

La educación en valores como exigencia de la sociedad moderna*

Sergio Arzola M., Ph.D.**

* Ponencia presentada al Seminario Nacional sobre Formación Docente y Educación para la ciudadanía (24-26 de abril de 1996). UMCE, Santiago de Chile.

** Profesor titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Se analiza la educación en valores como exigencia de la sociedad moderna, considerando tres momentos: el primero, intenta re-aprender del desarrollo de los paradigmas que han dominado la evolución histórica de la relación cultura-valor; el segundo, considera la naturaleza de la educación como exigencia de una educación en valores; el tercero, profundiza algunos aportes de la educación moral que son pertinentes al tema.

Education on values is analyzed as a demand from modern society, considering three instants: the first tries to learn again from the development of paradigms which have dominated the historical evolution of value-culture relationship; the second, considers the nature of education as a demand of an education on values; the third, deepens on some contributions of moral education which are pertinent to the subject.

1. Presentación

1.1 “La educación en valores como exigencia de la sociedad moderna”... es el tema sobre el cual se ha solicitado mi reflexión. Quiero hacerlo con la libertad que me da el hecho que mi reflexión es simplemente el inicio de un diálogo, simplemente un intento de conversación entre expertos. Lo hago igualmente con la seguridad que me presta el reconocer que es fácil equivocarse en temas tan delicados. Pero reconociendo que lo que afirmaré lo hago a título personal, asumo que representa mi propia experiencia en este campo. En este sentido, me limitaré al contexto solicitado, pero al interior de dicho contexto, la inclusión y exclusión son de mi responsabilidad.

1.2 *Tres momentos recorrerá mi análisis:*

En un primer momento: intentaremos re-aprender del desarrollo de los paradigmas que han dominado la evolución histórica de la relación cultura-valor. Así podremos apreciar que la exigencia social de una educación en valores, es una exigencia del desarrollo humano y de toda sociedad. Se trata de una condición de la existencia de lo social.

En un segundo momento, veremos que también es exigencia de la educación. La naturaleza de la educación exige una educación en valores.

Finalmente, desde algunos aportes de la educación moral, veremos ciertas propuestas que me parecen pertinentes para nuestro diálogo.

2. Primer momento: Toda sociedad lo exige, también la moderna

2.1 Así lo descubrimos *cuand o analizamos el Mito: puesto de rito y culto, magia y gesto.*

Lo podemos detectar cuando el conocimiento se desliza de globalizante, colectivo, poético, a la reflexión, también poética, sobre el mito en Homero (s. XI a.C.) y Hesíodo (s. IX a.C.); es la producción de un conocimiento analógico, sintético, circular, que logra separar Religión de Culto. La primera, explicación mítica; el segundo, práctica ritual a los dioses que viven, conviven, continua y simultáneamente con el mundo y con los hombres.

A través de la poesía épica, el pensamiento se enfrenta comprensivamente a una cosmogonía y a una teogonía antropomórfica. Primer intento, tal vez, de la razón que toma distancia frente a la acción. A lo menos de una forma de razón.

Se trata de una distancia epistemológica, que tiene un intermediario diferente a la razón poética y a la acción heroica; dicha mediación epistemológica es desempeñada por la magia, la cual es no sólo un privilegio de los iniciados, sino la conciencia del pueblo, que la transmite rompiendo las relaciones formales de causalidad e incorporando una visión totalizante. Transformando en acto pedagógico su propio saber y, de este modo, interviniendo en lo cotidiano desde lo extraordinario.

En todo caso, magia y mito, rito y culto, son expresiones del intento del hombre por comprenderse y por comprender, son visiones del mundo que encarnan reglas sociales y estructuras lógicas (aunque se les llame pre-lógicas, en referencia a una lógica nueva y distinta).

Son reglas de sentido, estructuras valóricas, que construyen un saber de totalidad asociado a la necesidad de “saber qué hacer frente y con el mundo”.

El discurso mitológico es “un saber hacer”. Para que sea exitoso, debe seguir las pautas morales del héroe que es capaz de sobrepasar

todas las dificultades, luchar contra la naturaleza, secar pantanos, dominar sus debilidades y pasiones, incluso oponerse a los dioses en nombre de sus valoraciones.

En este sentido, es más un ordenamiento moral que un ordenamiento racional. (No pretendo contraponer razón-moral; éste es un problema posterior y no creo que el mito debe ser entendido de este modo).

2.2 Así, se pasa de la razón ritual y mágica, a los primeros intentos del saber explicativo de la razón formal, explicaciones que se mantienen en el campo de la filosofía.

Es decir, en el del conocimiento que se hermana con la sabiduría, o que podría pensarse que se le sobrepone o que la reemplaza..., éste es un asunto de opciones interpretativas.

Una explicación posible: conviven, porque son respuestas distintas que no se anulan, se complementan y porque las explicaciones paradigmáticas no se reemplazan, se sobrepone y son redundantes. Kuhn diría que es el juego entre lo divergente y lo convergente, Lakatos que es la alteración o la evolución de un programa de investigación o la aparición de una matriz interpretativa.

Así, se continúa simplemente la búsqueda de una lógica ordenadora de las relaciones Dios-naturaleza-hombre, ya descritas en el mito.

La sociedad, según sus propias estructuras, interviniendo en la organización de las formas de comprensión y de regulación de las vivencias.

Es la ruptura de la reflexión mítica, que da lugar a la razón del logos. Paso que se posibilita por la naturaleza religiosa no jerarquizada del pueblo griego, que deja abierta la búsqueda de la verdad por distintos caminos, por el sentido del valor de la persona en la democracia griega, por su propia formación histórica como pueblo, unida a la invasión de los dorios y a las características de los jónicos, al deseo de la aventura cosmopolita que fecunda la inquietud intelectual.

No podemos dejar de reconocer que, en la creación de este paradigma clásico, aparecen distintas matrices teóricas. En cada momento, la evolución del pensamiento nos pone delante de opciones valóricas.

Así, a modo de ejemplo, podemos reconocer algunos focos o núcleos que anuncian dicha evolución.

2.3 El paso de lo poético a lo racional

Allí están los primeros filósofos dóricos, centrados en la naturaleza y en su rostro de cambio y permanencia, vida y muerte, arriba-abajo, frío-caliente, uno y múltiple, fluido-sólido, lleno-vacío. Inicio de las polaridades en la explicación.

Opciones por lo uno o lo otro, opciones del sujeto frente al objeto focalizado y privilegiado como núcleo explicativo.

De un logos mecánico en búsqueda de un primer principio, a un logos formal, razón de dichos principios, a un logos moral que pregunta por el sujeto que pregunta, a un logos dialéctico que intenta la gran síntesis entre física y metafísica.

Como lo afirma el historiador Diógenes Laercio (alrededor del siglo II después de Cristo), “tres son, pues las partes de la Filosofía: Física, Moral y Dialéctica. La Física trata del universo y de las cosas que contiene; la Moral, de su vida humana y cosas a nosotros pertenecientes; y la Dialéctica examina las razones de ambas. Hasta Arquíloco reinó la Física; con Sócrates, como ya dije, comenzó la Moral, y con Zenón de Elea, la Dialéctica”.

2.4 Del Logos al concepto

Es el gran paso de los sofistas y de Sócrates.

Se produce una traslación del polo epistemológico: de la multiplicidad de los objetos y de las relaciones explicativas, al sujeto mismo de la explicación. Del problema de lo externo, al problema de lo interno. Del mundo, al hombre; de la interrogante, al interrogador. Del arri-

ba y abajo, o de aquí hacia al lado o hacia adelante, se pasa al “adentro”. (...Mirar y reflexionar la educación como ciencia en esta perspectiva nos parece sumamente enriquecedora...).

Se trata de un cambio epistemológico que exige, en un primer momento, interrogarse sobre el modo cómo se interroga al mundo, recreando un nuevo método y de paso reconstruyendo el objeto de la reflexión.

Ahora es desde el hombre que entiendo al mundo, desde el hombre como búsqueda de la felicidad interior. Frente a la diversidad del mundo, la unidad del hombre que se pregunta por su ser y sobre cómo descubrir en sí al mundo. En el fondo, el pensar de un sujeto, el filósofo, que piensa su época, sus interrogantes, desde los cuadros culturales que lo condicionan.

2.5 Más aún, la pregunta por el mundo en el hombre permite reformular la pregunta por la naturaleza de ese mundo, interior y exterior, de nuevo único y múltiple.

Del concepto del hombre se deambula a un nuevo concepto del mundo, y así la epistemología se enriquece con el problema gnoseológico.

Si el mundo está en el hombre, también el hombre lo está en el mundo, algo les es común. Cada ser, siendo distinto, participa de algo común que lo hace ser lo que es.

Así, de Sócrates a su discípulo Platón, de lo real sensible a las “formas ideales”, razón y causa de lo sensible. Del “buen zapatero, que era bueno, porque hacía bien los zapatos” al “buen zapatero, porque realiza en sí la bondad”.

La esencia está más allá de lo que cambia, la ciencia lo es de las esencias, lo otro es opinión. La ciencia es buscar los principios de las cosas, lo otro son sus manifestaciones. La razón de los principios es la razón de lo universal que todo lo explica, de las ideas-esencias de las cosas. El mundo está en la idea y ellas miran hacia el Bien.

2.6 Por su importancia, basta nombrarlo: Aristóteles, el filósofo y naturista.

Con Aristóteles, un nuevo giro: *El mundo no está en la idea*, el mundo real no es la idea. *Es la idea la que está en el mundo*, es en lo real en donde está la idea. El Bien está allí en el mundo y en la relación equilibrada que el hombre tiene con él. *Al hombre le corresponde descubrirlo*, poniendo en funcionamiento sus sentidos, su imaginación, su intelecto y su saber.

El mundo es potencial y actual, es lo que existe y lo que puede existir, es causa que actúa, materia y forma, instrumento y ejemplo, finalidad que orienta y mueve.

Más aún, es el hombre, el que uniendo todo esto trasciende de su inmanencia a la trascendencia del conocer. Ciencia poética, teórica, práctica, tecné y episteme. Hombre y ciencia que se mueven por el telos; ciencia que no sólo es saber, sino que es transformación orientada a la felicidad. Es tensión, es anhelo.

El cambio del campo epistemológico es manifiesto y rotundo; para la educación es vital: de la razón de los antecedentes a la razón de los fines, de la teoría a la praxis.

Y así es, desde entonces, planteado el problema de la educación como acción transformadora, ordenada a fines, y entre ellos a lo más significativo: a la felicidad y al bien.

Una acción que compromete la concepción del hombre y del mundo y que no existe sin el anhelo de ser mejor y de estar mejor.

2.7 De la aparición del *cristianismo* en la escena epistemológica, se ha profundizado y discutido poniendo en juego sus diferentes versiones.

Los acuerdos y desacuerdos sobre el sentido de la Edad Media... podemos ponerlos sobre la mesa y analizarlos.

Sin embargo, de la cristianización del mundo clásico, recuperemos, para los efectos de esta reflexión, el paso desde lo cósmico, lo

antropológico al *Logos que es Verbo*. Un verbo que todo lo nombra y crea, que deja alejarse al mundo y al hombre porque lo crea libre, que lo recupera encarnándose en él y elevándolo porque lo ama; un Verbo, hombre-Dios. Ahora: *Dios en el mundo, el mundo en Dios*.

Sólo por la fe es posible aceptarlo, la razón no puede negarlo y ello refleja la relación jerárquica de las ciencias y la necesidad, una vez más, de repreguntarse por el método con que interrogo.

De este modo, la epistemología de la ciencia de explicación, se abre al campo de la ciencia de salvación.

Más acucioso se hace el problema del juego fe-razón, opción-compromiso, libertad-determinismo, alto-bajo, encima-abajo, mundo-cielo. De la comunidad natural, a la comunidad sobrenatural. De la razón ordenadora, a la razón creadora.

El problema de la sutura epistemológica, centrada en el orden teocéntrico, es un desafío a la reflexión, desafío que prepara el paso a un nuevo paradigma.

De este modo, si de lo real del cosmos racional se pasó a lo real del cosmos de fe sobre-natural, del mismo modo se prepara el camino al redescubrimiento del cosmos natural, la vuelta al hombre y a la naturaleza.

Ya sea continuidad o ruptura, en ambos casos en el medioevo se prepara la modernidad.

Así como del logos se pasa al teo-logos, del teo-logos trascendente el hombre vuelve a mirar el mundo en sí mismo.

Y así, entre las nebulosas que acompañan a todo proceso de cambio.

2.8 El logos se hace inmanente.

Al igual que en la época clásica, esta nueva definición del campo semántico de la epistemología, se inicia con una reflexión sobre el método que me permite interrogar y preguntar, que condiciona el qué.

De la deidad a la yoidad del pensamiento Cartesiano, del pensamiento analítico al sintético, del “apriori” y lo “a posteriori”, de la ciencia Kantiana que se pretende acumulativa y progresiva y que cuestiona el inmediatismo de los sentidos ya propuesto por el empirismo.

Así, nos enfrentamos a la reconstrucción racionalista del mundo, a la reconstrucción positivista y también a la romanticista. Que el intelecto no sólo es intelecto, es también corazón. Que el intelecto y el corazón, no son los motores de la historia. Que lo es la voluntad y el poder. Que para querer y poder, hay que tener y el tener se define en las bases materiales de la existencia. Fácilmente se pueden descubrir autores y realidades tras estas afirmaciones.

De nuevo matrices epistemológicas múltiples, crítica al concepto de causalidad, la realidad como dual, la secuencialidad y la contradicción, lógicas nuevas en presencia, que intentan focalizar diferentemente la respuesta acerca del objeto y el sujeto.

Es la inmanencia del logos ordenador, objetivado en el mundo y en la razón que describe, explica, controla, y predice y la de la tríada dialéctica, que también describe e interpreta a partir de la oposición y la contradicción, como categorías de la realidad. Si todo lo real es racional, ahora todo lo real es material.

Ni antes ni ahora, asepsia o neutralidad valórica.

2.9 Y, de este modo, comienza o sigue la modernidad ya iniciada.

Dos grandes guerras y otras muchas escaramuzas hacen que tanto el hombre de ciencia como el hombre de la calle se hermanen en la misma pregunta epistemológica: después de todo, ¿cuál es el sentido de lo que hacemos? ¿Y qué tiene que ver la ciencia con la vida?

Bergson, Sartre, Camus, Maritain, Mounier, Lepp, Husserl, Heidegger, y otros muchos más, fundan una nueva ruptura epistemológica.

Lo hacen replanteando la justicia del orden, la pertinencia del desorden y la necesidad de estructuras conceptuales para entenderse a

sí mismo, al mundo y a lo trascendente. De nuevo, el problema de la com-prehensión semantizado.

Y así, la epistemología una vez más mira hacia adentro y hacia al lado, hacia el yo y al tú, busca al nosotros en instancias cruzadas de temporalidad.

De nuevo la misma pregunta: ¿cómo analizar lo humano y lo social, sin tener que disociarlos, ni tampoco unirlos, como se unen o disocian dos polos que se encuentran dialécticamente o como los dos rostros de un mimo, que siendo el mismo no es la misma cara?

¿Cómo analizar las ciencias del hombre, y por lo mismo las ciencias de la educación, de modo tal que sean ciencias y lo sean de esta unión disociada o de la disociación suturada?

Como lo dice y afirma la frase: ¿cómo descubrir el orden en una sociedad en donde lo que reina es el desorden? o ¿cómo descubrir el des-orden en una sociedad en donde reina el orden?... ¿Orden y desorden de qué,... en función de qué,... a partir de qué?

2.10 Demos una mirada a lo más cercano o reciente.

Observamos una metamorfosis en las reglas de producción de la cultura, es decir, en las que estructuran los criterios culturales, de nuestras relaciones con la naturaleza, con los otros hombres, y por lo mismo, con nuestras concepciones y de nuestras creencias.

Proponemos descifrarlas en cuatro escenarios: científico, político, cultural y socio-laboral.

1. El escenario científico

De una naturaleza gobernada directamente por Dios y sus Angeles, se pasa a una naturaleza autorregulada.

De una naturaleza que expresa la voluntad divina y que canta las glorias de Dios, se pasa a una mecánica celeste que no revela sino el determinismo de sus leyes: Newton la inaugura marcando la ruptura entre dos visiones del mundo y anunciando la ley de gravitación uni-

versal; Laplace (Exposición del sistema del mundo, 1796), la expondrá en su mecánica universal.

Antes de la ruptura, el hombre es mediador entre la naturaleza y lo divino en un mundo ordenado, terminado, jerarquizado, un mundo creado por Dios con orden y medida.

Este orden del mundo, librado al conocimiento humano, es esencialmente un orden simbólico, por el cual Dios se dirige al hombre y éste lo descubre (unidad orgánica cuerpo-alma, mundo-dios).

El hombre es mediador, porque en él se une lo visible y lo invisible, la materia y el espíritu.

A esta unidad simbólica sucede un mundo dividido, donde el hombre está separado de la naturaleza, desde fuera busca poseerla y con frecuencia se transforma en depredador de ella y de los otros.

De este modo, el universo físico será aprehendido como un cosmos ordenado mecánicamente, sometido al determinismo. El hombre, con su "razón", descubre dichas leyes y puede predecir. Es en cierta forma, el dueño racional de este mundo. Está convencido de que todos los simbolismos y sus mediaciones de transformación de este mundo están en su mano.

Esta metamorfosis concierne también a la matematización del mundo. El mundo entero es matematizable. Newton sólo puede expresar las leyes del cosmos si él es previamente capaz de matematizar este continuo. Inventa, por lo tanto, el cálculo infinitesimal, que será pronto perfeccionado por Leibniz.

En una epistemología en que el determinismo será la regla, surgen algunas nuevas rupturas, que marcan las etapas de la modernidad. De la mecánica y del cosmos de Laplace, se pasa a la relatividad restringida y después, a la relatividad generalizada de Einstein. Así, de nuevo el mundo es finito y se desenvuelve y despliega en una geometría reimaniana, que no está en armonía evidente con nuestras percepciones sensibles. Con Niels Bohr y la física cuántica, el determinismo deja un amplio espacio a lo aleatorio, sin que el mundo pierda nada de su autonomía.

El cálculo infinitesimal se prolonga en Leibniz, con la búsqueda de un lenguaje universal capaz de dar cuenta del universo entero. Hilbert se esfuerza por incluir la lógica en el simbolismo matemático. Esta búsqueda desemboca sobre una crisis de los fundamentos, primero de las matemáticas, luego de la lógica; con las paradojas de Husserl al principio, en seguida y muy especialmente con el teorema de Godel. Desde de 1931 hasta hoy Godel, nos deja poco tiempo para asimilar este teorema. Muestra a los matemáticos, a los lógicos y a los filósofos de las matemáticas, que ningún sistema fijo, por más refinado que sea, puede dar cuenta de la complejidad de los números naturales: 0.1.2.3. Lo que denuncia en el fondo, es el funcionamiento de la lógica sobre un modelo explicativo autorreferente. El pensamiento matemático giraría en redondo sobre sí mismo, en un círculo tautológico replegado sobre sí como una banda sin fin, un círculo sin exterior.

Es la razón matemática omnisciente, sin fundamentos y redundante en la descripción de un mundo autónomo.

Este pensamiento físico-matemático comprende dos etapas, opuestas, que tienen en común lo esencial: la afirmación de la autonomía del mundo físico y la soledad del hombre frente a la naturaleza.

Entusiasmado, en un primer momento, el pensamiento se hace cientista y positivista. Este método permite construir una ciencia totalizante, omnis-ciencia del saber positivo y completo del hombre y del mundo del hombre.

Pero aprender que ningún sistema global es factible, es un duro golpe.

En física, el resultado ha sido un repliegue sobre el método y un dominio más grande de lo aleatorio.

En otros campos, la evanescencia de los fundamentos conduce a más de un pensador al vértigo de una “deconstrucción” indefinida (hermenéutica ontológica), mientras que otros cierran los ojos para mejor replegarse sobre sus certezas del pasado. Podría postularse que esta revolución científica ha sido fundamental. Más profunda aún, si

analizamos el significado de la racionalidad de la información instantánea.

2. El escenario político

La ruptura estaría marcada por la aparición de la democracia moderna (Inglaterra, América, Francia).

En Platón y Aristóteles, ella era una forma de gobierno entre otras. Ahora pasa a ser la sola forma racional de un estado, su única forma posible. En el plano de lo factible, sin embargo, esta institucionalización democrática no está determinada de una vez para siempre.

Lo que interesa en este cambio, es el fundamento del poder.

Un cambio radical afecta la naturaleza de la autoridad y la fuente del poder.

Así, el poder del príncipe no es más carismático, o no lo es más que accesoriamente; el poder no le viene desde el más allá, de Dios por ejemplo, sino desde el más acá, el pueblo. El poder es inmanente al pueblo. No encuentra sus raíces en los valores de la patria, no en una tradición, ni en una ideología; él sólo es justificable por el acuerdo del pueblo llegado a ser “nación”.

La legitimidad viene del pueblo; pero al poder, que viene del pueblo, no le basta ser legítimo, él debe ser aún racional. No basta que el príncipe acceda al poder siguiendo las reglas establecidas, es necesario que la relación del Estado con el pueblo soberano se establezca en la racionalidad democrática: la exigencia valórica se expresa en ciudadanía y gobernabilidad.

Se trata, por lo tanto, de fundar en la razón esa racionalidad democrática, en un poder razonable. Lo racional pasa a ser lo razonable y lo razonable lo acordado políticamente como conveniente y lo legitimado moralmente como aceptable (discutible puede ser el sujeto real de esta legitimación, si el pueblo que opina o el poder que lo puebla).

3. El escenario cultural

Se produce una laicización del pensamiento, la incoherencia de la razón y surge el desencantamiento frente a un mundo que deja de ser coherente y al cual la razón no puede configurar sin dominarlo, ni copiar sin hacerse ella misma incoherente; es decir, una razón que no es más razonable y la exigencia de un reencantamiento del mundo, en donde puedan ser elaborados proyectos de vida suficientemente significativos como para transformarse en propuestas comunitarias pertinentes. (Morris Berman, *El reencantamiento del mundo*. Marcel Gauchet, *Le Désenchantement du Monde*, Gallimard, 1985. Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, 1993. Monseñor B. Piñera, *El reencantamiento de la vida*).

Lo más profundo que percibimos es la separación del sujeto o los sujetos con su naturaleza y la naturaleza, es decir, de sí mismo y de lo otro, la pérdida de la solidaridad.

Desde los movimientos de búsqueda de la razón en la razón, de la razón en los sentimientos, de la razón en el poder o de la razón en el instinto, pasando por la sin-razón de la razón, la razón eidética, la razón fenomenológica, la razón dialéctica y la razón mecánica o instrumental; desde la objetivación de la conciencia individual, de su alienación o cosificación, de su pérdida en la estructura o en el sistema, lo que está en juego es una nueva relación sujeto-objeto. Relación entre sujetos-objetos ontológicos, epistemológicos o lógicos, de su separación, secuencialidad o superposición.... ahora, se trata de recuperar al sujeto, sin perder el objeto. Recuperar o reconstruir estructuras valóricas que, desde la interioridad conversada del sujeto, puedan transformarse en espacios comunes, en acuerdos no beligerantes sino consensuados. Estimo que ciertas estructuras específicas siguen existiendo en el sujeto y en los códigos socialmente aceptados; ellos pueden ser ejemplo de núcleos de eticidad en educación: respeto a la vida en sí mismos y en los otros, derecho a la verdad como base de la credibilidad, derecho a la solidaridad y a la construcción de comunidad, derecho a vivir mi inmanencia y trascendencia, derecho a la dignidad del habitat y del que habita. Derechos que implican sus correspondientes obligaciones y responsabilidades.

4. El escenario socio-laboral

La tecno-estructura, mediadora entre el hombre y la naturaleza, adquiere una autonomía activa. Es la expresión de la algoritmización del saber, separado del que sabe y del que produce el saber y colocado en manos del que lo administra.

En un primer momento, se produce el paso del instrumento a la máquina-instrumento y los gestos de trabajo no están más asociados directamente al hombre productor, sino a la máquina (una expresión más de la separación hombre-naturaleza). En un segundo momento, estos gestos de trabajo-máquina, se mecanizan ellos mismos; ellos son regulados en la máquina, lo que se logra cuando las relaciones entre las máquinas conducen a la taylorización, a la decomposición y recomposición mecánica de los gestos del trabajador en el trabajo en cadena.

Esta autonomía máquina-organismo-máquina se maximiza con la cibernética y la mecanización y robotización de la información.

La autonomía es tal, que el hombre puede ser excluido de la fabricación, así como es excluido o desapropiado del conocimiento fundante de dicho hacer.

El hombre no es sino el iniciador de un proceso, que se le escapa y que se realiza en un sistema mediador entre él y la naturaleza: la tecno-estructura.

De este modo, cambia la relación con la naturaleza.

La organización del trabajo se modifica profundamente y el provecho o la utilidad aparece como la razón última de la lógica productiva. Esta, a veces, se transforma en una lógica inhumana, cuando regula la situación de los trabajadores.

La revolución industrial relega la máquina a vapor a los museos; esas mismas máquinas que permitieron la llegada de los tiempos modernos (Charlie Chaplin y su film). Del mismo modo, la modernización tayloriana, como etapa inicial de abstracción del trabajo, pasa a ser un retardo en la modernización.

Hace presencia la revolución técnica. Ella se centra en la autonomía de dicha tecno-estructura; de este modo, el manejo de la información adquiere una importancia igual o superior al dominio y transporte de la energía, es un nuevo modo de propiedad, los objetos de apropiación se alteran.

Pero esto no es verdad para todos; sólo lo es para aquéllos que participan del poder ciudadano sobre la producción, circulación o consumo de los nuevos procesos de comunicación. La exigencia no sólo de participar en el producto, sino de compartir la génesis para que el producto no me sea extraño y no se transforme en inequidad y nueva alienación, es por cierto una exigencia axiológica. En tal sentido, la educación pide a la sociedad disminuir el sacrificio social que implica el derecho común a una vida de calidad, más equitativa y justa.

Así se llega a oponer un modernismo, caracterizado por el positivismo, el racionalismo, la fe en el progreso continuo de la ciencia y de la técnica y un crecimiento industrial que multiplica los objetos estandarizados, a un post-modernismo, que acepta la heterogeneidad de lo social y que tiende a la fragmentación, a la reducción del positivismo y de las ideologías, a la valorización del relativismo, a la desaparición de los fundamentos comunes, a la generalización de una inseguridad ansiosa sobre el significado del hacer y del actuar humano.

Frente a ello, la vuelta a lo religioso y la búsqueda de nuevas expresiones de trascendencia, es la apertura de la incertidumbre contemporánea a la necesidad de la fe; la aparición de innumerables sectas e integrismos serían expresiones del malestar ante la incapacidad de identificar o determinar los valores esenciales, con la claridad de antaño y con la seguridad del mundo sacralizado.

Los que hablan de post-modernidad constatan la crisis actual como grave, como una situación en que todas las certezas de la vieja modernidad han desaparecido, incluso en el campo científico.

Otros, simplemente hablan de una etapa más de la modernidad.

Es el momento en que aparecen los nuevos relativismos y anarquismos (Paul Feyerabend, *Contre la Méthode, Esquisse d'une théorie*

anarchiste de la connaissance, Seuil, 1979. Vattimo, Etica de la interpretación...).

2.11 Y aquí estamos de vuelta en pleno centro epistemológico y el paseo por la historia hace que esta problemática reviva más fuerte que nunca, para los que queremos asomarnos a los límites del saber.

Extrapolando y en una actitud pedagógica reduccionista: entre Durkheim y Weber, entre Bertalanffy y Barel, entre el sistema-objeto y el sistema-sujeto, entre el actor y el sujeto, individual o colectivo.

O si se prefiere: entre la reproducción del objeto y la reproducción del sujeto, entre la reproducción de los elementos y la reproducción de las interacciones.

De nuevo entre eficiencia y la finalidad.

Para algunos, es ubicarse entre la reproducción simbólica y las teorías de la resistencia, entre los sistemas vivos y los cuasi-intencionales, desde la reproducción a la auto-reproducción... (I. Barel, “La reproduction sociale”, 1980).

2.12 Dos vías, ya conocidas por ustedes, parecen presentársenos.

Una primera posibilidad consistiría en encontrar los medios de analizar los fenómenos humanos, y los educacionales en particular, *metiendo los “agentes” entre paréntesis y haciendo aparecer “sistemas”*, que podamos tratar con los métodos que ya han hecho prueba de confianza en el estudio de los sistemas materiales.

Esto no significa necesariamente que se tenga que “reducir” los fenómenos humanos a sus sustratos biológicos o simplemente físicos; un poco como sucede en la mecánica estática, donde se ha logrado explicar lo que sucede a nivel “fenomenológico”, es decir, al nivel de “lo observable”, a partir del comportamiento de los constituyentes elementales del sistema estudiado, mediante hipótesis estadísticas pertinentes a estos constituyentes.

Una tal “reducción” constituiría una explicación “real” de los fenómenos humanos en término de sus fenómenos más elementales, de

naturaleza física. Para que este análisis en términos de sistema sea utilizable, es suficiente que podamos establecer una analogía formal entre el funcionamiento de una entidad física compleja con la de una unidad de comportamiento, o de una unidad de interacción social.

Dicho de otra manera, parece que bastaría descubrir los parámetros (entrada, proceso, salida, retroalimentación), eventualmente de naturaleza abstracta (es decir, no directamente observables), en término de los cuales se puede definir cada momento del sistema estudiado, describir la ley de su evolución (local o global) para caracterizar el proceso y sus resultados.

Y entonces, el sistema educativo es reproducción fiel del sistema social dominante, de sus estructuras de segmentación y de discriminación, de los valores exigidos a la cultura, como un mecanismo que posibilita su propia conservación.

2.13 Pero hay *otra posibilidad*. Ella consiste en *renunciar completamente a todas las fuentes que pueden ser sugeridas por las ciencias de la naturaleza y en construir un instrumento original de análisis*, adaptado a la naturaleza misma del objeto estudiado, es decir, a lo que pertenece con propiedad al contexto de la acción.

En esto no olvido la discusión ya entablada entre las perspectivas de Fermoso, Moore, Quintanilla, García-Vieyra, Habermas, etc. Sus respuestas pertenecen al campo pragmático en el que las matrices teóricas se concretan, o si se prefiere, en donde los campos semánticos se multiplican.

Estamos, en este momento, pasando de los “modelos paradigmáticos” o macro-modelos sintácticos a nuevas matrices teóricas de nivel semántico. Estamos frente a una situación dinámica, en donde concepto y realidad inter-actúan.

Ahora bien, la acción no es un proceso “en tercera persona”, analizable en términos de variables, posible de adscribir a un esquema de exterioridad.

Se trata en realidad de un proceso, en que se expone un “sentido” que está construido, de un extremo al otro, por su misma génesis. Si se quiere llegar a un verdadero conocimiento de la realidad social, sería entonces necesario re-capturarla en su producción misma, es decir, en la acción, y considerarla en ella misma, en su efectuación, no en sus efectos.

Pero si los efectos son observables desde el exterior, la acción sólo puede ser comprendida desde ella misma. Muy interesante, en este sentido, es la diferenciación, anunciada entre otros por Habermas, entre actividad y acción.

Así, al esquema de la explicación, que utiliza el lenguaje del sistema, se opone el esquema de la comprensión, que utiliza el lenguaje del sentido. Durkheim y Weber de nuevo.

2.14 Cada vía tiene sus dificultades

Una relega en el no-saber todo lo que es del orden de las significaciones, de las intencionalidades, de las finalidades, de los valores, todo lo que constituye la faz interna de la acción, y se instala en la “asepsia” de las cosas”. Pero no en la asepsia inexistente de sus propias opciones.

La otra, instalándose en las intencionalidades actuantes, se instala en el movimiento de las intencionalidades propias del intérprete. Puede mostrarse convincente, comunicativa, atrayente. Pero la tentativa de decodificación del sentido, navega a la par de la singularidad, de mano de la iniciativa de una subjetividad, sea ésta la de un individuo o la de un grupo, y la comunicación entre puntos de vistas singulares es muy diferente a la participación en un código que los trascienda. Lo esencial no es llegar a un acuerdo a propósito de tal o cual contenido de conciencia, sino de encontrar un método gracias al cual sea posible el acuerdo público y acumulativo del saber.

2.15 El debate es serio

Las ciencias de la naturaleza, en su evolución, dan imagen de cientificidad. Pero la cientificidad representa una idea reguladora,

no un modelo determinado, supuestamente elaborado de una vez para siempre.

Se puede descubrir, en la evolución de dichas ciencias, una cierta representación del conocimiento científico. Pero tal representación no tiene nada de apriori, ella no hace sino reflejar lo que se ha producido efectivamente en un cierto proceso histórico bien circunscrito. Por lo tanto, cargada de toda la relatividad y la particularidad de su propia evolución.

No es, por lo tanto, puramente descriptiva. Ella incluye elementos normativos y sociales. Es una empresa a la búsqueda de sus propias normas.

De este modo, se desdobra en dos planos: la de los contenidos y la de los criterios. La teoría se desdobra en su propia meta-teoría o meta-modelo que soporta dichos criterios. La mayoría de las veces negada por los mismos científicos que la practican. La emergencia de la epistemología moderna representa el paso al estado explícito, de esta metateoría inmanente y a veces inconsciente y negada. Es decir, el develamiento de su naturaleza sintáctica, realizado en el nivel semántico e incluso pragmático de su científicidad.

En el plano de los contenidos, ella elabora métodos, formula principios, establece resultados y leyes. En el plano de los criterios, busca su camino a tientas, se rectifica, abandona ciertos caminos, se orienta hacia otros, simultáneamente autocontrola y se autorregula. Hay una teleología inmanente en la investigación; no un telos planteado al inicio, sino más bien un proceso de auto-organización y equifinalidad.

La epistemología, como reflexión de la ciencia sobre ella misma, no hace sino explicitar este proceso interno de autofinalización, modelos normativos que surgen en el proceso mismo.

Afirmamos una vez más, ahora desde la ciencia, la exigencia de opciones valóricas, generadas desde el hacer mismo científico: la valoración como exigencia del objeto científico reconstruido, la ciencia como expresión no sólo del científico sino del ordenamiento cultural de la creatividad.

2.16 Pero precisamente, si las normas de la cientificidad son un producto del devenir mismo de la ciencia, y no una exigencia planteada a priori o venida desde el extranjero, esto se produce gracias a la interacción constante de objetos y métodos.

Estos tampoco están dados de antemano, existe una reconstrucción progresiva de los objetos, gracias a la puesta en acción de los métodos. Así vgr., los métodos experimentales han sido sugeridos poco a poco por el comportamiento de los sistemas materiales, pero este mismo método elabora las matrices teóricas que los interpreta.

Es decir, la naturaleza del objeto impone, de cierta manera, el tipo de análisis y por lo tanto los métodos; pero éstos a su vez conducen a demarcar la realidad característica de cada ciencia. Barel llama a esto “reproducción recíproca y contradictoria”. De este modo, v.gr. en los primeros jónicos, la reducción de la realidad a sus elementos primarios representa una apropiación de la realidad con un método que lee la naturaleza de modo analítico, en contraposición con la lectura mítica.

Lo importante no es el resultado, el concepto de cientificidad producido, sino aceptar que la cientificidad emerge de ese modo y, por lo mismo, que un concepto diferente de cientificidad puede surgir de objetos de diferente naturaleza, como por ejemplo, de los objetos sociales o culturales en los que la educación se asienta.

Pero esto es posible porque la ciencia ya funciona y porque, en este funcionamiento, ya hay objetos y métodos en obra: es el descubrimiento de los modos de auto-organización y auto-producción del saber, modos en los cuales la ciencia se produce y reproduce su propio campo epistemológico.

Con esto, estamos afirmando que la reproducción recíproca es de por sí redundante y que este elemento, lejos de repugnar a una conciencia científica, es exigencia epistemológica de una conciencia sabia.

Así ocurre con la relación sociedad-educación mediada por los valores: la reconstrucción de ella misma y de sus objetos culturales es una constante apelación a la re-construcción valórica. Pero la realidad

también existe más allá de las simples reconstrucciones y ella es anterior a mi acto actual; en tal sentido mi interpelación está mediada por estructuras valóricas que me trascienden. No es privilegio de la sociedad moderna la exigencia de la educación en valores, ni es exclusividad de los actos culturales el condicionar el desarrollo de la sociedad.

3. Segundo momento:

La educación también exige una educación en valores

3.1 Ciertos datos previos nos permiten avanzar. Son datos del sentido común, campo de la opinión, es decir, un campo “intermedio entre la ciencia y la ignorancia”. Verdad a medias, pero que muchas veces hace vivir y nutre a la pedagogía, según afirma Lucien Morin (Morin, 1974, p.38). O como Ferry lo describe, un discurso pedagógico ambiguo que se ubica entre el deber ser y el ser (G. Ferry, 1983, cap. 1). Para su desarrollo, retomaré estructuras conceptuales que, en diferentes momentos, he dialogado con colegas de la FIDE Secundaria en sus encuentros anuales.

3.2 Lo primero que les pido, para poder avanzar, es que acepten heurísticamente que *la educación no es el desarrollo natural del hombre; es un desarrollo socio-cultural que debe ser hecho conforme a la naturaleza humana*, un artificio necesario, más aún, como dice Nassif, es el *sentido que adquiere el desarrollo* (Nassif, 1980, p. 41).

Aceptemos también, en este aspecto, la interesante distinción que nos proporciona el Prof. Altarejos entre seres y actuaciones de estos seres, centrando la educación en una forma de acción realizable, más que acción realizada. Esto implica un saber orientado a la acción, un saber práctico, más que un saber teórico; sin negar con ello la existencia de un saber teórico, de lo práctico. De todos modos, nos recuerda a Aristóteles cuando afirma que el saber teórico es un saber desinteresado de la verdad. No sería el caso de la educación; más aún, sería un error confundir ambos saberes: “la gente se refugia en discursos teóricos, creyendo poder llegar así a ser eficaces en la acción. Son como

enfermos que piensan curarse sólo con visitar al médico y escuchar atentamente sus indicaciones” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1105 b 12-18. Citado por Fco. Altarejos, en *Filosofía de la Educación hoy*, 1991, p. 360).

3.3 En realidad, la educación es *un sistema de intervención*

Así, nuestro primer ancestro, el hechicero poseedor de toda verdad, intervino en la tribu; lo hizo el pedagogo esclavo griego, lo hizo el Libertino Romano y también el maestro medieval o el cura en sus escuelas parroquiales y catedráticas; así lo hace el profesor laico, creador de la identidad y homogeneidad cívica que lega la revolución francesa, interviene el profesor de la escuela subvencionada, municipal o particular pagada.

Todos, hechiceros antiguos y modernos, intervenimos y para ello, si no tenemos la autoridad personal que nos da la formación, el saber o simplemente el poder, lo hacemos a nombre de un estado, de una religión, de una institución, de un patrón.

Como dice Bertalanffy, somos los más grandes fabricantes de gafas de la historia; se las calamos a nuestros educandos, muchas veces sin que ellos sepan de dónde provienen, pero cosa cierta es que a través de ellas se ven a sí mismos y al mundo (Bertalanffy, 1967, p. 87).

Esto significa ubicarse en el plano de la algoritmización del saber, es decir, una educación de tal naturaleza que pueda dar origen a otros saberes y a otras soluciones y no solamente a interiorizar lo ya hecho. Una educación que sea ciencia práctica y no sólo saber tecnológico.

En tal sentido, los filósofos de la educación reconocen que el conocimiento científico es un hábito intelectual que conmueve al hombre y que, ya sea que se refiera al mundo de la teoría o al mundo de la praxis, nunca se confunde con ellas, es siempre un hábito que les permite enfrentar a ambas. En opinión del clásico García Vieyra, en esto consiste la diferencia entre hábitos especulativos y prácticos (A. García Vieyra, 1949. Cap. I, *La pedagogía, ciencia práctica*).

Ya sea que se trate de lo profesional o de lo académico, lo que se desarrolla en educación es lo mismo, es el hábito de abordar lo teórico-práctico y esto no debe confundirse con el hacer, sino con el hábitus que hace factible la realización de las intenciones.

Tampoco se confunde con el tecnicismo, para el cual no cuenta la discusión de los fines del sistema educativo, sino de los medios para hacerlo más eficaz (Hartnett, 1980).

Ello supone legitimar, en el educador, la adquisición de un conocimiento crítico y la de formar un actor que busque espacios de conversación capaz de develar las intenciones, haciéndolas transparentes.

Si bien podemos hablar de ciertos acontecimientos que, por su magnitud, espectacularidad o impacto pueden llamarse revoluciones o rupturas sociales, examinadas con la tranquilidad del tiempo, terminamos por descubrir que, constituyendo innovaciones, se preparaban, nacían antes de hacerse públicas, es decir, son una forma más dinámica de reproducir de una manera diferente lo que ya de alguna manera existía.

En efecto, creemos que existe un dato básico que, con frecuencia, olvidamos: la realidad, lo natural, lo humano, es inseparable de un conflicto dramático que convive con ella. Eliminar tal conflicto es falsear la realidad o autoengañarse en su comprensión.

Se trata del conflicto entre lo que existe ya formado y lo que nace, entre la realidad existente y la realidad posible, la de la permanencia que se recoge y ataca temerosa ante el cambio y la del cambio a veces insolente que olvida su propia historia; la de la realidad que funciona dentro de los límites seguros del derecho y del poder reinante y la que nace dudosa en los márgenes que esos poderes fijan, esto es, un conflicto entre sociedades “dadas” y sociedades “deseadas”.

La realidad no es solamente lo que existe y vemos, la norma que se impone o el valor que se transmite; lo real es también lo oculto, lo confuso, lo implícito, lo que se está formando, lo que no existe pero puede existir o lo que existe y puede desaparecer.

El futuro y las demandas sociales a la escuela no nacerán de una demanda lineal, continuidad del mundo ya hecho sino de una intersección entre lo oficial y manifiesto con lo potencial y marginal.

Por ello, se trata de algo más que presentar demandas explícitas, por ejemplo: número de profesionales que deben ser formados y campos de formación, cobertura de los sistemas escolares, socialización a la cultura; cantidad, tamaño e implementación de las escuelas, número requerido de profesores, etc., que son demandas lineales y cuya transparencia no sólo dependen de la metodología empleada, sino básicamente del carácter más o menos triunfalista o más o menos mesiánico de los pronósticos.

Más que este tipo de demandas, quisiera invitarlos a ver el “lado oculto de la luna”.

3.4 En esta perspectiva de lo que “ya” existe y de lo que ya siendo hoy existirá mañana, o de la contradicción entre “natura naturans” y “natura naturata” (naturaleza creadora y naturaleza creada), tan presente a lo largo del pensamiento filosófico con Averroes, Santo Tomás, Giordano Bruno, Spinoza, Bergson, T. De Chardin entre tantos otros, podríamos mirar un poco a la educación.

Al hacerlo, formulo una nueva proposición: *la tendencia explícita dominante en la práctica socio-educativa o en el hacer político cultural, es servir al mundo hecho, transmitir lo hecho*; según los conductistas “adaptar” es el lema, para otros “integrar a la cultura”, para algunos “formar al ciudadano”, para otros “educar al hombre”. He aquí, para mí el primer desafío que deberíamos enfrentar.

Un desafío antiguo, pues es permanente; el problema es volver a tomar conciencia de la obligación de responder que tenemos las instituciones y los actores pedagógicos a las siguientes inquietudes, que a mi modo de ver seguirán siendo desafíos educacionales del tercer milenio: *la opción es o por una educación del mundo hecho o por una educación del mundo que se hace; por una pedagogía acrítica de transmisión de conocimientos o por una educación abierta a valores, por un aprendizaje de lo heredado o por un aprendizaje capaz de ubicarse mental y vitalmente en lo que se va creando.*

Una pedagogía que responda a las demandas culturales, futuras y actuales, pasa por una educación más abierta a la creatividad, a la participación, pasa por revivificar el principio de autorrealización.

Los viejos ideales de educar al hombre y al ciudadano, seguirán vigentes; el problema es saber si la escuela va a asumir tales ideales de modo que no se interpreten como un slogan, que excuse la ausencia de compromiso con un nuevo orden socio-económico, con la justicia y la libertad, compromisos esenciales de la educación cristiana.

Se trata de seguir formando ciudadanos, siempre que esto no se confunda con la sumisión a los dictados y modelos de los poderes de turno. Es decir, la demanda brota de la naturaleza misma de la educación.

Se trata de adecuar de tal modo el sistema educacional, y esto a partir de ahora, para que formemos hombres capaces de decidir por sí mismos, comprometidos con los valores y en esto soy enfático: no seguir con escuelas organizadas de tal modo que aumenten la desesperanza de los jóvenes, su fatalismo o su alienación.

Es decir, se trata de responder a la demanda por el pluralismo, más aún, por volver a plantear el sentido de la vida, del valor permanente de los antiguos valores que le dan una orientación al hacer del hombre.

3.5 Si la educación asume este desafío fundamental, entonces estará justificando su existencia como sistema formal.

El principal riesgo no está, como algunos suponen, en que pueda ser reemplazado por otros medios y sistemas.

Seguramente nacerán miles que ni siquiera vale la pena esforzarse ahora por imaginar y mucho, muchísimo de lo que ella hace podrá ser reemplazado.

No es ése el riesgo principal; lo es el que no asuma su propio rol. Es, en este sentido, ella misma su principal enemigo.

Nadie ni nada reemplazará a la educación como encuentro entre personas; cualquiera lo reemplaza si es un encuentro entre cerebros o entre bolsillos.

3.6 Y ahora, otra proposición: cuando en el mundo moderno empezaron a surgir los estados, se requirió que todos los esfuerzos culturales estuvieran al servicio de la formación de una conciencia colectiva que fortaleciera el nacimiento de las naciones.

En ese momento, la educación asumió como función prioritaria o manifiesta la formación de la conciencia ciudadana. Posteriormente, la revolución industrial fue incorporando a la escuela a los procesos de capacitación, de profesionalización, al servicio de las necesidades del sistema social.

De este modo, la función manifiesta de formación, paulatinamente va siendo desplazada por la función originariamente latente de la capacitación. Así, la educación inicialmente al servicio del surgimiento de lo que estaba oculto, de lo que estaba naciendo, al servicio de lo nuevo y del cambio, pasó a cumplir un rol adaptador, de no innovación, de la transmisión de contenidos.

El desarrollo esperado de la informática, de la tecnología, de la interdependencia entre las naciones, de la nueva conciencia ecológica y sistémica, exigirán que la educación abandone el campo de la transmisión de los elementos del conocimiento, de las parcelas de información, de la estructura de disciplinas, para abocarse a la enseñanzas de estructuras significativas de conocimiento, a lo transdisciplinario más que a lo interdisciplinario.

Serán demasiados los conocimientos y las tecnologías para que la educación se quede consumiéndolos; una educación en esa actitud de consumo será desplazada por otros medios de aprendizajes más eficientes y menos institucionalizados, incluso más atractivos.

Es decir, sostengo que la demanda será por una escuela centrada en grandes orientaciones, en descubrir las estructuras tecnológicas, valóricas e intelectuales, más que una escuela centralizada en la reproducción de conocimientos.

Esto supone profesores formados de otra manera, y tan importante como ellos, administradores con mentalidad no sólo de eficiencia que tiene que ver con la optimización de los recursos, sino de eficacia y

efectividad, que tienen que ver con la significatividad social de las acciones.

3.7 Esto nos lleva a las demandas económicas referidas a la capacitación.

Normalmente, del desconocimiento de la función capacitadora de la educación en períodos altamente clásicos, los países han tendido a enfrentar el problema por dos vías. La primera, incorporar la capacitación al sistema regular; la segunda, crear sistemas paralelos.

Nos referimos al mercado laboral de capacitación media o de capacitación técnica y no a la formación de altos mandos tecnológicos y científicos.

Creo que cada vez más se agudizará la tendencia subterránea a desligar dicha capacitación del sistema formal educativo.

En este campo, creo que no es tan cierto que la educación haga un aporte relevante como antecedente de aprendizaje efectivo de destrezas frente al mercado laboral u ocupacional.

El progreso tecnológico, la diversificación funcional de los empleos y, en ciertos momentos coyunturales la existencia de una fuerte competencia por los puestos de trabajo como resultado de recesiones y falta de empleos, ha ido demostrando que es más rentable social y económicamente la capacitación en el empleo que en la escuela.

Pero si esto es efectivo, a futuro la escuela deberá asumir una actitud que posibilite dicho aprendizaje, que por lo específico, puede significar una falta grave de movilidad laboral y de dependencia patronal. de un modo tal que cada persona esté capacitada para desempeñarse en distintos rubros.

Es decir, si en el empleo cada uno podrá aprender a operar y a hacer la escuela cada vez más deberá prepararse en las aptitudes generales y comunes a determinados campos laborales. Es decir, que por sobre la formación en destrezas, formación de los “hábitos” que generan flexibilidad, creatividad, disciplina, ordenamiento de acciones.

Hoy, la educación, más que un criterio de selección para un trabajo, es usado como criterio de eliminación de candidatos. Así, cada vez se exige más nivel educacional, sin estar convencidos que tales niveles sean necesarios para laborar, aunque sí lo son para seleccionar. Esto es, son los empleos los que seleccionan a las personas, más que las personas el empleo.

Esto se va a mantener; más aún, a causa de la informática y la eficiencia creciente en los procesos, se requerirán menos horas de trabajo. Mantener la cantidad de horas actuales significaría una sobreproducción económica o una depredación de la naturaleza, que ningún sistema soportaría. Por lo tanto, se trabajará menos, pero serán más los que trabajen.

Por lo tanto, si es cierto lo que estamos pensando, la escuela tendrá una responsabilidad enorme: preocuparse menos del negocio y concentrarse más en el ocio. Será necesario un aprendizaje del tiempo libre, para que éste se transforme en tiempo liberado. La escuela deberá tener planes para que adultos y jóvenes no se pierdan en horas vacías, apáticas, sino las vivan creativamente.

3.8 Y una última idea sobre este último aspecto. Se afirma que las personas tienen infinitas necesidades, que satisfechas unas aparecen otras. Se dice que los recursos son escasos y que, por lo tanto, las personas deben optar, según sus posibilidades, a la satisfacción de algunas de esas necesidades.

Creo que en esto hay una falacia que conviene a cierto tipo de economía.

Las necesidades no son infinitas, son específicas y no son tantas.

Lo que pasa es que pueden haber muchos satisfactores para tales necesidades. Estos son los abundantes... y ellos, más que de las necesidades de cada uno, dependen de la oferta de quienes controlan la producción y su publicidad.

La necesidad de cambiar el video, o el nuevo producto que lava por otro que lava más blanco y más radiante, no es una necesidad

individual: es una necesidad social y éstas paulatinamente van reemplazando las reales necesidades del hombre y van satisfaciendo al hombre económico y al consumismo.

Creo que, en el tercer milenio, esto se clarificará, porque esta situación lo que está creando es la permanente insatisfacción de siempre querer otra y otra cosa, otro y otro producto, otra y otra mujer, etc.

Veo una sociedad intentando volver a sus orígenes, simplificando su vida, rescatando la naturaleza; ésta es ya una tendencia implícita en algunos países, cuyas economías reguladas por la oferta han saturado de insatisfacción la vida valórica de las personas.

Podrá decir la escuela del futuro que éste no es su problema... no creo. Más aún, pienso que ella deberá ayudar a que cada uno clarifique realmente sus propias necesidades, desarrolle su afectividad y esto será más importante que muchas lecciones artesanales de matemática, o de ciencias o de castellano.

3.9 Si mi visión les parece chocante, déjenme seguir con otra idea. Hace un poco más de 20 años, la generación juvenil, bajo el signo de la protesta, en todas partes del mundo, en el arte, en la música, en las universidades, en la familia, inició un gran movimiento de lucha generacional.

Esta expresión generacional incluso saltó las fronteras socio-económicas y hermano por sobre ellas a los jóvenes de entonces. Pero eso ya pasó, no es lo de hoy.

Hoy, no sólo en Chile, en otros países aún el fenómeno es más fuerte; presenciamos la aparición de una juventud mayoritariamente adaptativa, de vuelta al hogar y a la familia, hablando de madurez más que de aventura... la familia aparece como un valor fuerte.

En forma implícita, sin embargo, es también un refugio en contra de la inseguridad futura, es buscar un espacio cuando no se tiene o cuando la socialización secundaria se resiente por falta de participación y opciones; es intentar llenar sus espacios vacíos con proyectos de vida.

Los jóvenes de hace 20 años, son los padres de hoy, pero no serán los del mañana. Los padres de hoy tienen miedo a la crisis generacional y tratan de evitarla, ellos necesitan tanto como sus hijos de la familia.

En ella han nacido los padres de mañana. Creo que a ellos les va costar mucho manejar a sus propios hijos, que la crisis generacional será más fuerte y también lo será la crisis familiar. La escuela deberá continuar con más fuerza su labor hacia el medio familiar y comunitario. (Arzola, "Reproducción o movilidad social", art. en prensa, Boletín de Investigación, Facultad de Educación, 1996).

3.10 En síntesis, la escuela será desplazada de algunos de los campos que hoy ocupa, deberá replantear sus objetivos para seguir teniendo educandos y no sólo alumnos.

Pero si la escuela sabe aceptar los desafíos, será mucho más significativa como encuentro entre personas, como búsqueda de sentido de vida. Creo que, por sobre su rol económico y político, primará su rol cultural y ético. Su gran misión será enseñar a los hombres a ser felices y a colaborar con otros sistemas de formación, en la adquisición de lo que hoy aparece como su función exclusiva, el conocimiento.

Su labor será ciertamente intelectual, pero sigo pensando que su gran tarea será ética.

4. Tercer momento: Exigencias desde el desarrollo moral

4.1 En este análisis seguiremos de cerca el desarrollo que de esta temática hace Jean Claude Forquin. La charla que él dictara en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la U. C., en 1993 y los diálogos que ella generó constituyen nuestra directa y expresa referencia.

4.2 Porque la libertad la reclamamos como derecho propio del hombre, es que podemos hablar de moral. Ella existe desde el momen-

to mismo en que optamos y ponemos en juego principios de acción que regulan nuestras opciones y conductas (Musgrave 1978, p. 22).

Así, Peters (1966) analiza profundamente como la educación comporta necesariamente un componente normativo, en tanto cuanto supone la intención de introducir a alguien en una esfera de actividades intrínsecamente válidas, por medios moralmente aceptables, que excluyen por principio la violencia o la manipulación o la mentira.

Cualquiera sea la intención que esté presente cuando los niños y jóvenes son conducidos a la escuela, aun aquella citada por Kant (*Réflexions sur l'éducation*, Vrin, éd. 1987, p. 71) “enviamos a los niños a la escuela, no con la intención de que ellos aprendan alguna cosa, sino para que ellos se acostumbren a permanecer tranquilamente sentados y a cumplir puntualmente lo que se les ordene”. Aún así hay valores en juego.

4.3 Es imposible pasar por alto la investigación anglo-sajona sobre la cuestión del “curriculum moral escondido”.

Este concepto permite a lo menos una doble lectura.

En primer lugar, permite afirmar que si la escuela transmite valores y actitudes, ello se efectúa prioritariamente por canales informales o implícitos más que por la acción pedagógica consciente y deliberada. Por ejemplo (Sugarman 1968), por los procesos organizacionales, por las rutinas y rituales, por los criterios de selección que favorece; por el hecho de vivir una forma de comunidad “densa”, física y psicológica, por el estar sometido a la alabanza o a la crítica evaluativa y porque el alumno está siempre sometido al poder del adulto (P. W. Jackson, 1968). El curriculum oficial, organizado deliberadamente, existe precisamente para permitir la acción de lo oculto.

Sin embargo, parece que esta función “moralizadora del curriculum oculto”, tiene otra lectura para los funcionalistas como Dreeben (1976) o Parsons (1959): todos los procesos escolares, salvo por disonancia, son soportes del aprendizaje de normas y valores universalistas y meritocráticos. Para Bowles y Gintis (1976), las disposiciones morales inculcadas o escondidas son respuestas a las demandas expresas del

sistema social, jerárquico e inequitativo. En un caso, lo oculto no tiene nada de vergonzoso ni clandestino; en situaciones de crisis, simplemente se hace consciente y transparente. En el otro caso, siempre funciona como “oculto”, ocultándose. Pareciera ser que finalmente es el dominio secreto del investigador externo, sin cuyo resorte no es posible develarlo.

4.4 Si optamos por Durkheim, la existencia de valores en la escuela es simplemente un hecho que se impone: sistema de reglas de acción predeterminados.

Sin embargo, las reglas morales, a diferencia de las técnicas, tienen un carácter imperativo, supra-personales y grupales. Para otra oportunidad podemos profundizar en la diferencia que establece Durkheim entre los valores morales y los valores instrumentales, afirmando de los primeros que “más avanzamos en la evolución, más vemos que el ideal perseguido por los hombres se separa de las circunstancias locales y étnicas, propias a un punto del globo o a tal grupo humano, elevándose por encima de estas particularidades y tendiendo hacia la universalidad” (Durkheim, 1950, ed. 1990, p. 107).

Esta afirmación no es sino el corolario de la fundamentación social de los valores y su origen supra-individual. Es por ello que él distingue tres referentes sociales que actúan como sujetos de valoraciones: la familia, la patria y la humanidad.

La escuela cumple un efecto de mediador frente a ellos. La humanidad, sin constituir aún estrictamente un grupo organizado, es el sujeto más universal de los fines morales y de las estructuras valóricas.

Son precisamente estos valores los que adquieren características de obligatorios, imperativos, que deben ser respetados incondicionalmente, independientemente de las consecuencias prácticas que pudiesen implicar para los sujetos. De este modo, la moralidad “deontológica” no se contrapone con la moral axiológica.

4.5 La lectura Piagetiana coloca a ambos autores en confrontación frente al problema de saber por qué dichas reglas o estructuras valóricas son respetadas o tienen contenidos de deber, el porqué son reglas para los sujetos. Las etapas del desarrollo que él describe son su respuesta.

Así, el niño a partir de una concepción “objetiva”, externa, “expiatoria”, que mide las faltas por sus consecuencias pasa a una concepción “subjetiva”, “motivada”, “recíproca”, basada en la intención y en asunción responsable de los propios gestos.

De este modo, se distingue una moral del control, de una moral de la cooperación, ambas inscritas en el desarrollo normal de las personas. Esta segunda moral sería precisamente la más ignorada por Durkheim y ello debido a la sacralización de lo social y de lo colectivo. Allí, según explicita J.C. Forquin, estaría la diferencia. El sociólogo francés, agnóstico y racionalista, tiene una concepción sagrada de lo social, casi religiosa: “Lo mismo que el sacerdote es intérprete de Dios,...(el maestro)... es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y de su país” (p. 177, 1925)... Piaget responde: “No creemos para nada, con Durkheim, que le corresponda al maestro imponer, ni “revelar” la regla al niño. Debemos cuidarnos de transformar al maestro de escuela en un “sacerdote”: es un colaborador... un simple camarada....”.

4.6 Kohlberg, ampliamente conocido en la reflexión internacional, pretende descubrir los mecanismos mentales y los procesos operatorios que regulan los juicios de valor.

Afirma que el elemento revelador de la estructura profunda de las valoraciones y de sus justificaciones, surgirá de las respuestas que los sujetos den a los “dilemas” morales, elaborados con tal finalidad.

Los estadios y niveles sucesivos que él describe, son irreversibles y universales. Ellos existen y son observables en todos los grupos, en culturas diferentes; sólo las velocidades individuales de desarrollo establecen las diferencias.

La etapa de máximo desarrollo, el nivel post-convencional, etapa adulta, se caracteriza por la capacidad de subordinar las reglas sociales a principios más universales y más abstractos. Es en esta etapa que el paso de la interioridad a la exterioridad se hace posible, modificando la periodicidad piagetiana. La moral autónoma se presentaría más tarde que lo pensado por Piaget.

El quinto estadio es el de la moral “contractual”: se obedece a la ley porque se ve que es justa, establecida con transparencia, porque respeta el derecho de todos, producto de un consenso y de unas reglas de juego que la democracia exige para su propia sustentación. Reconoce que esto exige una madurez cognitiva que no todos tienen, pero que puede ser formada.

El último estadio es el de la moral “universalista”, fundada sobre principios universales y abstractos, tales como el respeto a la vida o la exigencia incondicional de la justicia (Kohlberg, 1970, 1981)... estadio que continua siendo cuestionado entre otros por Habermas y repensado por el mismo Kohlberg.

4.7 La oposición entre relativismo y endoctrinamiento, encuentra con él una vía interesante de recorrer.

De una parte, predicar la virtud parece producir pocos efectos en los comportamientos reales; afirmar que los valores sociales y especialmente los morales son asunto de “situaciones” y de “circunstancias” y que no tienen nada que ver con las estructuras profundas de la personalidad, son afirmaciones que encuentran en las investigaciones de Kohlberg una respuesta de rechazo.

Lo mismo sucede con los argumentos basados en la socialización, entendida como reproducción interiorizada de las normas y valores, que desconoce la libertad del individuo para alejarse con autonomía de lo que, por ejemplo, no considera justo ni equitativo y, como lo hemos ya insinuado, esta reproducción se opondría también al desarrollo de la madurez psicológica que requiere espacios de libertad y autodecisión. Variadas actitudes de endoctrinamiento axiológico encuentran en estos antecedentes su sustento.

Muchos pedagogos se refugian, por oposición, en una concepción relativista (vgr. la corriente llamada “clarificación de los valores”): los alumnos tienen la libertad de optar por cualquier cosa, con tal que sean “auténticos” en su decir. Surge el problema de dejar al profesor incapacitado para educar frente a ciertos comportamientos legitimados como “auténticos”, como ser la violencia, el rechazo al estudio, etc. Simplemente, es necesario aquí preguntarse si la educación existe o no como un proceso de enseñanza-aprendizaje y si la identidad y pertenencia valórica del estudiante no es exigencia de su desarrollo.

La vía propuesta por Kohlberg pretende evitar ambas polarizaciones. Se trata que, haciendo reflexionar a los estudiantes sobre los dilemas valóricos, se les ayude a progresar en una dirección en la cual ellos estén ya iniciados y comprometidos, a fin de favorecer su desarrollo y descubrir los cambios necesarios. A diferencia de la corriente llamada “clarificación de valores”, estos dilemas no sólo permiten revelar, sino hacer progresar en las opciones.

4.8 Estamos conscientes de la contribución enorme de autores como Carol Gilligan, W. Damon, P. Meirieu, D. Nyberg, M. Lerner, O. Reboul, S. Simon, H. D. Aiken, J. Trilla, S. Moscovici, entre tantos otros.

Ya sea que profundicemos en “los movimientos de educación moral”, en “el análisis de valores”, o en “la clarificación de valores”; ya sea que se asuma la problemática al interior de una disciplina, como formando parte transversal de ellas, inserta en la calidad de vida de las escuelas, en los procesos de gestión y liderazgo, no podemos dejar de consignar con Reboul, (1992) que un valor es todo lo que vale, todo lo que se puede amar o desear, todo lo que puede movilizar, todo lo que merece que le prestemos atención o que le sacrifiquemos otra cosa.

No podemos dejar de afirmar que una pedagogía consciente de sí es una pedagogía consciente de sus implicaciones éticas (Meirieu, 1991), que educar no es una actividad valóricamente neutra: ella implica, se quiera o no, disponer de un formidable poder sobre otro. Es el fundamento asimétrico de la educación, que la hace diferente de la sociali-

zación. Como lo dice Scheffler, la escuela no puede escapar a esta responsabilidad.

Finalmente, a modo de reinicio del diálogo, quiero agregar lo que el filósofo británico Roger Straughan (1988, 1989) nos señala, en orden a que tanto la moralidad como los valores sociales en general, no son sólo asunto de de la razón, la cuestión es el paso a la acción. Actuamos moralmente cuando nos ordenamos en la acción, conforme a juicios evaluativos, y de acuerdo con ciertos principios que nos conducen a creer y a actuar de determinada manera. Esto pone delante de nosotros a la voluntad: no basta saber identificar los valores y situaciones que definen lo que debemos hacer; ellos no constituyen sino buenas razones, falta agregarles la inteligencia emotiva, la voluntad buena. En esta orientación, R. Assaglioli (1987, 1989, 1994) y la Psicosisíntesis (J. Firman.1993. D. Withmore, 1988) nos dan buenas pistas de desarrollo.

Para terminar, quiero recordar los componentes valóricos exigidos para que una acción consciente e intencional lo sea también moral, en la opinión del filósofo John Wilson (1990): cuidado y respeto por el otro, tornar en cuenta sus intereses y necesidades; conciencia de los propios sentimientos y la existencia de sentimientos en los demás; juicio evaluativo, que permita anticipar las consecuencias posibles de nuestras acciones; la capacidad de traducir estos elementos bajo la forma de reglas y principios de acción y la capacidad de una voluntad educada para pasar del “debería hacer” al hacer.

Bibliografía

- ASSAGLIOLI, R. (1987): L'acte de la volonté, Centre de Psychosynthèse, Montréal, Canadá.
- ASSAGLIOLI, R. (1989): La volonté libératrice, Le Hierarch, Paris.
- ASSAGLIOLI, R. (1994): Le développement transpersonnel, Desclée de Brouwer, Paris.
- BAREL, YVES (1981): "La reproduction sociale", Anthropos, Paris.
- BERMAN, MORRIS (1989): El reencantamiento del mundo, Cuatro vientos, Stgo.
- BERTALANFFY, L., (1967): Robots, hombres y mentes, Guadarrama, Madrid.
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976): Schooling in Capitalist America, Routledge and Kegan Paul, London.
- DREEBEN, R. (1976): The Unwritten Curriculum and Its Relations to Values, Journal of Curriculum Studies, vol. 8, N° 2.
- DURKHEIM, E. (1950): Leçons de sociologie: physique des moeurs et du droit, PUF. Paris.
- DURKHEIM, E. (1990): L'enseignement de la moral á l'école primaire, conférence inédite, reproduit in Gautherin, thèse de doctorat, Paris, Paris V.
- DURKHEIM, E. (1925): L'éducation morale, Paris, Alean, (nouv. éd. Presses U. de France, 1969.
- FEYERABEND, PAUL (1979): Contre la Méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, Seuil, Paris.
- FERRY, G. (1983): Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique, Dunond, Paris.
- FIRMAN, J. (1993): Je et Soi, le centre d'intégration de la personne, Québec, Canadá.
- FORQUIN, J.C. (1994), Charla: "L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale", notas, Fac. Educación U.C.
- GAUCHUET, MARCEL (1985): Le Désenchantement du Monde, Gallimard, Paris.

- HARTNETT, A., Y NAISH, M. (1980): "Technicians or social bandits?", "Some Moral and political issues in the education of Teacher", en P.Woods (ed), *Teacher Strategies*, Londres.
- JACKSON, P.W., (1968): *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, N. York.
- KANT, E. (*Réflexions sur l'éducation*, Vrin, éd.1987, p. 71), citado por J.C. Forquin (Charla).
- MEIRIEU, P. (1991): *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, Ed. Sociales Françaises, Paris
- MUSGRAVE, P. (1978): *The Moral Curriculum: A Sociological Analysis*, Methuen, London.
- MORIN, LUCIEN (1974): "Opinionitis 'pedagógica' y revalorización intelectual del educador", *Perspectivas*, Vol. IV, N° 1.
- MOSCOVICI, S. (1992): *Dissensions et consensus*, PUF, Paris.
- NASSIF, RICARDO (1980): *Teoría de la Educación*, Cincel, Madrid,
- PARSONS, T. (1959): *The School Class as Social System*, *Harvard Educational Review*, vol. 29, N° 4.
- PETERS, R.S. (1966): *Ethics and Education*, Allen and Unwin, London.
- PIÑERA, B. (1994): "El reencantamiento de la vida".
- REBOUL, O. (1992): *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.
- STRAUGHAN, ROGER (1988): *Judgment and Action in Moral Education*, in Spiecker B. et Straughan R. eds.: *Philosophical Issues in Moral Education and Development*, Milton Keynes, Open University Press.
- SUGARMAN, B. (1968): *Moral Education and the Social Structure of the School*, Holt, Rinehart and Winston, Eastbourne.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona.
- TOURAINÉ, ALAIN (1993): *Critique de la modernité*, Fayard, Paris.
- VATTIMO, GIANNI (1991): *Ética de la interpretación*, Paidós, Barcelona.
- WITHMORE, D. (1988): *Psychosynthèse et éducation, le centre d'intégration de la personne*, Québec, Canadá.
- WILSON, JOHN (1990): *A New Introduction to Moral Education*, Cassell Educational Ltd. London.