



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

López Calva, Martín

Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación

Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 123, 2009, pp. 80-90

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211176006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación

Martín López Calva*

El contexto de crisis-cambio-globalización del mundo contemporáneo está marcado por una crisis en el terreno moral y por ello es creciente la demanda social que exige a las instituciones educativas y a los educadores ocuparse de la formación moral. Incertidumbre y pluralidad podrían ser las dos palabras que definen la situación actual de los valores en el mundo; por ello resulta muy complicado establecer cuáles son los valores que deberían orientar la formación de un futuro ciudadano. Este artículo propone una nueva aproximación a la dimensión moral en la educación, sustentada en la distinción entre moral como estructura y moral como contenido y en la convicción de que es necesario construir un cambio de la visión ética de la educación y un cambio en la visión de la educación ética.

—
Incertidumbre
Pluralidad
Valores
Ética
Educación
Libertad

The current context of crisis, change and globalization in which we live is also characterized by a real crisis within the field of ethics; this explains why we can observe an increasing social demand that requires from the educational institutions and teachers to deal with the moral training of students. Uncertainty and plurality could be the two main words that define the current situation of values in the world, and this makes very difficult to lay down which values should direct the training of a citizen-to-be. This paper provides a new approach to the moral dimension in education based on the distinction between ethics as structure and ethics as contents and on the conviction that it is necessary to build a change not only within the ethical approach to education, but also within the approach to ethical education.

—
Uncertainty
Plurality
Values
Ethics
Education
Freedom

*

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestro en Educación Superior por la misma universidad y en Humanismo Universitario por la Universidad Iberoamericana (UIA) Puebla. Ha sido dos veces "Lonergan Fellow" por el Lonergan Institute de Boston College. Coordinador del doctorado interinstitucional en Educación en la UIA Puebla y de la maestría en educación humanista desde 2007. Línea de investigación: sujetos y procesos educativos (filosofía de la educación, educación y humanización, educación y valores). Ha publicado doce libros sobre temas educativos y alrededor de 40 artículos en revistas del área de la educación. Publicaciones: *Una filosofía humanista de la educación*, Editorial Trillas, México, 2006 y *Más allá de la educación en valores*, Editorial Trillas, México, 2007.

Recepción: 8 de abril de 2008 / Aprobación: 6 de marzo de 2009

EL CONTEXTO: INCERTIDUMBRE Y PLURALIDAD

El contexto del cambio de época en que vive la humanidad en este inicio de milenio justifica sin duda la creciente preocupación y la intensificación del trabajo en el campo de la educación en valores, tanto en la investigación como en la búsqueda de estrategias didácticas para la formación valoral. El contexto de crisis-cambio-globalización del mundo contemporáneo está marcado por una crisis en el terreno moral que no se puede soslayar o evadir, y por ello es creciente la demanda social que exige a las instituciones educativas y a los educadores ocuparse eficazmente de la formación moral que promueva un cambio hacia el mejoramiento de la convivencia social; esta formación requiere orientarse hacia la humanización individual y colectiva y no solamente, como parece orientarse hoy en día, hacia la maximización de las ganancias económicas.

Pero el contexto de cambio acelerado del mundo global está marcado por dos características que hacen que el reto de la educación en relación a los valores sea doblemente complicado: por una parte, se trata de un mundo marcado por la pluralidad; por otra parte, vivimos en un mundo caracterizado por la incertidumbre.

En efecto, la emergencia de la “aldea global” ha hecho que las sociedades sean cada vez más plurales al crecer la movilidad de mercancías y productos, pero con ello también el intercambio y la coexistencia de elementos culturales muy diversos en todos los rincones del planeta. La velocidad con que viaja la información y con que se desplazan también las personas por el territorio global, ha significado la constatación creciente de que el mundo está constituido por una enorme diversidad de costumbres, significados, lenguajes, modos de vivir y, por supuesto, de valores sobre los que se edifica la existencia personal y social.

La globalización de las mercancías ha significado también la globalización de la comunicación de significados y valores con la consiguiente constatación de que, a pesar de

que somos miembros de una misma especie humana y compartimos elementos fundamentales que nos identifican, un rasgo básico de lo humano es la pluralidad, la multiplicidad de modos de ser humano y de maneras concretas de entender y vivir la vida.

Por otra parte, es cada vez más cierto en este mundo que, como afirma Morin: “El futuro se llama incertidumbre”. El contexto de crisis-cambio-globalización y la emergencia y consolidación de la cultura posmoderna, conlleva un derrumbe o debilitamiento de las certezas sobre las que se edificaba el conocimiento científico, el mundo religioso, la cohesión social y el comportamiento considerado como “moralmente bueno” o válido. El horizonte actual es un horizonte de creciente incertidumbre y, como afirmaba Valéry: “El futuro ya no es como era antes”, pues no hay elementos que nos permitan predecir en alguna medida el mañana.

La incertidumbre del futuro llega incluso al nivel de la conciencia sobre el riesgo de supervivencia de la especie humana en el planeta. La crisis global que se manifiesta en la pobreza y exclusión de millones de personas, la fragilidad de la democracia, la creciente fragmentación social, la problemática ecológica marcada sobre todo por el “calentamiento global”, la crisis moral en que viven nuestras sociedades y otras muchas dimensiones de la convivencia cotidiana, hacen que sea incierta incluso la permanencia de la humanidad en la tierra.

Es por ello que Bauman (2007) habla de “miedo líquido” para definir el estado en que actualmente vive la humanidad en el mundo posmoderno o hipermoderno (Lipovetsky, 2007).

Incertidumbre y pluralidad podrían ser las dos palabras que definieran sintéticamente, y con mayor precisión, la situación actual de los valores en el mundo. En este mundo de incertidumbre y pluralidad resulta muy complicado establecer cuáles son los valores que deberían orientar la formación de un estudiante o sobre qué valores debe sustentarse la formación de un futuro ciudadano. Nos encontramos hoy en una encrucijada en la que la indiferenciación y la confusión hacen

prácticamente imposible un consenso para construir una moral aceptable por la mayoría de los habitantes del planeta, o incluso, por la mayoría de los miembros de una sociedad concreta.

¿Cuál puede ser entonces la manera de aproximarse al asunto de los valores o de la moral en el mundo actual?, ¿cómo entender y trabajar hoy la dimensión valoral en el sistema educativo?, ¿cómo responder educativamente a los desafíos de esta sociedad plural e incierta? El presente trabajo intenta dar respuesta a estas interrogantes desde la propuesta de una nueva aproximación a la dimensión moral en la educación, sustentada en la distinción entre moral como estructura y moral como contenido y en la convicción de que es necesario construir, a partir de esta distinción, un cambio de la visión ética de la educación y un cambio en la visión de la educación ética necesarios para responder a la incertidumbre y la pluralidad del mundo contemporáneo.

MORAL COMO ESTRUCTURA Y MORAL COMO CONTENIDO: UNA DISTINCIÓN INDISPENSABLE

“La realidad moral es constitutivamente humana; no se trata de un ideal, sino de una necesidad, de una forzosidad exigida por la propia naturaleza, por las propias estructuras psicobiológicas...” dice Aranguren en su “Ética” (1985: 47). Pero en esa misma obra el autor distingue, siguiendo a Xabier Zubiri, la “moral como estructura” de la “moral como contenido”.

La moral como estructura corresponde a la naturaleza radical del comportamiento humano que tiene que tener un “ajustamiento” a la realidad. Todo acto, para ser verdaderamente humano, tiene que ser “justificado”, “justo”, es decir, ajustado a la realidad y respondiente a ella. La moral como estructura es común a todos los seres humanos e independiente de las culturas o momentos históricos en que se viva.

La moral como contenido consiste en que el acto humano se ajuste, ya no a la realidad sino a la norma ética. Esta norma ética puede ser variable de acuerdo a las culturas o mo-

mentos históricos. Cada sociedad va construyendo, a partir de su ser estructuralmente moral, distintos modos de entender la moral como contenido, es decir, distintas normas éticas a las cuales se tendrán que ajustar los actos humanos.

Desde la perspectiva de la moral como estructura, el ser humano es constitutivamente moral y no puede quedar al margen de lo moral. No puede haber, entonces, seres humanos o instituciones humanas que sean amorales, es decir, que estén más allá del bien y el mal, o que no tengan que ver con el bien o el mal humanos.

Sin embargo, desde la perspectiva de la moral como contenido, los actos humanos pueden o no ser morales, dependiendo de su ajustamiento o no a las normas morales establecidas en una sociedad determinada. En este sentido, un acto puede ser moral si se ajusta a las normas morales establecidas, puede ser inmoral si va en contra de ellas o puede ser incluso amoral, si no toma en cuenta estas normas o se erige al margen de ellas, pero esto no lo hace amoral desde la perspectiva de la moral como estructura.

En el ámbito de lo moral “podemos vivir con las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas”, afirma Melchin (1993). Para este autor, todas las normas morales son respuestas que se dan a determinadas preguntas o problemas sobre el vivir humanamente en el mundo. Estas respuestas van siendo transmitidas de generación en generación, no así las preguntas que las originaron; es por ello que podemos vivir en lo moral aplicando estas respuestas aprendidas de manera más o menos consciente, pero lo esencial es que en cada situación que enfrentemos en la vida podamos generar las preguntas adecuadas para dar solución a los conflictos morales en que vivimos. La moral como contenido correspondería, en la perspectiva de Melchin, a las “respuestas correctas”, y la moral como estructura, esencial también en esta postura, a la capacidad de preguntar sobre lo moral.

En un mundo marcado por la incertidumbre y la pluralidad, o sea, en un mundo en que existe una confusión y una multipli-

cidad en la moral como contenido, es prácticamente imposible establecer una propuesta de educación moral o de investigación en valores desde esta perspectiva; es decir, en un mundo como el actual, resulta poco pertinente fundar las propuestas de educación moral o de investigación en el campo de los valores, desde la visión de la moral como contenido, pues esta visión es ambigua, presenta múltiples facetas y discursos y no tiene criterios comunes para ajustar la visión de los actos morales a determinada norma ética.

De esta manera, la tesis central de este trabajo consiste en el planteamiento de que las propuestas de formación valoral y de investigación en la educación en valores, si pretenden estar “a la altura de nuestros tiempos”, tienen que fundamentarse en la moral como estructura, que es la moral común a todo ser humano de cualquier cultura o sociedad, la realidad moral a la que ningún ser humano o estructura humana puede escapar.

El planteamiento que aquí se sostiene, afirma que es necesario dar un paso fundamental en nuestra visión de la educación moral y de la investigación en educación y valores: el paso que va de la educación en valores a la educación de la libertad.

DOS VISIONES PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA DESDE LA MORAL COMO ESTRUCTURA

Entre los autores contemporáneos que pueden aportar elementos para la construcción de una educación moral basada en la moral como estructura, es decir, de una educación de la libertad que trascienda la visión dominante de educación en valores, existen dos que plantean elementos fundamentales para esta construcción: Bernard Lonergan, filósofo canadiense (1904-1984) y Edgar Morin, intelectual francés (1921) nos brindan algunos planteamientos que pueden orientarnos adecuadamente en esta construcción.

Rescatamos de Morin tres ideas centrales: la idea de que el sustento de la ética es un imperativo de religación del ser humano, la idea de que en el ámbito moral el ser humano enfrenta siempre conflictos entre diversos

valores, y la idea de que existen cuatro deberes fundamentales que deben sustentar el comportamiento ético y que son muchas veces fuente de estos conflictos morales.

La propuesta de educación de la libertad, que trasciende la educación tradicional en valores, debe sustentarse en la visión de que la ética parte de un compromiso de religación del ser humano individual consigo mismo, con los otros seres humanos en una comunidad, con la sociedad en la que vive y con la especie humana ligada al destino del universo. De esta manera, más que enseñar valores determinados, lo que la educación moral debe hacer es promover el descubrimiento y la vivencia comprometida de este espíritu de religación interna que lleve a los educandos a buscar lo que los vincule con los demás, con la naturaleza, con su comunidad y sociedad, con la especie humana.

Esta propuesta trasciende entonces, claramente, la visión de que la educación moral consiste en enseñar a los estudiantes a optar siempre por los valores en contraposición a los “antivalores”, por el bien en contraposición al mal. Porque en la realidad humana concreta, la vida no presenta dilemas simples en los que haya que elegir entre bien y mal, o entre “valor y antívalor”, sino situaciones complejas en las que existen diversos valores que entran en conflicto y entre los cuales hay que hacer una elección responsable.

Por otra parte, Morin plantea que la ética se sustenta en cuatro deberes fundamentales: el deber egocéntrico –el deber de todo sujeto humano consigo mismo, el deber que lo impulsa a buscar lo que lo haga “permanecer en la vida”–, el deber genocéntrico –el deber de todo ser humano hacia sus antepasados, que se refleja en su propio código genético: el deber con la propia herencia–, el deber sociocéntrico –el deber que tiene toda persona respecto de la sociedad en la que vive, el deber de contribuir a la humanización de la sociedad a la que se pertenece– y finalmente, el deber antropocéntrico –el deber que tiene todo ser humano hacia la especie humana, el deber que surge de la pertenencia a la especie–. Estos cuatro deberes están articulados, se influyen y causan mutuamente y en

muchas ocasiones no coinciden y entran en conflicto, o hacen entrar en conflicto al sujeto humano que tiene que elegir.

De este modo, una educación de la libertad debe formar a los estudiantes, más que en ciertos valores socialmente definidos –moral como contenido– en la reflexión permanente acerca del comportamiento individual, la cual necesita responder a estos cuatro deberes y buscar todo aquello que haga posible, simultáneamente y de la manera más armónica posible, el mantenimiento y desarrollo de la propia vida, el cultivo y preservación de la propia herencia de los antepasados, el mantenimiento y desarrollo humanizante de la sociedad en la que se vive, y el mantenimiento y desarrollo de la especie humana en el planeta.

Del cumplimiento de estos cuatro deberes se desprenderá la construcción progresiva de una antropoética, una socioética y una ética del género humano, una ética planetaria sustentada en la moral como estructura y no en valores generados por la moral como contenido. En la medida en que la educación moral se conciba como educación de la libertad más que como enseñanza de valores o clarificación valoral, es decir, en la medida en que se trabaje desde la moral como estructura más que desde la moral como contenido, se estará contribuyendo a la construcción de esta ética planetaria o del género humano.

En este sentido, la educación de la libertad debe partir de la incertidumbre y la complejidad de la vida humana y capacitar a los educandos para poder afrontar con responsabilidad y creatividad el reto de vivir en la dialógica “riesgo-precaución” que conforma el reto de intentar vivir una “buena vida humana”, es decir, una vida éticamente válida.

Por su parte Lonergan plantea una muy sugerente y detallada explicación de la estructura de la dimensión moral humana, de la estructura de la toma de decisiones humanas. Esta estructura está centrada en el acto de comprensión existencial o deliberativa, es decir, en la aprehensión de lo que es humanamente bueno o humanamente constructivo en cada circunstancia que se presenta en la vida de un ser humano o de una sociedad.

El dinamismo de la estructura moral humana, dice Lonergan, parte de la experiencia sensible, de la captación de datos suficientes y relevantes del exterior y de la propia conciencia del sujeto, continúa en la adecuada idea que se forma a partir de la relación entre los distintos datos que conforman la realidad que se está viviendo, se hace más crítica al cuestionar, reflexionar, buscar pruebas y evidencias de la realidad de esa idea formada a partir de los datos y se realiza existencialmente al hacerse preguntas para la deliberación (¿es bueno o malo?, ¿construye o destruye?, ¿es justo o injusto?, ¿es pertinente hacerlo o no?), al deliberar, valorar, abrirse a la aprehensión de valor y llegar a establecer juicios de valor y decisiones que se sustenten en argumentos sólidos, se conviertan en estrategias o planes de acción y se concreten en operación eficiente y transformadora.

En todo este proceso, el acto central es el acto de comprensión existencial o deliberativo (*insight* deliberativo) que constituye el momento de iluminación que vive la conciencia de todo ser humano al aprehender el valor. Este acto de comprensión existencial, afirma Vertin (1995), es un “acto de cognición afectiva”, es decir, opera predominantemente en la dimensión afectiva de la persona y no en el nivel cognitivo, aunque para realizarse requiere de una o varias intelecciones y de uno o varios actos de juzgar que son, ambos, actos esencialmente cognitivos.

Es importante destacar que en esta perspectiva existe una nueva noción de valor, entendido como noción trascendental: “Valor es lo que se tiende a alcanzar en las preguntas para la deliberación que nos planteamos”, afirma Lonergan (1988), es decir, el valor es un “desconocido conocido”, es una permanente meta de la búsqueda humana de una “vida buena”. Esta nueva perspectiva de lo que es el valor, es mucho más heurística y dinámica que las definiciones tradicionales e implica concebir la vida moral como una búsqueda permanente en la que el sujeto humano tiene que ajustar sus decisiones y acciones a las exigencias de autenticidad de su propio dinamismo humano (moral como estructura) más que a las normas establecidas

por la sociedad en la que vive (moral como contenido).

Este continuo ajuste a las normas inmanentes en la propia conciencia es el esfuerzo por lograr la autenticidad humana en cada valoración y decisión que se realiza. Ser atento a los datos, ser inteligente al procesar la información, ser razonable al afirmar la realidad de las cosas y ser responsable al valorar y decidir, son las normas básicas, los preceptos que llevan hacia esta autenticidad y hacen que una valoración o decisión moral sea objetiva.

La búsqueda de autenticidad lleva al sujeto humano a un camino de crecimiento progresivo en la autonomía, a una permanente construcción de su “libertad efectiva”, es decir, de su capacidad de autodeterminación en medio de los condicionamientos propios de toda vida humana (personales, sociales, culturales, históricos, etc.).

La libertad es entonces también un dinamismo, algo que se construye o se destruye, se amplía o se reduce, se conquista o se desdaña en cada contexto y con cada elección existencial concreta. En este sentido, la libertad es educable, es decir, puede ser formada para crecer en profundidad y autenticidad, para pasar de un proceso meramente empírico espontáneo, a un proceso atento, inteligente, razonable y responsable.

EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD

Desde estos planteamientos podemos derivar la propuesta de educación de la libertad, entendiéndola como un desarrollo progresivo de la estructura moral de todo ser humano para llevar la toma de decisiones, desde un proceso simplificado, orientado por lo que nos agrada o desagrada, hacia un proceso complejo en el que la elección humana auténtica es una elección que se realiza después de todo un conjunto complejo de operaciones “interrelacionadas y recurrentes que producen resultados acumulativos y progresivos” (Lonergan, 1988), que parte de las sensaciones de agrado o desagrado pero que pasa por la inteligencia que comprende, la reflexión que cuestiona críticamente y verifi-

ca con pruebas o evidencias, hasta llegar a la deliberación. Todo este proceso complejo debe regirse por las exigencias de autenticidad humana, implícitas en estos niveles de decisiones y qué son: atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad.

La educación moral sustentada en la moral como estructura responde al contexto de pluralidad e incertidumbre, pues no enseña o presenta valores sino que forma o capacita para moverse humanamente en la incertidumbre a partir de la “brújula” que constituye la estructura dinámica de la conciencia humana con sus exigencias de autenticidad permanentes; no forma en valores sino que educa la libertad, humaniza la libertad al volverla más atenta, inteligente, razonable y responsable, construyendo autodeterminación, es decir, libertad efectiva de los seres humanos y de su sociedad.

Algunos elementos centrales de la educación de la libertad son:

- *Transversalidad*: no es una propuesta que tenga que trabajarse en asignaturas especiales y específicas de contenido moral, es una propuesta transversal porque se puede y debe trabajar en todas las asignaturas del currículo. Todas las asignaturas pueden encaminarse a educar la libertad desde la forma distinta en que se manejen sus propios contenidos.
- *Integralidad*: es una propuesta que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que concibe lo moral como un proceso complejo en el que intervienen todas las dimensiones humanas.
- *Afectividad*: al ser la aprehensión de valor un acto de cognición afectiva, la educación de la libertad requiere de una permanente y progresiva educación emocional, para que, como dice Goleman (1997): “las emociones se vayan volviendo inteligentes”.
- *Centralidad de las preguntas*: la educación moral dominante enseña respuestas humanas desde la moral como contenido; la educación de la libertad debe plantearse la meta de educar para que los estudiantes sean capaces de irse haciendo cada vez

- mejores preguntas para la deliberación, pues si no se hace así, podríamos vivir, como ya se afirmó que dice Melchin (1993), en una moral que se basa en “las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas”.
- *Responsabilidad*: la exigencia de autenticidad del nivel moral es la responsabilidad. La educación de la libertad debe ir formando en la responsabilidad que trasciende la responsividad. Esta responsabilidad debe entenderse, como a menudo se hace, como la “capacidad para responder por las consecuencias de lo que se hace”, es decir, en una dimensión *a posteriori* de la acción. Pero también debe comprenderse en su dimensión *a priori* como la capacidad y el hábito de preguntarse antes de actuar: “Esto que quiero hacer: ¿es humanamente respondible?, es decir, si respondiera por sus consecuencias, ¿esto me haría más humano?, ¿ampliaría mi capacidad de autodeterminación o la restringiría?”
 - *Complejidad*: la educación de la libertad debe educar no solamente para la adecuada elección de “bienes particulares” (Lonergan, 1988) –con la elección adecuada y equilibrada de elementos que satisfagan las distintas necesidades de vida humana de cada persona–, sino para el compromiso de construcción del “bien de orden”, de la organización social, reflejada en instituciones, normas, políticas, etc. Debe garantizar la recurrencia constante de los bienes particulares necesarios para todos los ciudadanos y también para la reflexión constante sobre lo que es verdaderamente bueno para todos (nivel del valor), para estar en una vigilancia constante que evite la “aberración de la cultura”, es decir, la construcción de modos de valorar que priorizan elementos deshumanizantes y los ponen como elementos esenciales para la “buena vida humana”.
 - *Historicidad*: la educación de la libertad debe partir de la convicción de que, como afirma Lonergan (1988): “El bien humano es una historia”, una historia que se está construyendo a partir del conjunto de las decisiones humanas más o menos

auténticas, más o menos responsables, más o menos informadas e instruidas por la inteligencia. Desde esta perspectiva, los valores no pueden ser vistos como estáticos, fijos y predefinidos y, por tanto, la ética que se promueve en las escuelas debe dejar de ser una “ética de la ley” –un conjunto de “debes hacer esto, no debes hacer aquello”– para volverse una ética de la reelación humana personal y colectiva.

- *Realismo*: finalmente, la educación de la libertad debe sustentarse no en la utopía de construcción de un mundo ideal e inalcanzable, sino en la idea realista de que cada ser humano puede aportar algún elemento pequeño pero pertinente para el mejoramiento y la humanización gradual del mundo, desde la idea de Morin (2000: 89) que dice: “La renuncia a la construcción del mejor de los mundos, no implica de ninguna manera la renuncia a la construcción de un mundo mejor”.

HACIA EL CAMBIO DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN ÉTICA

Desaría hablar acerca del bien. Lo que pretendo es proporcionar una base para sus discusiones sobre el fin, el objetivo, la meta de la educación. ¿Por qué se educa a la gente? Presumiblemente es por algún bien. Pero ¿Qué queremos decir con la palabra “bien”? Esta es la pregunta que nos va a ocupar...

(Lonergan, 1998: 59)

La ética y la educación están vinculadas de manera irrenunciable puesto que la ética es la que traza el horizonte de finalidades hacia el cual debe tender todo proceso formativo. Si el conocimiento responde a la pregunta por el qué de la educación, la ética responde por la cuestión del para qué de todo el proceso educativo puesto que se educa presumiblemente para algún bien, para proporcionar un bien al educando, para aportar un bien a la sociedad, para aportar un bien a la cultura y renovarla con nuevas visiones del bien.

Se educa, definitivamente, por algún bien, pero el problema actual es que no tenemos

una respuesta adecuada, clara, y sobre todo compartida, a la pregunta: ¿qué queremos decir con la palabra “bien”? Y al no existir esta respuesta, aún sin darse cuenta, el sistema educativo entra en crisis porque se queda sin una orientación socialmente aceptada que marque el rumbo, que trace el horizonte de sus finalidades, que ayude a visualizar modos concretos de contestar a la pregunta: ¿para qué se educa?

Si la ética se ocupa de la “buena vida humana”, y se debería educar para la orientación personal y grupal hacia esa vida que implique más que sobrevivir, los resultados de la educación existente parecen no ser muy satisfactorios. Si la ética tiene que sustentarse en el espíritu de religión humana (Morin, 2005) –con uno mismo, con los demás, con la sociedad, con el cosmos–, la educación actual parece estar más bien sirviendo para separar, para aislar, para provocar dispersión –al interior de cada ser humano, entre los seres humanos, entre las sociedades, entre la humanidad y el cosmos–, por lo que el reclamo de Morin adquiere una urgencia especial en estos tiempos de crisis-cambio-globalización que parecen ahondar cada día la brecha que separa a los humanos de los humanos, que abre un abismo cada vez mayor entre los humanos y lo humano.

La construcción progresiva de una educación de la libertad contribuirá a una renovación de la visión ética que generará una nueva educación que, a su vez, generará una visión ética renovada. Esta construcción progresiva abarca dos ejes fundamentales: el primer eje de reflexión consiste en la necesidad de repensar el papel de la ética en la educación; el segundo eje lo constituye la urgencia de transformar la educación ética en nuestro sistema educativo. La educación de la libertad contribuirá a la construcción de este doble cambio pero será, al mismo tiempo, resultado del mismo.

REPENSAR LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN

Si toda educación es generada por una visión ética habría que empezar por preguntarnos cuál ha sido y está siendo el papel de la ética

en el campo de la educación, y qué visión ética es la que predomina dentro de los sistemas educativos actuales. En este sentido podríamos decir sintéticamente que, por una parte, el papel de la ética es hoy un papel muy secundario en la educación y que la visión predominante es la de una ética simplificadora, sustentada en certezas y dogmáticamente transmitida, en suma, una “ética de la ley”.

Esta visión ética no es operante para nuestros tiempos en los que, como bien dice Patocka, “el porvenir está problematizado y lo estará para siempre”. No existe un horizonte de certezas para la vida humana personal o social, no hay ya normas morales rígidas que todos acepten y que si se siguen ciegamente puedan garantizar, si no una “buena vida humana”, al menos una vida más o menos estable y exenta de grandes crisis. El futuro está problematizado y la educación tendría que responder a esta problematización del mundo mediante una nueva visión ética que sea pertinente para los seres humanos de hoy y de mañana.

Esta nueva visión ética debe fundarse en la idea de Axelos de concebir a la ética como una continua problemática, como una “creadora de problemas que nos obligan a pensar” (citado en Morin, 2005: 19). Sin embargo, esto no es así en la ética que está presente en nuestros sistemas educativos. La ética que tenemos es una ética de respuestas, una ética de certezas, una ética de normas. La ética con la que contamos es la ética de los listados de “debes hacer esto” y “no debes hacer aquello” con la que los profesores, sin entender muchas veces los por qués, vamos tratando de adiestrar a nuestros estudiantes.

- Nuestra ética actual es simplificadora porque ve todo en términos de blanco y negro, de bueno y malo, es una visión maniqueísta que no corresponde a la complejidad de los problemas éticos actuales.
- Nuestra ética en la educación es reductora porque se basa en la lógica clásica y enseña que “hay que elegir siempre lo bueno –“los valores”– y rechazar o excluir lo malo –“los antivalores”–, cuando en la

realidad lo que se nos presenta son conflictos entre valores distintos que hay que saber discernir y para ello, la lógica clásica resulta obsoleta.

- Nuestra ética en el campo educativo es rígida e inflexible. Habla de “valores universales, inmutables” aplicables a todo ser humano de cualquier cultura o tiempo histórico, aplicables sin matices y sin ninguna consideración contextual.
- Nuestra ética es una “ética de la rectitud” (Peter, 2000). Nos enseña que debemos siempre y bajo cualquier circunstancia actuar de determinada manera, siguiendo las reglas, las normas morales que nos han enseñado, aplicando los principios aún por encima de lo humano, sin perdonar el error, la ceguera o la desviación que son totalmente humanas.
- Nuestra ética es excluyente y cerrada –hasta *chauvinista*–, nos enseña que los valores verdaderos son los nuestros, los de nuestra cultura, los de nuestra nación, los de nuestra raza, los de nuestro hemisferio, los de nuestra religión, y que todos los demás están equivocados.
- Nuestra ética vigente en la educación es además una ética abstracta, puesto que se sustenta en “principios éticos universales” que se convierten en imperativos categóricos, en exigencias universales abstractas puesto que no tienen relación ni cambian con el contexto.
- Nuestra ética es ahistorical, puesto que sostiene que lo moral no cambia con las épocas, “que el ser humano siempre es el mismo”, que los valores siguen siendo los mismos “aunque algunas civilizaciones del pasado no los hayan descubierto”.
- Nuestra ética es una ética racionalista, puesto que nos enseña que hay que vivir conforme a lo que racionalmente se considera valioso, evitando al máximo dejarnos llevar por lo que sentimos, puesto que lo que sentimos “normalmente tendrá al mal”.
- Nuestra ética es una ética de contenidos, una ética que se enseña como se enseñan las matemáticas o la historia. Una ética que se sustenta en que tenemos que

aprender ciertos valores y aplicarlos después, sin mucha claridad de las razones, ni mucho menos de aquellas preguntas (Melchin, 1993) que los originaron. La escuela nos enseña a vivir “con las respuestas correctas”, no importa si nuestras preguntas están equivocadas.

REPENSAR LA EDUCACIÓN ÉTICA

Así como hay que repensar la ética en la educación, hay también que repensar la educación ética. Esta segunda transformación tiene que ser un producto de la primera, puesto que si no cambia la visión y el papel de la ética en la educación, será imposible el cambio de la educación ética, ya que cualquier modificación en este rubro seguirá siendo producto de la visión tradicional simplificadora. De manera que de la promoción de la transformación del papel, la perspectiva y el horizonte de la ética en la educación, tendrán que surgir propuestas de transformación profunda de la educación ética que contribuyan a hacer realidad la idea de una educación de la libertad que supere la “educación en valores” imperante.

El primer reto sin duda es pensar y operar estrategias que puedan volver a contagiar a los estudiantes de una “alta moral”, de un “alto deseo de vivir” que es el ingrediente sustancial para la búsqueda ética. Volver a convencer no solamente a nivel intelectual sino existencialmente a los estudiantes de que el ser humano es “de la materia de la que están hechos los sueños” (Shakespeare) y que aunque de esta materia han surgido pesadillas que nos tienen como especie al borde de la extinción y sumidos en la desesperanza, también de ella han surgido grandes sueños y grandes soñadores que han construido elementos que enaltecen a la especie humana y que la realidad no actual no es solamente la del peligro de autodestrucción, sino también la de la oportunidad de salir juntos de la edad de hierro, del ciclo amplio de decadencia en el que nos encontramos. Esta no es una tarea fácil, sobre todo si no ocurre el cambio que puede romper el círculo vicioso de desmoralización social-desmoralización de

los educadores-educación desmoralizante. Pero si logramos cambiar la visión de la ética en la educación y podemos volver a poner el asunto ético como un eje del que se desprendan las finalidades educativas, esta tarea puede empezar a hacerse probable.

Para ello, es necesaria una conversión moral en los educadores, para que vuelvan a cobrar conciencia de que son hombres, “simplemente hombres”, y que están insertos en esta aventura, que es un compromiso irrenunciable asumirla y que son responsables del destino humano, invitados a la construcción de la reforma del pensamiento, de la reforma del espíritu, de la reforma de la vida que hoy requiere la humanidad en este planeta.

A partir de esta alta moral de educadores y educandos se podría iniciar el cambio en la educación ética para este cambio de época. Una meta básica sería generar estrategias para brindar a los estudiantes herramientas para “el combate vital para la lucidez”, herramientas de autoanálisis, de capacidad autocrítica, de revisión continua de lo que piensan y sienten a la luz de lo que otros piensan y sienten, de conciencia introspectiva sobre el modo en que toman sus decisiones y hacen sus valoraciones, de trabajo interior para generar comprensión y compasión hacia sus propios errores morales y hacia los de los demás, de desarrollo de la capacidad de perdón, es decir, una educación de su libertad efectiva para hacerla una libertad cada vez más atenta, inteligente, crítica y responsable.

La transformación de la educación ética pasa por generar ambientes, presencias y encuentros humanizantes en todas las oportunidades posibles dentro del proceso educativo. Esta combinación de ambientes, presencias –básicamente de educadores significativos– y encuentros –con lo mejor de la herencia de la humanidad– sustentados en el amor humano auténtico, irá forjando en los educandos una sana “cultura psíquica” que, como afirma Morin (2005), es indispensable para la generación de una autoética que abra al sujeto hacia la socioética y la antropoética necesarias para enfrentar con ánimo humanizante la incertidumbre de los

tiempos de crisis de fundamentos éticos en que hoy se vive.

La educación ética requerida es precisamente la que supera el individualismo aislante que es característico de la sociedad del mercado y el consumo globalizado actual, para forjar una sana individualidad vinculante, abierta a los demás, que conjugue adecuadamente el deber egocéntrico con el deber genocéntrico, el deber sociocéntrico y el deber antropocéntrico, generando un proyecto de vida autónomo pero plenamente inserto en la realidad del mundo y en el devenir de la humanidad como aventura común.

De esta manera, la autoética de la sana cultura psíquica y la buena educación emocional, sumada a la socioética de una formación cívica dinámica y abierta, se complementará con una antropoética que genere una conciencia clara de Tierra-Patria, de ciudadanía terrestre, de compromiso con el destino de la humanidad toda.

¿Qué tan probable es lograr esta transformación del mundo a partir de la transformación de la educación ética? Esta es una pregunta muy importante y requiere una respuesta de educador. Si la educación es la profesión de la esperanza, como dice Gorostiaga; si para poder educar se requiere creer en las posibilidades y en el potencial humanizante del ser humano, como dicen muchos otros autores de diversas formas, la respuesta de educador tiene que ser positiva. Una respuesta positiva pero no ingenua, una respuesta críticamente positiva es la que requieren los tiempos por parte de los educadores. No se trata de responder con visiones voluntaristas o emociones pasajeras que se sustentan en el falso “querer es poder”. La libertad humana no es indeterminación sino autodeterminación o autonomía dependiente, es decir, todo proyecto humano de liberación, y la educación es el proyecto humano de liberación por excelencia, tiene que tener plena conciencia de los límites y restricciones que le impone el entorno y los que provienen del mismo espíritu humano.

Hoy resulta claro que no es cuestión de aspirar “al mejor de los mundos” pero resulta

también claro, ante la desesperanza y la desmoralización generalizadas, que se tiene que seguir apostando desde la educación por lograr un mundo mejor, un mundo cada día mejor. Esta es la respuesta que requieren los tiempos desde la educación, la respuesta que dice que si bien no vamos a lograr el mejor

de los mundos posibles, es posible lograr un mundo mejor. Como afirma Morin: “la misión parece imposible, pero la dimisión resulta igualmente imposible”. Los educadores, como profesionales de la esperanza, no podemos renunciar a esta utopía-crítica, a este optimismo-realista.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, México, Paidós.
- CARLEY, M. (1989), *Bernard J.F. Lonergan on Teaching*, Doctoral Thesis in Education, Graduate School of Education, Harvard University. Sin publicar.
- ESCÁMEZ, J. (s/f), *La enseñanza de actitudes y valores*, Barcelona, Nau llibres.
- EOLEMAN, D. (1997), *La inteligencia emocional*, México, Javier Vergara editores.
- HERSH, R., et al. (1997), *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*, Barcelona, Narcea.
- HIRSCH, A. (comp.) (2001), *Educación y valores*, 3 tomos, México, Gernika.
- HIRSCH, A. y R. López Z. (comp.) (2003), *Ética profesional e identidad institucional*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- HIRSCH, A. (coord.) (2006), *Educación, valores y desarrollo moral*, 2 tomos, México, Gernika.
- LICKONA, T. (1993), “The Return of Character Education”, *Educational Leadership Journal*, vol. 51, núm. 3 (noviembre).
- LIPOVETSKY, G. (2007), *La era del vacío*, México, Anagrama.
- LONERGAN, B. (1988), *Método en Teología*, Salamanca, Sigueme.
- LONERGAN, B. (1999), *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Sigueme-Universidad Iberoamericana.
- LÓPEZ-CALVA, M. (2001), *Educar la libertad. Más allá de la educación en valores*, México, Trillas.
- LÓPEZ-CALVA, M. (2006), “Del dicho al hecho y del hecho al dicho. Una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo”, en A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral*, México, Gernika.
- LÓPEZ-CALVA, M. (2006a), *Ambientes, presencias y encuentros. Educación humanista ignaciana para el cambio de época*, México, Universidad Iberoamericana-ITESO-Fundación Fernando Bustos (Cuadernos de fe y cultura, 21).
- MELCHIN, K. (1993), “Moral Decision Making and the Role of Moral Questions”, en *Method, Journal of Lonergan Studies*, vol. 11, núm. 2, Boston, Boston College.
- MORIN, E. (2000), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- MORIN, E. (2003), *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, E. (2005), *O Método VI. Ética*, Brasil, Sulina.
- MORIN, E., E. Roger y R. Motta (2006), *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- PAYÁ, M. (2000), *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*, Bilbao, Desclée.
- VERTIN, M. (1995), “Judgments of Value for the Later Lonergan.”, en *Method. Journal of Lonergan Studies*, vol. 13, núm. 2, Boston, Boston College.