplar, sino que logre que el equipo docente, mediante la elaboración y desarrollo de proyectos, se *autoforme* y adquiera las destrezas y habilidades necesarias para *trabajar en equipo*. La redacción del documento ha de funcionar como guía o eje estructurador. Posibilita clarificar las señas de identidad del centro y explicitar características vinculadas con el clima institucional y permite, asimismo, tener por escrito cuáles son las finalidades y los objetivos que se pretenden al llevar adelante el proyecto. Las revisiones periódicas serán necesarias para actualizarlo y operativizar diversas acciones.

El proceso de elaboración de los proyectos aportará a la comunidad escolar un elemento de reflexión sobre qué es el centro, a dónde va y cómo llegar, ayudando a cohesionarse en torno a un propósito común.

El proyecto debe tener en cuenta todos los espacios educativos. No se ha de pensar en actuar sobre todos los espacios simultáneamente, ni en lograr metas teóricas discursivas inalcanzables. Jerarquizar las dimensiones sobre las que actuar, fijar metas posibles a corto y mediano plazo son pasos que permitirán la mejora de la calidad educativa a largo plazo.

Lo primero y fundamental es entender al proyecto como un proceso, y no meramente como una meta, donde se deben hacer explícitos los objetivos a alcanzar y no olvidarlos a lo largo de la ejecución del mismo.

El proyecto no es el documento donde se formalizan objetivos y acciones, es la construcción del proceso de participación, elaboración, implementación, evaluación y reelaboración de las prácticas y los fundamentos pedagógicos que los sustentan.

Por ello el documento no debe ser fijado de una vez y para siempre, sino que ha de ser reelaborado durante el proceso, debe ser algo vivo.

Un proyecto es tal, si en su formulación, hubo una amplia participación y contribución del colectivo docente. El mejor texto es un papel inútil si los que deben llevarlo adelante no se apropiaron de su contenido y del sentido de su propósito.

El aporte que esta metodología de proyectos genera está en el logro de consensos a través del diálogo y de la mejora en el relacionamiento, aspectos que no siempre se dan en buenos términos en las instituciones y que surgen como problemas en la convivencia del centro.

¿Qué implica trabajar en un proyecto educativo en valores?

El clima institucional, como hemos visto, es un punto clave para favorecer las condiciones de educabilidad en los centros, y el proyecto educativo es la herramienta que entendemos idónea para repensar la educación e introducir cambios positivos en ese clima institucional. Para ello es indispensable trabajar sobre los diferentes aspectos que se vinculan con la convivencia del centro. No se puede pensar en un proyecto que

¹¹ HOLLY, P. 1991. *Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela*. Documento de las Jornadas de equipos interdisciplinarios del sector. Madrid. MEC – CAM.

centre sus objetivos sólo en la transmisión de conocimientos; debe también atender objetivos que permitan construir una relación entre todos los actores, generando un ambiente favorable para el aprendizaje. Potenciar la formación en valores atendiendo esa perspectiva, contribuirá a mejorar las interrelaciones de los integrantes, conformándolos como una comunidad educativa, lo que redundará en la calidad de la enseñanza impartida en el centro.

Una institución educativa no puede perder de vista la formación integral de los alumnos. No alcanza con atender el área cognitiva; las dimensiones emocionales y volitivas de la persona son también trascendentes al momento de contribuir a conformar la personalidad moral de los alumnos.

Esto requiere, por parte de los docentes, la revisión y reflexión de las prácticas pedagógicas que se imparten en la institución, a través de un esfuerzo honesto, donde se expliciten las acciones que se realizan para favorecer la formación y práctica en valores, se clarifiquen aspectos tales como cuál es el lugar asignado a las normas de convivencia en la institución, o en qué forma se abordan los conflictos, y cómo se generan las instancias de diálogo como procedimiento básico para encontrar las soluciones y alcanzar consensos.

Los derechos y prácticas de convivencia fundadas en el respeto y la equidad no pueden quedar sólo en buenas intenciones. Poner énfasis en esos aspectos implica pensar en un proyecto de educación en valores para intervenir en forma efectiva sobre la formación integral de los alumnos, como ciudadanos activos de una comunidad democrática. Para ello se ha de revisar aspectos de las prácticas pedagógicas que se vinculan con las diversas formas de contribuir a la construcción racional y autónoma de la personalidad moral de los alumnos. Revisar, por ejemplo, si esas prácticas sólo tienen lugar frente a algún emergente, si son actividades sistemáticas propias de un área del currículum en particular o si es posible incluir una metodología que potencie la educación en valores como parte integrante del currículo.

El nudo crítico en esta reflexión es lograr en el docente un proceso de autoevaluación de modo que al clarificar el “para qué” de la acción educativa sea capaz de realizar la autocrítica de su metodología de trabajo. Esto implica, por ende, que el docente debe estar dispuesto a modificar su práctica educativa, consciente de los objetivos que pretende alcanzar (el mero hecho de participar en el proyecto ya es un buen indicio para recorrer ese camino).

Este es un proceso de formación del profesorado que requiere del trabajo en equipo; no se puede hacer aislado. Cuando se pone en funcionamiento una propuesta de cambio educativo, en el colectivo institucional se generan diferentes tensiones, dependiendo del grado de incidencia que dicho cambio tiene sobre cada persona y sobre sus acciones. Los procesos no son iguales para todos y generan diferentes emociones y actitudes en cada uno. El trabajo en equipo de elaboración y puesta en práctica del proyecto institucional, con la reflexión previa sobre la visión del centro y su finalidad, permite generar espacios colectivos de intercambio que posibilitarán disminuir esas tensiones y viabilizará las innovaciones propuestas.

En todos los ámbitos de una institución educativa está presente la educación en valores, se explicita o no. Si se piensa en un proyecto que lo trate en forma expresa, no

puede limitarse a algunos ámbitos solamente. Miquel Martínez¹² expresa que para favorecer la educación moral en una institución educativa no puede limitarse sólo al trabajo en las aulas. El centro en su conjunto educa en esta línea; las interacciones entre iguales, el clima institucional, las interacciones docente – alumno y, por supuesto, los contenidos, ya sean tratados en el ámbito formal del currículo como no formal tienen implícita una educación en valores.

Una estrategia metodológica que posibilita el tratamiento de los contenidos ampliando la perspectiva educativa y poniendo énfasis en la educación en valores es un enfoque de transversalidad. Esta permite seleccionar y jerarquizar temas y/o problemas a trabajar que involucren –en el caso particular de la educación en valores- situaciones sociomorales relevantes, ya sea en el aula o en el centro.

Esta transversalización puede llevarse a cabo por dos vías que pueden ser alternativas o complementarias. Una es el tratamiento de temas transversales que pueden involucrar a todo el centro educativo –por ejemplo, el cuidado del ambiente escolar- y que surgen de problemáticas del modelo de desarrollo actual. Toda la institución, en los diferentes niveles, trata desde una dimensión ética la temática elegida. La otra vía es por impregnación en los programas vigentes, donde se resignifican los contenidos desde una perspectiva axiológica, que tiene en cuenta las dimensiones, habilidades y estrategias propias de la educación en valores. Este trabajo abarca todas las áreas del currículo e implica una relectura de los contenidos programáticos, redimensionándolos desde una perspectiva ética. Aquí no se plantea agregar temas, sino enriquecer los contenidos con una mirada diferente que favorezca el desarrollo moral de los alumnos.

Definir un proyecto educativo centrado en educación en valores para que la institución lleve adelante a través de un enfoque de transversalización, implicará definir qué valores esta dispuesta a potenciar, realizar el diagnóstico de la situación inicial con relación a los mismos y consensuar hasta dónde estarán dispuestos a llegar y cómo.

José Palos¹³ entiende que cuando la mayoría de los docentes participa desde el centro como un todo, la institución opta por un método deductivo del proyecto, donde parte de lo general para concretarse luego en los proyectos de aula. En cambio, si la discusión y reflexión inicial de los docentes no logra involucrar a la mayoría, no hay que descartar la posibilidad de trabajar en proyectos que potencien la educación en valores. Se puede optar por un método inductivo, partiendo de la práctica concreta de aula para luego, progresivamente, implicar a un mayor número de docentes, por efecto demostrativo de logros.

Sea cual sea el proceso a seguir, trabajar en proyectos implicará una serie de fases para su elaboración e implementación.

¹² MARTÍNEZ, Miquel. 2001. *Bloque 4. Integración de los valores en la cultura escolar*. Programa de Educación en Valores. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

¹³ PALOS, José. 2001. *Los ejes o temas transversales: cambiar o reinterpretar el currículum*. Bloque 1. Una propuesta de educación en valores. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

¿Qué fases implica el proceso de formulación e implementación de proyectos?

Sensibilización.- El colectivo docente debe interiorizarse respecto al significado de trabajar en proyecto y acordar que, como institución educativa, están dispuestos a llevarlo adelante. Debe estar claro qué pretenden con este trabajo y cuáles son sus posibilidades reales para hacerlo. Supone, asimismo, procesos informativos de todo tipo que logren la comprensión de lo que aporta, cómo y qué afecta. Por otra parte, en esta fase está la reflexión del docente respecto a cómo les impacta a él y a sus prácticas el trabajo en proyecto. Específicamente, en un proyecto de educación en valores, supondrá interiorizarse sobre cuál es el marco teórico que lo sustenta, cuáles son las propuestas de intervención pedagógica que se proponen y qué implicará esto en cuanto a la tarea docente.

Planificación organizativa.- El proyecto debe planificar las acciones en forma tal que favorezca los espacios y tiempos necesarios, sobre todo en la puesta en marcha del proyecto. Esto no sólo se debe tener en cuenta desde el centro mismo, sino también por las autoridades que lo supervisan, ya que en ocasiones hay que tomar decisiones en un nivel superior al centro para apoyarlos en su emprendimiento.

Diagnóstico.- El diseño de un proyecto educativo tiene su punto de partida en el análisis de la realidad del centro. Este análisis implica examinar tanto la realidad interna de la institución como el entorno en el cual está inmersa. Los aspectos a analizar en el interior del centro tienen que ver con la historia del mismo, con sus actores, con las estrategias pedagógicas y evaluativas utilizadas, con los contenidos de enseñanza, con el clima de relaciones entre docentes, alumnos y padres, y con el resultado logrado por los alumnos. Esta mirada global del centro permitirá conocer sus fortalezas y debilidades, ayudando así a acotar el área donde se quiere realizar cambios.

Deliberación y consenso.- Esta etapa consiste en procurar acuerdos y llegar a consensos respecto a ciertas pautas que orienten la acción pedagógica del centro. Esto conlleva un fuerte compromiso entre todos los implicados, en un estilo de relaciones basado en la confianza y donde los docentes establezcan un contrato moral para lograr un nuevo modelo de escuela, promoviendo una formación en valores explícita y sistemática.

Elaboración.- Es la fase en que se redacta el documento del proyecto. No debe ser un documento acabado, pero sí deberá contar con los puntos fundamentales que se acordaron y que servirán de guía para todas las acciones futuras. Las etapas de las que consta el proceso de elaboración se analizan más adelante.

Difusión.- Todos los actores involucrados en el centro educativo deben conocer el documento y tener bien claro cuál es su propósito. Es importante que en esta etapa la difusión no se quede sólo a nivel de los propósitos, sino que se conozcan las estrategias, acciones y actividades que serán desarrolladas con una articulación coherente a los objetivos propuestos.

Implementación.- Implica la puesta en marcha del proyecto para ir cumpliendo con las acciones establecidas. Este proceso puede hacerse desde una estrategia global y deductiva, donde se parte del diseño del proyecto a las actividades específicas de aula, o partir de experiencias acotadas al trabajo de algunos docentes e ir impregnando toda la institución por inducción.

Seguimiento.- A lo largo del desarrollo del proyecto se deberá atender el cumplimiento de las acciones previstas. Es fundamental documentarlas, a modo de “historia de vida” del centro, pues esto permitirá conocer la evolución que se realiza en la institución y contribuye asimismo con la evaluación.

Evaluación.- La evaluación es clave y deberá atender varios aspectos y niveles. Será transversal a todas las fases del proyecto. Es necesaria para el diagnóstico inicial y por consiguiente, para conocer cuál es el punto de partida. A medida que se desarrolla el proyecto, la evaluación es necesaria para la reflexión del proceso que se está realizando y eventualmente reorientarlo. Es fundamental también al final para evaluar los resultados alcanzados.

¿Qué problemas se presentarán al decidir trabajar en un proyecto?

- Tiempo: Planificación rigurosa de horarios para que todos los docentes puedan asistir a las reuniones.
- Cierta inclinación a que los primeros trabajos sean excesivamente exhaustivos, lo que supone que los docentes lo vean como una carga.
- Participación: Deberá lograrse que el mayor número de docentes de la institución se impliquen en el trabajo como para lograr un cambio a nivel del centro.
- La inclinación a iniciar debates en puntos de menor consenso no permite avanzar y ocasiona desazón en muchos docentes.
- Falla en la difusión debido a que no se han realizado adecuadas acciones de comunicación sobre lo que se quiere lograr y cómo hacerlo.
- Los acuerdos teóricos alcanzados por los docentes no siempre se logran plasmar efectivamente en sus prácticas pedagógicas.

¿Cuáles son los principios básicos para la elaboración de un proyecto?

- Entender que el proyecto es un proceso y no un documento terminado e inamovible.
- Su propuesta debe buscar la integración entre la teoría y la práctica.
- Debe establecer obligaciones morales como parte de nuestro trabajo docente.
- Aceptar que implica tomar decisiones consensuadas. El profesor debe sentirse miembro de un equipo de trabajo con fines comunes.

DESARROLLO DEL TRABAJO PARA LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS¹⁴

¿Cuál es el punto de partida?

Análisis de la realidad: Implica hacer la evaluación diagnóstica de la situación del centro y será el punto de partida del proyecto.

Diagnóstico de situación: es un proceso que permitirá plantear en forma explícita cuáles son los problemas que existen en la institución. Estos problemas pueden ser

¹⁴ Los pasos que se desarrollan en este apartado se basan en los siguientes cuadernos de trabajo: *Manual PME 2000*: Ministerio de Educación de Chile; *Herramientas para la acción en Gestión Escolar 2001*. Ministerio de Educación de Argentina.

varios y variados, pero analizando las causas y los efectos que provocan, será posible seleccionar por un lado, los problemas que pueden ser atendidos desde la institución y, por otro lado, se seleccionará el problema al que le darán prioridad y será percibido por todos como el problema principal. De esta forma se definirá el problema que hay que resolver para modificar sus efectos.

En el diagnóstico se analizarán aspectos relacionados con los rendimientos de los alumnos, con sus motivaciones, con su sentido de pertenencia al centro, con la organización y la administración, pero también, aspectos relacionados con las normas colectivas y los valores institucionales que rigen en la institución, con los niveles de valoración que consideran los actores, con el sentimiento compartido de comunidad, con el grado de colectividad y aceptación de las normas existentes, con las expectativas de sus integrantes, etc.

Asimismo, permitirá conocer cuál es la naturaleza de las relaciones entre: docente – docente, docentes – alumnos, docentes – directivos, y padres – docentes. Se analizará qué tipo de acciones se ven recompensadas y cuáles son reprobadas, qué clase de ejemplos dan los profesores, qué tipo de diálogos se entablan al tratar asuntos morales, qué comportamiento se ve en los alumnos generalmente, cuál es el clima inicial de compromiso con el centro como para iniciar un proceso de mejora.

Con la evaluación diagnóstica será posible conocer las fortalezas y debilidades del centro y a partir de allí, se podrá pensar en cuál deberá ser el plan de acción del proyecto para generar un cambio o comenzar a generar procesos de cambio en el centro.

¿Qué se quiere lograr con el proyecto?

¿Cuál es el cambio que el proyecto generará o los cambios que esperamos provocar? ¿qué logros se intenta alcanzar? ¿en qué área? ¿para quiénes? ¿cómo se espera generar esos cambios?

La respuesta a estas preguntas nos lleva al planteo de los objetivos. Se deberá distinguir el objetivo general de los objetivos específicos.

Objetivo General:

Es el propósito central que orienta los esfuerzos a realizar. Expresa la idea general del estado futuro que se quiere alcanzar. Se puede considerar como la contracara del problema principal de la institución, sobre el que se desea incidir. Constituye un parámetro para evaluar durante el desarrollo si se está logrando lo que se busca.

El Objetivo general deberá ser para la institución:

- Relevante. Deben considerarlo importante todos o la gran mayoría de los actores del centro y tener potencialidad para generar efectivamente cambios más estables en la institución, en la calidad de los aprendizajes y en la convivencia.

- Pertinente. Para dar solución al problema principal.

- Viable. Ser realista y en lo posible creativo.

Objetivos Específicos:

Precisan, a partir del objetivo general, los cambios que se quiere generar o el estado final que se busca, sin determinar las acciones. Detallan los distintos componentes del objetivo general. Circunscriben la población objetivo sobre la que se espera generar

cambios. Los objetivos específicos no pueden ser ambiciosos, deben ser concretos, viables y relevantes, existiendo coherencia entre ellos y el objetivo general. La coherencia interna del proyecto es fundamental para que tengan sentido las acciones en función de las metas a lograr. Hay que cuidar que *cada objetivo específico planteado responda a alguna causa que incide en el problema*; y que *todos los ámbitos del problema principal se aborden desde los objetivos específicos*.

Tanto en el objetivo general como en los objetivos específicos, hay que tener claras las *metas a alcanzar*, o sea, *los resultados esperados*. Para esto se debe especificar en las metas criterios de cantidad, calidad, tiempo y lugar.

Las metas o resultados esperados deben ser realistas en cuanto al contexto en que se aplicará el proyecto, con el punto de partida, con el tiempo en que se intentará lograrlos y con los recursos disponibles.

¿Cómo y cuándo llevarlo a cabo? Estrategia, actividades y cronograma.

Estrategia. Es la definición global de qué hacer para alcanzar cada uno de los objetivos y cómo hacerlo. Señala el camino por el cual se tratará de resolver el problema planteado, evaluando las rutas alternativas en función de la realidad del centro y del entorno, así como los factores que puedan obstaculizar el logro del objetivo general.

La pregunta es *¿qué hacer y cómo?* La estrategia deberá desarrollar acciones que impacten en las causas que generan el problema. Organiza, orienta y da sentido al conjunto de líneas de acción que permiten alcanzar del modo más eficaz los objetivos planteados.

La estrategia puede combinar acciones orientadas a:

- colectivos humanos y sus relaciones intersubjetivas;
- organización institucional;
- recursos materiales, financieros y humanos.

Las estrategias podrán referirse a líneas de acción en relación a:

formación de docentes para llevar adelante la innovación. En el caso de la educación en valores, consistirá en una formación conceptual básica y en capacitarlos en los procesos de transversalidad, ya sea por impregnación curricular, cubriendo el tema en todas las asignaturas o, a través de temas transversales que el propio centro considere oportunos.

acciones con los alumnos. Implicará utilizar en las diferentes actividades de aula o de centro técnicas que contribuyan a la construcción de la personalidad moral de los alumnos.

relación con la comunidad y el entorno social. Implicará trabajar en talleres o jornadas sobre las temáticas que el centro considere relevantes para el logro de los objetivos.

modificación de aspectos organizativos y de la cultura institucional. Implica trabajar sobre la gestión y organización del centro, sobre las formas de relacionamiento, roles, abordaje de conflictos.

adquisición de recursos como condición de sustentabilidad del proyecto.

No se puede pensar en actuar sobre una sola de las líneas de acción. Elaborar estrategias unidimensionales que conciben el cambio como dependiente de un solo factor es ilusorio y habitualmente lleva al fracaso. Una estrategia puede estar compuesta por distintos tipos de acciones, de modo que el logro de los objetivos sea el resultado

del acercamiento al problema desde varios “frentes”. El logro de buenos aprendizajes depende de múltiples factores y no de uno solo. La estrategia debe tener una mirada realista sobre el quehacer educativo para no caer en reduccionismos.

Actividades. Deberán definir el modo de precisar la estrategia en cada línea de acción. En su conjunto permiten la concreción de la estrategia y, por lo tanto, el logro de los objetivos. Hay algunos criterios a tener en cuenta cuando se piensa en el diseño de las actividades:

- los objetivos no pueden ser una mera declaración de intenciones, por lo tanto, para cada uno debe haber actividades que permitan lograrlo;

- debe existir coherencia entre el objetivo específico que define los resultados esperados o meta a alcanzar y las actividades, así como entre éstas y los recursos requeridos para llevarlas adelante;

- la relación entre objetivo específico, actividades y logros no es lineal. Puede ocurrir que una actividad contribuya al logro de más de un objetivo, no tienen por que ser excluyentes.

Es más eficiente un proyecto con pocas actividades de alto potencial que atiendan más de un objetivo, que si se dispersa en múltiples esfuerzos y actividades.

Un procedimiento que posibilita la selección de las actividades puede ser la lluvia de ideas. Una vez que se planteen todas las actividades posibles, se verá la relación de cada una con los objetivos. Se hace así el descarte de cuáles son las más sustantivas para el proyecto, con el fin de lograr las metas previstas.

Cronograma. Permite ordenar las actividades en el tiempo en forma secuencial. Lo más sencillo es plasmarlo en una Carta Gantt: tabla de doble entrada donde se indican en la primera columna de la izquierda las actividades y en la primera fila el tiempo (en meses, semanas, etc.).

Cuando se piensa en el cronograma se deben tener en cuenta:

- la complementariedad entre lo que implica la actividad y la realidad del liceo, para evitar tensión entre la planificación de esa actividad y el desarrollo normal del centro;

- el ordenamiento cronológico de las actividades, considerando cuál actividad es pre-requisito de otra; y

- considerar cuál actividad tendrá más impacto y en qué momento.

¿Cómo saber si todo va bien? Evaluación

¿para qué?

Realizar la evaluación durante el proceso de ejecución, servirá para reorientar las acciones. Al final de la ejecución del proyecto servirá para valorar en qué medida se lograron los objetivos perseguidos y aprender para futuras iniciativas de innovación.

¿quién?

En el centro, serán los propios actores involucrados, y externamente serán el tutor y/o supervisor que apoya la implementación y seguimiento del proyecto.

¿qué?

Lo qué se evalúa es lo que se intenta conseguir con los objetivos y la consistencia de la estrategia y las acciones al respecto. Es importante tener claro lo que se quiere

evaluar y cómo se operacionalizará para poder hacerlo. En el caso de la formación en valores, los conceptos en los que se ha de pensar son:

- conductas apropiadas;
- grado de desarrollo del juicio moral;
- adquisición de habilidades; y
- virtudes.

Estos conceptos no son estados finales a alcanzar. Son procesos en los que se pueden alcanzar determinados logros según las diferentes etapas etáreas y el desarrollo cognitivo y madurativo consiguiente.

¿cómo?

Refiere a los medios de la evaluación, cómo se obtendrá la información y luego se analizará. Implica la elaboración de los instrumentos de evaluación. No se puede pensar en un único instrumento que evalúe cada concepto; se deberá trabajar al menos con dos o tres, para luego hacer la triangulación de los datos obtenidos. Una vez procesada la información, se darán a conocer los resultados en toda la institución.

¿cuándo?

En distintos momentos durante la ejecución, lo que permitirá flujos permanentes de retroalimentación y luego, llegar a una conclusión final sobre el éxito o el fracaso del proyecto. En todo proyecto se han de distinguir *dos tipos de evaluación*, que son complementarios:

- **evaluación de gestión:** *¿se ha hecho bien lo planificado?, ¿funcionaron la actividad y sus responsables?*

Se realiza inmediatamente después de *finalizada cada actividad*.

¿para qué? - para conocer la satisfacción de los participantes.

¿quién? - la realizan los responsables del proyecto.

¿qué? - se evalúa la calidad, utilidad y su ajuste con el presupuesto.

¿cómo? - a través, por ejemplo, de un cuestionario de opinión, planilla de asistencia, registros de uso, etc., revisando si se ajustó a la planificación del cronograma.

La evaluación de gestión debe usarse para dar señales de mejoramiento y reorientación de las estrategias y actividades.

- **evaluación del logro de los objetivos:** *¿está logrando el proyecto los cambios que se proponía?*

Se realiza *durante la ejecución*. Verifica cómo y en qué grado se van logrando los objetivos específicos y al final verifica el logro del objetivo general. Se aplica *luego de un tiempo de realizada la actividad*.

¿para qué? - para saber si fue efectivo lo planteado en la actividad.

¿quién? - la realizan los responsables y los participantes.

¿qué? - para verificar si se incorporó lo aprendido y se logran los cambios planificados a nivel del centro, a nivel de los docentes y a nivel de los alumnos.

¿cómo? - puede ser a través de diversos instrumentos de evaluación: entrevistas, cuestionarios, observación de clases, investigaciones. Este tipo de instrumentos es el más adecuado para una evaluación cualitativa, que es la que se debe realizar en los proyectos de educación en valores.

El colectivo docente tiene que asumir la evaluación de logros y definir el tipo de procedimiento, indicadores o instrumentos que adoptará.

El referente de todas las decisiones para organizar la evaluación debe ser el objetivo general. Los instrumentos de evaluación deben ser capaces de dar cuenta de las innovaciones que se pretenden introducir a través del proyecto.

Los cambios deseados tienen a los alumnos como centro: formación, calidad de sus aprendizajes, cambios de actitudes y conductas, desarrollo del juicio moral. Esto implica atender el proceso de enseñanza, las prácticas pedagógicas, la organización del currículum y la evaluación.

La evaluación de logros es para aprender y mejorar a futuro y no para culpabilizar por los errores o vanagloriarse por los éxitos.

Registro de la documentación

Es necesario que se documenten todas las acciones que se realizan en el proyecto. Servirá tanto para la evaluación como para tener una memoria de todo lo realizado y de esta forma, por ejemplo, aquellos nuevos docentes que ingresen al centro podrán conocer qué es lo que se viene realizando en el mismo. Hay básicamente dos formas de registro de la información:

- **la Bitácora**, donde se registran aspectos cotidianos del proyecto con un tono testimonial (material escrito, fotografías, recortes, boletines, etc.). Es lo que se puede llamar el “Diario de vida” del proyecto.

- **el Archivo**, donde se guardan documentos formales (informes de avance, actas de reuniones, informes de supervisión, rendiciones de cuentas). Es importante la realización de los informes de avance y que los mismos sean difundidos a todos los integrantes del centro, para que se vaya conociendo el proceso del proyecto.

Presupuesto

En la elaboración del presupuesto se han de tener en cuenta también los objetivos planteados, ya que los gastos deben ser acordes con lo que se pretende alcanzar. Deberán cubrir gastos de inversión y de operación, donde se tengan en cuenta infraestructura, equipamiento, materiales fungibles, recursos humanos, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel. 1996. *La planificación educativa*. Argentina. Magisterio. 7ª edición.
- ANTÚNEZ, S. et. al. 2001. *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó. 14ª edición.
- BOLÍVAR, Antonio. 1999. “La evaluación de valores y actitudes”. Madrid. Alauda, Anaya.
- BUNES, Micaela; ELEXPURU, Itziar. 1994. *Los valores de la comunidad educativa y el proyecto educativo de centro*. En AULA. N° 32. Educar desde la transversalidad.
- ESCUADERO, J. La innovación y la gestión escolar. En: Pascual R. (Coord.) 1998. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid : Narcea.

- FERNÁNDEZ, T. 1999. “Análisis organizacional en educación. Estudio muestral sobre gerencia, iniciativas de cambio, clima y eficacia en los liceo públicos del Uruguay”. Montevideo. ANEP.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita. 2001. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Argentina. Troquel. 11ª edición.*
- GRANDE, Bernardo; PENOFF, Javier. 2002. *Innovación educativa institucional.* Argentina. Magisterio.
- HOLLY, P. 1991. *Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela.* Documento de las Jornadas de equipos interdisciplinarios del sector. Madrid. MEC – CAM.
- MARTÍNEZ, Miquel. 2001. *Bloque 4. Integración de los valores en la cultura escolar.* Programa de Educación en Valores. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2000. Manual PME. Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2001. Herramientas para la acción en la gestión escolar. Argentina.
- ONETTO, Fernando. 2002. *Criterios de intervención en las problemáticas escolares de convivencia escolar.* Ponencia en Foro Iberoamericano Sub-regional de CONVIVENCIA ESCOLAR Y CALIDAD EDUCATIVA. Octubre 2001. Chile.
- PALOS, José. 1998. *Educación para el futuro: Temas transversales del currículo.* España. Desclée de Brouwer.
- PALOS, José. 2001. *Los ejes o temas transversales: cambiar o reinterpretar el currículo.* Bloque 1. Una propuesta de educación en valores. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.
- POZNER, Pilar. 1995. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares.* Buenos Aires. Aique.
- REY, Roberto; SANTA MARÍA, Juana. 2000. *Transformar la educación en un contrato de calidad.* Colección Gestión de Calidad. Monografías Escuela Española. Barcelona. CISSPRAXIS S.A.
- SAMANIEGO, Juan. 2001. *Cambiar la Institución para formar en valores.* Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación en valores, Universidad Andina – OEI, enero 2001.
- YUS, Rafael. 2001. *Temas transversales: hacia una nueva escuela.* Barcelona. Graó. 3ª edición.

IX. Una brújula para el viaje, una luz para el camino.

En estos tiempos convulsos e inciertos que nos ha tocado en suerte vivir, es aconsejable no arrojar “desarmados” al mundo a nuestros hijos/as y a nuestros alumnos/as, ni abandonarlos a la vida desamparados de razones y criterios.

Vivimos, a diario, bombardeados por múltiples sugerencias y encontradas apelaciones. ¿Cómo optar y en base a qué elegir en ese abrumador hipermercado de ofertas en que se ha convertido el círculo de nuestra cotidianeidad? Ya no hay un mundo que permanezca fijo e inmutable en el transcurso de nuestra peripecia vital. No existe un horizonte de morales universalmente aceptadas ni una cosmovisión reconocida por todos, con capacidad de interpretar la realidad y fijar con clara y firme dirección cómo debemos proceder. Tampoco instancias legitimadas para establecer, por encima de las subjetividades, lo que es correcto y bueno y lo que no lo es. Estamos destinados a ser nosotros. Cada uno, autor de su propia vida. Cada uno con los otros, -con nuestras narrativas de vida y tradiciones a cuestas- peregrinos en la búsqueda de un sentido compartido, de un entendimiento, para alumbrar una convivencia digna y justa, y crear en comunión un mundo de posibilidades de vida buena.

La educación está llamada a proporcionar, en medio de tantas incertidumbres, algunas certezas básicas, que sirvan de roca firme donde las nuevas generaciones puedan hacer pie. A éstas ya no es posible proporcionarles, como antaño, un mapa donde figure trazado el derrotero a seguir en el viaje de la vida. Esos mapas de rutas ya trazadas no existen o han devenido inservibles, se tornaron anacrónicos. También es evidente que no podemos hacer el viaje con ellos. Y menos aún, por ellos. La vida les pertenece y no podemos vivirla en su lugar ni amortiguar los riesgos de su viaje. Pero sí podemos, al menos, estar para ellos y ofrecer a las generaciones jóvenes esa brújula que son los valores, para otear con rumbo los horizontes, para navegar con un norte claro que les permita, más allá de borrascas y contratiempos, encontrar siempre el camino a casa. No se trata de, ni sería deseable, elegir por ellos, predeterminarles la huella que deben seguir. Pero tampoco desampararlos. Podemos sí, padres y educadores, proporcionarles los medios para que estén en condiciones de elegir por sí mismos, con responsabilidad y justificadamente. Podemos sí, proporcionarles ejemplos de vida digna, para que erigiéndose sobre ellos, vislumbren nuevos y más elevados horizontes.

Ya no es posible y ni siquiera aceptable indicarles, a los que vienen detrás de nosotros alumbrando mañanas, el camino que deben transitar. Mas no por ello podemos abandonarlos a la oscuridad, a que hagan su viaje a tientas, llevados aquí o allá al vaivén de los vientos que soplen. Debemos proporcionarles una luz – la lumbre de los principios y valores fundamentales, que encienden y dan calor, que son cimiento y horizonte - para que los ayude a alumbrar el camino, su camino propio, el que cada uno haya escogido como su destino en la tierra, desde la libertad esencial e irrenunciable de lo humano.

Autores de los trabajos

Corbo Longueira, Daniel J. Licenciado en Ciencias Históricas. Universidad de la República. Historiador y Profesor universitario. Fue Presidente del Consejo de Educación Secundaria (1990-95) Secretario General y Consejero del CODICEN de la ANEP (2000-2004); Diputado Nacional (1995-2000). Presidió la Comisión de Educación en Valores de la ANEP (2001-2004). Autor de varias publicaciones.

Cossio, Anna María. Profesora de Física egresada del IPA. Inspectora de Física de Educación Secundaria (desde 1995); Magister en políticas públicas (ORT); Postgrado en Educación en Valores (Universidad de Barcelona). Fue Secretaria técnica del programa de Educación en Valores de la ANEP (2001-2005)

da Silveira, Pablo. Doctor en Filosofía Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Profesor titular de Filosofía Política de la Universidad Católica del Uruguay. Ex vicerrector académico de esta Universidad. Autor de varias publicaciones.

Fassola, Zulma. Maestra. Master en Educación. Diplomada en estudios de postgrado en Educación; en Habilidades Gerenciales y en Educación en valores en contextos educativos. Ex Inspectora de Educación Inicial y ex Directora Ejecutiva de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP.

Martínez Larrechea, Enrique. Sociólogo. Magíster en políticas educativas. Master en democracia y educación en valores. Candidato al Doctorado en Relaciones Internacionales (Universidad del Salvador) Investigador, ex Director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay (en 1993-95 y 2000-2002)

Patritti Tarrech, Fabrizio. Licenciado en Psicología (UdelaR) Lic en Ciencias de la Educación (UdelaR). Post-grado en Psicología Educacional (Ucudal). Prof de Filosofía (IPA) Prof. Enseñanza Secundaria. Experto en espacio-adolescente y educación en valores.

Índice

Prólogo

Por Gisela Elsner (Fundación Konrad Adenauer) 5

Presentación

Por Ruperto Long (Fundación Ciudad de Montevideo) 7

Primera parte:

La educación desde la perspectiva de la filosofía política

I. Sujetos y modelos del sistema escolar.

Los desafíos del pluralismo y de la autonomía.

Por Daniel J. Corbo Longueira 11

1. El “Estado como familia” 12

2. El “Estado de las familias” 28

3. El “Estado de los individuos” 40

4. Separación de las esferas y dinámica de la libertad 48

5. Modernidad y dimensiones del pluralismo 55

6. El ethos moral común: valores universales y sociedad pluralista 60

II. Educación, ciudadanía y cultura democrática 65

1. Ética, Derechos Humanos y Educación

La universalidad de los Derechos Humanos bajo proceso.

Por Enrique Martínez Larrechea 65

2. Democracia, representación, deliberación.

Por Pablo da Silveira 88

III. Pluralismo y sistema escolar.

Tres modelos competitivos de educación moral.

Por Daniel J. Corbo Longueira 113

Segunda parte:
Construcción del sujeto moral y ética del educador.
Bases para una pedagogía de la laicidad

IV. De la identidad a la construcción de la personalidad moral. Una revisión desde múltiples miradas.	
Por Fabrizio Patrìti	135
V. La ética docente y la relación pedagógica. Valores democráticos y pedagogía de la laicidad.	
Por Daniel J. Corbo Longueira	172
1. Clasificación de valores y criterios normativos para guiar la actuación del educador.	172
2. Sobre tipos (legítimos e ilegítimos) de neutralidad y formas de tomar patido	182
3. El pluralismo procedimental como pedagogía de la laicidad.	186
4. Dinámica de la relación pedagógica: aprendizaje dialógico, reflexión sociomoral y comprensión crítica.	199
5. La autoridad-poder del docente y la asimetría de la relación pedagógica	211
6. ¿Enseñar la verdad o el amor a la verdad? La verdad ¿Cómo posesión o como búsqueda?	229

Tercera parte:
educar en valores: razones y enfoques de intervención pedagógica

VI. Razones y criterios para educar en valores.	
Por Daniel J Corbo Longueira	241
1. La dimensión axiológica de la educación	241
2. Condiciones para una educación en valores	244
VII. El contrato moral del docente y la resignificación de la finalidad formativa	
Por Zulma G. Fassola	249
VIII. El centro educativo y el proyecto institucional enmarcado en la educación en valores.	
Por Anna María Cossio	264
IX. Una brújula para el viaje, una luz para el camino	283
Autores de los trabajos	284

