

**Sociedad multicultural,
pluralismo ético y educación:**

Algunos problemas sobre la argumentación ético-valórica

Ricardo Salas Astrain*

* Doctor en Filosofía, Director del Departamento de Filosofía de la Universidad Católica Blas Cañas, e investigador principal del CERC-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El objeto de este artículo es reflexionar sobre el pluralismo ético en las sociedades multiculturales, tomando en consideración algunas teorías de la modernización y dos documentos sobre la modernización educacional en Chile. En la primera parte, el autor explícita algunos supuestos de cómo se analizan los valores en el seno de la vida social.

A partir de este debate teórico se pretende mostrar las dificultades para argumentar que posee un discurso abstracto de los principios éticos, en cuanto no responden a la forma como operan los valores en la sociedad.

Esta dificultad el autor la encuentra en los documentos sobre la modernización educacional que no contribuyen a la constitución de un auténtico pluralismo ético, sino que consagran una escisión entre un “discurso abstracto” y un “discurso cultural concreto” que conduce al relativismo ético.

This paper aims at reflecting on the ethical pluralism in multicultural societies, taking into account some theories about modernization and two documents about educational modernization in Chile. In the first part, the author makes explicit some assumptions as to how to analyze values in social life's bosom.

Starting from this theoretical discussion, it is sought to demonstrate the difficulties to argue that an abstract discourse on ethical principles has, when it does not correspond to the way values operate in society.

This problem has been found in documents about educational modernization which do not contribute to the formation of an authentic ethical pluralism, but rather consecrate the gap between an “abstract discourse” and a “concrete

Introducción

La cuestión educacional en el seno de las sociedades multiculturales de finales de siglo plantea nuevos y urgentes problemas ético-valóricos que afectan, en general, a casi todos los países. El término ‘multiculturalismo’ traduce, en realidad, exigencias y preocupaciones propias de las instituciones educativas, en un milenio que termina marcado por profundas mutaciones culturales y, dentro de ellas, no son insignificantes los cambios asociados a los desacuerdos valóricos. Como señala Gutmann: “Una sociedad multicultural se vincula con la inclusión de una vasta gama de esos respetables desacuerdos morales, ya que éstos nos ofrecen la oportunidad de defender nuestras opiniones ante las personas con seriedad moral con las que estamos en desacuerdo, y así aprendemos de nuestras diferencias. De esta manera, podemos hacer de la necesidad de nuestros desacuerdos morales una virtud” (Prefacio a Taylor, (1993), p. 40). En Norteamérica, este debate ha prosperado también bajo la forma de un largo debate sobre la educación multicultural, entendida bajo dos formas: por una parte, en cuanto remite a procesos culturales de grupos humanos que se tienden a identificar cada vez más con pautas culturales específicas, y por otra, en cuanto propone un espacio educativo que asume el respeto de las diversas formas culturales (Cf. R. Fullinwider (1991), p. 12).

Pero, la cuestión de la educación aparece también en el discurso actual vinculado a los procesos de modernización. Una noción amplia de *modernización*, que podría resumir, de cierto modo, los análisis de la sociología, requeriría mostrar su evolución desde su sentido más económico, ligado a la problemática del desarrollo de las sociedades denominadas ‘subdesarrolladas’, hasta su maduración conceptual en la sociología parsoniana: “este modelo se inscribe dentro de la teoría estructural-funcionalista y concibe la modernización como un proceso inmanente al sistema social, por el que éste pasa de una fase ‘tradicional’, caracterizada por el particularismo, la adscripción y el globalismo (*difusennes*), a una fase ‘moderna’, caracterizada por valores universalistas, la búsqueda de la eficacia y el logro en la acción y la especificidad funcional” (G. Giménez, (1994), pp. 257). Este enfoque ha sido severamente criticado después de los años sesenta, en las de-

nominadas “teorías de la dependencia” y, en los ochenta, por las teorías post-marxistas de la modernización que indicaremos en parte aquí. Parte de este debate forma parte de una legítima preocupación sociológica, pero involucran una serie de supuestos filosóficos sobre el modelo industrial, el desarrollo, la técnica, etc. (Cf. Ladrière, 1985). El supuesto más importante tiene que ver con un concepto de razón que está a la base de la distinción famosa en la sociología alemana entre la racionalidad instrumental y la racionalidad substantiva (Cf. Salvat, (1994).

En ciencias sociales estos nuevos procesos económicos, culturales y sociales, caracterizados por su racionalización creciente se intenta tipificarlos hoy con el concepto de modernización, en filosofía se utiliza la noción más abstracta de “modernidad”. Pensamos que una idea más adecuada a nuestra situación cultural latinoamericana exigiría discutir más bien sobre una modernización “periférica”; porque esta categoría propone designar los nuevos procesos socio-culturales que emergen en el Tercer Mundo que integran algunos aspectos de la racionalidad moderna europeo-americana, pero en contextos socioculturales diferentes donde priman criterios basados en otra racionalidad (Cf. Parker, 1993).

Esta categoría nos lleva a ser conscientes, entonces, de que la forma “moderna” de producir y consumir es deudora de una civilización concreta –hoy más claramente, la *american way of life*– que si bien propone un gran conjunto de bienes, valores y símbolos a consumir y grandes posibilidades de expresión cultural para los grupos sociales que logran insertarse en tales modificaciones, implica también, muchas veces, situaciones, valores y actitudes deshumanizantes que privan a las comunidades de un sentido de solidaridad y justicia, fundado en un sentido trascendente y utópico, que con frecuencia, en las culturas y sociedades “no desarrolladas” e “híbridas” (Cf. García-Canclini, 1990, p. 15) constituye su eje simbólico y práxico principal.

Para pensar el problema ético-valórico de la educación en “culturas híbridas”, se requiere asumir con mayor profundidad la cuestión de la racionalidad de nuestras proposiciones éticas; en nuestros países nos encontramos con la situación particular que las diferentes comunidades

humanas tienen, a veces, divergencias relevantes en torno a la familia, al mercado, a la sexualidad, a la actividad estética, a la vida política, en general a los ideales de una “vida buena”. Si los valores de las culturas latinoamericanas no surgen sólo en contacto con la racionalidad moderna, si en ella no priman necesariamente los criterios funcionales de la racionalidad instrumental, surge la pregunta central: ¿cómo es posible argumentar –lo que supone la aceptación de un uso de un cierto concepto de razón– sobre las diferencias morales que nos separan?, ¿no será preciso pensar la argumentación ética en un campo cultural donde existen éticas propiamente argumentativas y otras que cabe entenderlas en el marco de una ética de la convicción? (M. Maeschalk, (1994), p. 183).

El ‘multiculturalismo’ que surge en nuestras sociedades plantea también desafíos muy serios a nuestras instituciones educativas marcadas muchas veces por modelos homogeneizantes, ¿pueden ellas responder a la diversidad creciente que emerge desde el interior de nuestras sociedades?, ¿pueden resguardar el respeto y la tolerancia entre aquéllos que no comparten una misma visión del mundo?, ¿es posible este límite sin caer en un relativismo ético?, en síntesis, la cuestión central es: ¿acaso un diagnóstico multicultural –que acepta diversos usos de la razón en una sociedad multicultural– conduce necesariamente al relativismo ético al perder de vista las normas y los valores comunes de convivencia?, ¿es posible generar una ética universal en este contexto pluricultural? (Cf. Rubio, (1996), p. 4).

En síntesis, el problema ético-valórico de la educación actual plantea hondos interrogantes desde el momento en que se capta que los procesos modernizadores de diferenciación generan cambios radicales y contradictorios *desiguales* en nuestras sociedades que afectan el núcleo ético-simbólico de los pueblos (Scannone, 1990); que estimulan y consolidan las *diferencias* culturales a nivel de valores, representaciones y conductas de las comunidades humanas, pueblos, naciones y etnias (Brunner, 1988 y 1994) generando una “crisis” entre una “moral tradicional” y una “moral emergente” (Salinas, (1994), p. 1380). El objetivo de este trabajo es reflexionar algunos problemas multiculturales, para

decirlo en palabras más sociológicas lo que nos interesa es indagar sobre algunos supuestos filosóficos que subyacen en el discurso de las modernizaciones educacionales que se realizan en diversos países.

Queremos mostrar que la modernización de la educación y el pluralismo ético que viven diversos países en esta última década exigen ser analizados en el marco de las teorías de las modernizaciones. Es convergente, de cierta manera también, con la discusión que afecta a las sociedades liberales como la norteamericana, en ambos casos se plantean hondas interrogantes sobre los desafíos éticos de un sistema educativo “democrático y pluralista”, tanto en relación a los proyectos educativos como de la formación ética de alumnos y docentes. La diferencia estriba en que, a diferencia de los países con mayor tradición capitalista, en sociedades como las nuestras se transitan rápidamente desde concepciones morales tradicionales, autoritarias a veces, hacia morales más pragmáticas e individualistas asociadas a un cierto modelo económico de desarrollo.

Nuestra tesis es que el auténtico pluralismo “ético” que invitan asumir los nuevos cambios educacionales conlleva la crítica profunda de una categoría de racionalidad presente en el modelo de modernización y que requiere al mismo tiempo enunciar el orden valórico que le subyace. La tesis general de este trabajo es que este tipo de modernización está asociada a un modelo no suficientemente crítico de la racionalidad instrumental y tiende a confundirse, muchas veces, con perspectivas economicistas y tecnocráticas limitadas.

Esta noción de modernización presente que se esgrime en favor del cambio cultural de la sociedad chilena, no discute de un modo explícito sus presupuestos sobre la razón tecnocrática. Los valores que le subyacen consagran, a veces, un “relativismo ético” que se opone a un concepto fuerte de “pluralismo ético” que aparece como la exigencia racional de una ética que asume la exigencia de la argumentación. Si estas apreciaciones son correctas se requiere explicitar los diversos discursos sobre la modernización y sobre todo precisar los contornos de las opciones ético-valóricas que existen a su base. Sólo en un marco de explicitación, diálogo, discusión y discernimiento se podría gestar una *ética mínima* que permita superar las limitaciones de una fragmen-

tación cultural creciente asociada a un modelo homogéneo de cambio social.

Este trabajo lo dividimos en dos acápite: en el primero, mostramos algunos conceptos relevantes para pensar la cuestión de la modernidad y su vinculación con el orden valórico a partir de algunos autores latinoamericanos, hacemos un análisis en el marco de una discusión sobre la teoría de la modernización; en segundo lugar, mostramos algunos problemas del problema de la argumentación ética a partir de algunos enunciados morales que se encuentran esbozadas en algunos documentos públicos relativos a la modernización educacional en Chile en estos últimos años.

1. El debate sobre el multiculturalismo y los valores en América Latina

La reflexión latinoamericana desde hace muchos años ha estado preocupada de la cuestión de la relación entre los sistemas económico-sociales y los sistemas simbólicos, donde cabe integrar el sistema educativo. En los autores latinoamericanos se encuentran profundas reflexiones a este respecto que plantean, explícitamente, la relación entre los valores y las formas concretas de vivir. Es justamente por la fuerza que poseen estos tejidos intersubjetivos de vida, de valores, de símbolos y prácticas que se han criticado las sociologías de la modernización, ya que no han logrado captar la especificidad de la cultura: “Fue en años recientes, cuando entraron en crisis todos los programas de modernización y cambio social (los desarrollismos, los populismos, los marxismos) que los sociólogos latinoamericanos comenzaron a estudiar la cultura, especialmente la popular” (García-Canclini (1990), p. 233).

Morandé señala: “El concepto de cultura representa la única puerta para pasar del universalismo al particularismo, no sólo de la situación ‘latinoamericana’, sino lo que es todavía más importante de la ‘identidad’ latinoamericana” (Morandé P., (1984), p. 11). Para Morandé las relaciones entre los conceptos de cultura y modernización son es-

trechas, porque no se puede resolver el paradigma de la modernización sin aproximarse al análisis del *ethos* latino-americano. Pero este sociólogo considera que la única forma de conceptualizar una crítica latinoamericana de la racionalidad instrumental consiste en considerar el lugar de los valores en la vida social, específicamente los valores constituidos en la gran primera síntesis cultural, operada gracias al catolicismo del siglo XVII: el *ethos* latinoamericano puede ser caracterizado por la presencia de valores del cristianismo y que han sido guardados por las masas que han rechazado modernizarse; este rol explicaría el enorme rol que ha jugado la religiosidad popular en América Latina.

Por razones muy diferentes Brunner ha considerado el lugar de la ‘modernidad cultural’ en el seno de las sociedades latinoamericanas; él formula una definición bastante diferente de la de Morandé: “La Cultura es un universo de sentidos que no se comunica ni existe independientemente de su modo de producción, de circulación y de recepción, consumo o reconocimiento” (Brunner, D., (1994), p. 157). Según este sociólogo, las ciencias sociales latinoamericanas han descuidado los problemas culturales de manera que ellas han desplegado dos perspectivas limitadas: la del funcionalismo preocupado de saber si la cultura es un obstáculo o un apoyo para la modernización, o la del comprensivismo que exagera lo que resiste al pensamiento y en última instancia no puede ser de ningún modo pensado. Según la tesis propuesta en *Un Espejo trizado y profundizado* en los textos posteriores, Brunner sostiene que la cuestión de la cultura en América Latina debe ser conceptualizada de otra manera, porque el mercado internacional – motor de la modernidad cultural según él– produce y refuerza un movimiento incesante de heterogenización de la cultura creando, estimulando, y reproduciendo una pluralidad de lógicas que operan de una manera simultánea.

No se puede entender la modernidad cultural, bajo la idea de *una* cultura o de *un* substrato cultural, sino más bien de una heterogeneidad cultural: “Heterogeneidad cultural significa, en fin, algo bien distinto que culturas diversas (subculturas) de etnias, clases, grupos o regiones, o que mera superposición de culturas, hayan éstas o no encontrado una

forma de sintetizarse. Significa, directamente, participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que ‘penetra’ por todos lados y de maneras inesperadas el entramado local de la cultura, llevando a una verdadera implosión de los sentidos consumidos/ producidos/ reproducidos y a la consiguiente desestructuración de representaciones colectivas, fallas de identidad, anhelos de identificación, confesión de horizontes temporales, parálisis de la imaginación creadora, pérdida de utopías, atomización de la memoria local, obsolescencia de tradiciones” (Brunner, J.J., (1988), p. 218). Estas ideas nos parece más interesante de conceptualizarlas con la categoría de ‘multiculturalismo’, que significa precisamente que las culturas participan de una común estructura sin que esto niegue algunas especificidades que ellas reformulan para precisar sus diferencias: el matiz radica en discutir la preeminencia del mercado internacional en la constitución del dinamismo del encuentro de culturas.

En este mismo plano, se podrían situar la categoría de ‘modernidad periférica’ en la línea de la tesis conocida de García-Canclini:

“... no hay una sola forma de modernidad, sino varias, desiguales y a veces contradictorias. Tanto las transformaciones de las culturas populares como las del arte culto coinciden en mostrar la realización heterogénea del proyecto modernizador en nuestro continente, la diversa articulación del modelo racionalista liberal con antiguas tradiciones aborígenes, con el hispanismo colonial católico, con desarrollos socioculturales propios de cada país” (García-Canclini, (1990), p. 235).

A pesar de la similitud del planteamiento existen importantes diferencias entre Brunner y García-Canclini: para el primero, la tesis de la reproducción desigual de la sociedad plantea una serie de dificultades teóricas por el intento que hace el segundo por integrar los planteamientos de un Bordieu que considera la sociedad como una reproducción de una hegemonía y un Gramsci que considera la sociedad como una lucha de hegemonías. Brunner critica el predominio de la primera perspectiva sobre la segunda por sus consecuencias en el análisis de la cultura y de las políticas culturales (Brunner J.J., (1988), p. 159 y (1994), p. 80). García-Canclini ha respondido a estas objeciones

señalando que la visión de Brunner no da cuenta del carácter de la cultura popular en América Latina porque tiene una mirada excesivamente sociológica dejando de lado el aspecto semiótico-antropológico: “Mientras los antropólogos prefieren entender la ‘heterogeneidad’ en términos de diferencia, diversidad y pluralidad cultural, los sociólogos rechazan la percepción de la heterogeneidad como mera ‘superposición de culturas’ y hablan de una ‘participación segmentada’ y diferencial en un mercado internacional de mensajes que ‘penetra’ por todos lados y de manera inesperada el entramado local de la cultura” (García-Canclini N., (1990), p. 235).

Morandé ha planteado también este problema irresuelto de la teoría social entre reproducción y hegemonía. En un artículo publicado en 1989 sostiene: “Nunca antes la sociedad humana había tolerado tantas diferencias internas, y en consecuencia, tanta diversidad, precisamente, porque opera sobre el presupuesto tecnológico de la sustituibilidad. Más que homogeneidad es heterogeneidad lo que ofrece al hombre como incentivo la sociedad hoy” (Morandé, P. (1990), p. 153); es claro que en la sociedad contemporánea existe diversidad en todos los ámbitos, pero él se plantea la cuestión si la cultura, y él comprende exactamente por esto, el eje axiológico en la vida social, puede ser comprendido de la misma manera que las funciones de las estructuras. El acepta que, en el fondo, el problema es que la organización funcional de la sociedad exige cada vez más *contingencia*, tal como aparece en el ámbito tecnológico: “la contingencia es anulación de toda pretensión de identidad o de subjetividad, puesto que ella cuenta sólo como probabilidad de funcionamiento del sistema de comunicación que mantiene el orden social” (Morandé P., (1990), p. 155). Se sigue de aquí que la sociedad no busca despersonalizar al ser humano, tomando una fórmula prestada a Heidegger se señala que “la sociedad no es más la ‘morada’ de la persona” (ibid.). En este sentido, según Morandé habría que buscar un *ethos* a nivel de la cultura, pero más fundamentalmente a nivel del ser, que es el único que puede fundar los valores fundamentales que la sociedad de consumo pone en peligro en cada momento.

La obra de García-Canclini se diferencia de la de los autores precedentes por su interés en elaborar un análisis más semiológico de los problemas culturales de América Latina, pero éste lo integra a un marco teórico más amplio que utiliza los recursos de la teoría de la comunicación, la teoría de la literatura, la antropología y el pensamiento de Bordieu y Gramsci. La tesis principal que se encuentra aquí es la afirmación del pluralismo de la cultura latinoamericana, para él es preciso aceptar los diversos pedazos y las combinaciones múltiples entre la tradición, la modernidad y la post-modernidad para analizar los procesos culturales del subcontinente. Según él, la modernidad se puede definir por cuatro rasgos principales: la emancipación, la expansión, la renovación y la democratización.

Este análisis podría ser complementado con lo que indica Brunner. El sostiene que la búsqueda de la *significación sociológica de la modernidad* está del lado no de las condiciones filosóficas, religiosas o políticas del pensamiento europeo, sino de la determinación de los núcleos organizacionales que reducidos a sus unidades mínimas son esencialmente sociológicos: 1) la escuela, 2) la empresa, 3) los mercados y 4) las constelaciones de poder –'hegemonías'– (Cf. Brunner J.J., (1994), p. 125). Este proceso no es lineal, sino más bien heterogéneo y polivalente: es precisamente esta nueva situación de la sociedad y de la cultura latinoamericana que nuestro autor denominará *modernidad cultural*, y nosotros lo designamos con el nombre de multiculturalismo.

Sin embargo, la aventura de la modernidad no tiene término; es una condición de paso indefinido en que nunca tendremos la seguridad de lo que significa ser moderno, pero ella es también un proyecto que renueva esta falta porque ella crea nuevas posibilidades. Es en este sentido que considera la posmodernidad no como una superación de la postmodernidad sino como una crítica interna de ésta, o como diría Larraín, siguiendo a Giddens, de una “radicalización y universalización de la modernidad” (Cf. Larraín, J. (1996), p. 13-14 y Giddens A., 1990, p. 45ss). “En síntesis, –nos dirá García-Canclini– la crisis conjunta de la modernidad y de las tradiciones, de su combinación histórica, conduce a una problemática (no una etapa) postmoderna, en el sentido de

que lo moderno estalla y se mezcla con lo que no lo es, es afirmado y discutido al mismo tiempo” (García-Canclini N., (1990), p. 331).

García-Canclini analiza la modernidad cultural de América Latina a través de los deslizamientos permanentes entre lo que es cultivado y lo que es popular, lo que es nacional y lo que no lo es. La cultura aparece no como una entidad sino como una construcción. El término ‘híbrido’ que va adjetivar la cultura en el título conocido de su obra es utilizado para designar este rasgo de fragmentación y de renovación cultural; “cultura híbrida” significa que todas las culturas latinoamericanas son el resultado de “diversas mezclas interculturales” (García-Canclini N., (1990), p. 15). Según el autor las culturas latinoamericanas han sido forjadas por procesos de sedimentación, de yuxtaposición y de entrecruzamiento de las tradiciones indígenas, del catolicismo hispánico y de las acciones políticas, educativas y comunicaciones modernas. En este sentido, no hay una sola modernidad, sino hay varias y contradictorias.

García-Canclini se plantea la cuestión de saber si la discontinuidad, la relativización y los cruces étnicos, artísticos, religiosos, nacionales y políticos no refuerzan el poder de las empresas culturales y de los estados. Ambos son los únicos con las religiones que se preocupan de conducir y comprender las grandes redes de objetos y sentidos culturales. Según este autor, el éxito de las políticas neoconservadoras es debido al hecho que ellas han rápidamente comprendido el sentido socio-cultural de las nuevas estructuras del poder. No se puede pensar la sociedad latinoamericana inspirándose del principio moderno de la autonomía de los procesos simbólicos. Los términos hegemonía y subalternación que retorna de Gramsci permiten solamente pensar el conflicto y la división social pero no la participación en actividades solidarias en que las personas tienen necesidad de los otros.

El aporte de García-Canclini ha sido mostrar los variados procesos que siguen las culturas en América Latina sobre todo en las grandes ciudades: no se debe oponer las tradiciones a las innovaciones culturales porque justamente las culturas se caracterizan siempre por su modo de crear de lo nuevo a partir de las herencias pasadas.

A partir de las indicaciones de este autor se puede sintetizar esquemáticamente el debate multicultural sobre la modernidad en América Latina, a saber, existe una gran distancia entre las perspectivas socio-culturales de un Brunner y un García-Canclini que se basan en el impacto de las empresas culturales en la cultura de masas y la perspectiva de origen católico de Morandé y donde cabría integrar también a Scannone. Frente a la heterogeneidad cultural que irrumpe con los mercados culturales defendida por los primeros, estos últimos insistirían en la específica síntesis novohispánica, barroca, y mestiza. “Allí, en el espacio ritual de una religiosidad de masas que no habría terminado por desencantarse y secularizarse –más que aplastado, oculto– se encontraría la clave que explica el fracaso de las empresas modernizadoras e iluministas en América Latina” (Brunner J.J., (1988), p. 245). En síntesis se podrían oponer de un modo bastante esquemático: un concepto de cultura basado en la fragmentación que produce el mercado en una sociedad de masas y un concepto de cultura que apunta a integrar los diversos aspectos constitutivos de la experiencia humana donde el humus ético-religioso es relevante.

Para los primeros, la tesis de los dos autores católicos es deudora de un cierto tradicionalismo que no puede mantenerse en la actual fragmentación de la cultura moderna latinoamericana. Brunner se interroga sobre las tesis de Morandé: “¿No hay aquí, acaso, bajo las formas educadas de la tolerancia civil, un rechazo in toto de la modernidad, de sus dinámicas inherentes y de sus valores? ¿No hay el riesgo de una nueva propuesta ‘totalizante’ que justamente por desconocer el hecho radical de la heterogeneidad cultural latinoamericana, busca apoyarse en la religión para establecer una continuidad cultural hace tiempo hecho trizas?, Y, ¿qué puede implicar esta propuesta en el terreno del desarrollo, de la economía, del nuevo orden económico, de la emancipación de la vida privada, de la generación de una cultura de masas a partir de la industria cultural y de los principios aceptables de integración y control social?” (Brunner J.J., (1988), p. 225. Cf. García-Canclini, (1990), Cap. IV: “El porvenir del pasado”).

Esta manera de comprender el problema cultural tiene enormes consecuencias: se podría plantear de otra forma, si hay una pérdida de

la imaginación trascendental del valor o una ‘pérdida de las utopías’ no es cierto que se renuncia a imaginar una nueva sociedad como nos lo recuerda un planteamiento utópico?, ¿no serán las concepciones de Brunner y García-Canclini un tanto derrotistas?, ¿si existe una diseminación de la memoria local cuáles podrían ser las raíces de una cultura o del humus cultural de los pueblos en un mundo cada vez más internacional? En el fondo, Brunner y García-Canclini ¿no nos proponen tras una mirada descriptiva de la modernidad cultural, una tesis filosófica que consagra la explosión del sentido y en este sentido el escepticismo frente al orden valórico?

La perspectiva de los otros autores ofrece pistas para este debate. El libro de Morandé contiene varias interrogantes sobre la sociedad tecnocrática que se podrían aplicar a las tesis de Brunner y García-Canclini sobre nuestra sociedad del espectáculo: ¿para qué podría servir una discusión sobre los fines, si estos no son más que expresión de preferencias subjetivas, que estén fundados sobre creencias religiosas, en principios morales o de metas políticas? ¿Quién podría asegurar la objetividad del resultado en una discusión sobre las creencias y las expectativas? (Morandé P., (1984), p. 54). En este sentido, la posición de Brunner se haría deudora de un relativismo sociológico en el ámbito ético que no aceptaría la referencia a los principios objetivos y trascendentales en relación a la definición de las estructuras (Morandé P., (1984) p. 88., y podría ser visto como un pensamiento que es de cierto modo heredero de una de las tradiciones de la Ilustración ¿Por qué? Esta idea es sostenida por Brunner, porque afirma que en medio de la heterogeneidad cultural la ética del trabajo juega cada vez menos un rol principal en los motivos para los intereses individuales (Brunner J.J., (1988), p. 223).

Pero la réplica de Morandé es bastante clara: si se acepta en el plano de los valores que la objetividad del valor provenga de la situación específica en que debe actuar cada individuo se cae en una ética ‘procedimental’, que según Morandé, “buscan el consenso de los valores con el espíritu tolerante y pluralista”, pero que vuelven a considerar las reglas generales, sea de orden ético, sea de orden jurídico como reglas de situación, surgidas, mantenidas y legitimadas por el presente.

Para Brunner el problema de los valores concierne a una moral que debe ser ubicada al interior de un campo cultural que ha adquirido su propia estructura y se expresa en una variedad de aparatos y de circuitos relativamente diferenciados y especializados (Brunner J.J., (1994), p. 79).

Si uno quisiera sacar una conclusión filosófica sería preciso considerar la cuestión del sentido que vehicula los símbolos, las prácticas y las instituciones culturales. Para Brunner el sentido es producido por las estructuras de la sociedad, mientras que para Morandé el sentido es parte de una tradición cultural y religiosa producida en una primera síntesis cultural acontecida en el plano del ritual.

2. Los desafíos de la educación frente a la modernidad y el multiculturalismo del siglo XXI

“*Formarse a fin de cuentas, es ganar una capacidad de discernimiento espiritual y es justamente en ese terreno, ante ese desafío, que la modernidad obliga a la educación a llevar hasta el límite de sus ideales. En cambio, si la educación fuera transformada mañana sólo en medio de *instrucción*, habríamos fracasado y la sociedad dejaría de contar con el medio más eficaz para ampliar los horizontes de su cultura (el subrayado es nuestro)” (Desafíos, 3.19).*

La discusión que hemos sintetizado hasta aquí muestra que todo proyecto socio-económico, y más particularmente un proyecto socio-educativo suponen que la mediación histórica de los valores es ante todo ética porque el *ethos cultural* se constituye como elección cultural fundamental. Como lo sostiene acertadamente un filósofo argentino, la elección ético-comunitaria no es ni unívoca ni homogénea en los discursos de los diversos sectores sociales, es por esto que muchos autores han buscado comprender la historia latinoamericana como la historia del antagonismo que opone el proyecto de la comunidad al proyecto de otra comunidad (Scannone (1990), p. 147).

Los principales criterios de una crítica ontológica de los proyectos sociales y políticos en América Latina según este autor son los siguientes:

deben estar enraizados en una fuente histórica-cultural propia, la mediación de los valores que suponen deben ser esencialmente dialógicos (diálogo entre los pueblos y las culturas), las nuevas síntesis emergentes deben permitir los conflictos en su seno, etc. Veamos cómo es posible entender este debate cultural en relación a algunos enunciados morales que aparecen en algunos documentos relevantes del proyecto modernizador chileno.

a) *Temas ético-valóricos en algunos documentos educacionales*

Es necesario reconocer, en primer lugar, que el diagnóstico socio-educacional que se expone en los Documentos relativos a la educación chilena se ha originado en un proyecto de modernización del país que datan de hace más de una década y surgió a partir de un proyecto político autoritario que apuntó a refundar culturalmente el país (Prieto, A., (1983), p. 11 ss). En estos documentos se aludía a un discurso moral que consideraba como propia la moral “católica occidental” (ibid., p. 12), se aludía a nociones tales como: principio de subsidiariedad, la persona humana, se destacaba claramente el aporte de la familia, y el bien común en su formulación tradicional.

Los documentos que se han publicado en estos últimos años, producto de Comisiones Nacionales surgen en un contexto político diferente. No se podría sostener, de ningún modo, que aceptan tal cual ese diagnóstico sesgado. Se vuelve a reiterar la necesidad de un parámetro ético-valórico para las propuestas educacionales; estas exigencias han estado presente en los diferentes documentos elaborados desde 1994 hasta la fecha pero con cambios notables: donde los documentos de hace más de una década argumentaban en favor de una moral católica, los discursos de esta década apelan a un “pluralismo ético”. Son algunas de los enunciados ético-culturales que están indicadas en estos documentos que analizaremos, porque son parte de una cuestión filosófica que nos interesa explicitar, a saber ¿cómo es posible argumentar ciertas cuestiones valóricas en sociedades marcados por el paso de una moral tradicional a una moral emergente?

El discurso del proyecto modernizador de la educación chilena ponen en el centro del debate de la sociedad el problema global de la educación, que no es solamente político y económico, sino que como lo hemos indicado es principalmente cultural y ético; en este plano, ya no estamos en el terreno del mero diagnóstico de un subsistema de la sociedad, sino de opciones ético-culturales. Por ejemplo, en el documento *Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI* (1994) se considera la educación como un desafío nacional, integral, que debe destacar los elementos valóricos y la educación para el trabajo. Párrafos notablemente logrados son el nexo entre valores y modernización de la educación frente al futuro de la educación (*Desafíos*, 3.19); la escuela efectiva (*ibid.*, 4.91); la libertad curricular (*ibid.*, 4.93).

Lo mismo acontece con la Introducción y en el acápite sobre los objetivos fundamentales transversales del Documento *Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica Chilena* (1996) se encuentran afirmaciones centrales sobre el orden valórico. Se sostiene que existe una concepción antropológica y valórica que orienta la propuesta, que el deber de toda enseñanza es contribuir al desarrollo pleno de cada individuo, potenciando al máximo su libertad, sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica y al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. “Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica” (*Objetivos*, 1.4).

Cabe destacar que los documentos que guían el actual debate sobre la modernización de la educación en Chile explicitan una base ético-valórica general requerida en un proceso de modernización educacional, por ejemplo se lee en *Desafíos* 3.16 “El mayor de todos los desafíos parece ser el de cómo adaptarse a las nuevas circunstancias preservando a la vez un sentido de la vida buena, los valores esenciales de la convivencia humana, la identidad de los grupos y las naciones, un orden público de responsabilidades compartidas, un correcto ejercicio de las libertades y la disciplina social requerida para el desarrollo y

el despliegue de la creatividad”. En este mismo sentido cabe destacar el 3.19. Pero estos textos no destacan completamente las consecuencias de los cambios culturales tal como han sido explicitadas por las teorías de la modernización. Veamos algunas de estas indicaciones generales que aparecen en el Documento citado más arriba. En el párrafo 1.7, donde se destacan los principales principios de carácter ético que debe recoger la formación general, se afirma que tales principios deben:

- abrir a todos los niños y jóvenes de ambos sexos a la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos.
- contribuir a forjar el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacional y el afán de trascendencia personal.

Relevante es por ejemplo que se proponga como principio orientador para formular los Objetivos fundamentales transversales un principio ético-valórico que consagra la diversidad cultural y el pluralismo ético en nuestra sociedad:

“La Educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz” (*Objetivos, 2.3.*)

Sin embargo, este principio general que se enuncia aparece como la base de una concepción socio-político y jurídica de la persona que permite desglosar algunos objetivos transversales del desarrollo humano, tales como la formación ética, el proceso de crecimiento y autoafirmación personal, y la relación de la persona con su entorno. Esta base es un marco consensual democrático que permite “gestionar” las opciones ético-culturales de los grupos mayoritarios del país. Como indicaremos estos documentos no pretenden solucionar ningún debate teórico-práctico sobre el problema filosófico de la argumentación sobre

los valores que nos interesa aquí, ni las alternativas éticas que se abren en una sociedad moderna multicultural.

b) *Algunos problemas*

en el marco de una argumentación ético-valórica

Los objetivos transversales que aparecen en *Objetivos* son importantes, porque destacan justamente nuestro tema del pluralismo ético en una sociedad multicultural. Ellos se pueden considerar como enunciados universales que pueden aceptarse sin grandes dificultades, porque ellos forman parte de una tradición cultural occidental que ha estado a la base de una buena parte de la moral predominante en Chile. Más aún, se podría indicar que en cuanto estas afirmaciones forman parte de textos con finalidad político-social que pretenden consolidar una sociedad “democrática y pluralista” (*Objetivos*, N° 1.14) ellos son enunciados que tratan de integrar los diferentes discursos propuestos por los diversos sectores nacionales que han participado en la redacción de estos documentos y que se disputan la hegemonía cultural. Pero es preciso reconocer que este discurso no entra propiamente en el debate que los teóricos de la modernización definen.

Este marco global de los principios tiene la función de ser una especie de meta-discurso que permite desglosar algunos discursos más cercanos a la actividad educacional, pero aquí surgen varias preguntas: ¿un discurso universal presentado como base ética puede colaborar a un ampliación del campo de la argumentación?, ¿ofrece alguna posibilidad de zanjar alternativas contrapuestas?, ¿cómo se puede entender un concepto de persona valórica en un proceso modernizador como el que vive la sociedad actual donde se tiende, según Salinas, a cuestionar la capacidad valórica de los individuos?, ¿qué sentido tienen conceptos de comunidad nacional, bien común, cuando el discurso moral cotidiano surge muchas veces de individuos atomizados?, ¿no será que es preciso recurrir a algunas categorías –que se encuentran en el terreno de las escuelas filosóficas y educacionales– que ofrecen perspectivas más interesantes para avanzar en el análisis crítico de la moderni-

dad cultural?, ¿por qué utilizar un concepto de ‘modernización de la educación’ y desvincularla del análisis ético de los procesos de modernización?

En síntesis, el principal problema que se observa en el discurso elaborado es que la “base ética” formula principios muy universales – que prácticamente casi todos los seres o grupos humanos podrían suscribirlos– pero que no da cuenta del conflicto discursivo en el terreno ético-valórico, que es donde se plantea la exigencia de un sano “pluralismo ético”. El problema ético en una sociedad multicultural justamente surge frente a distintas formas de argumentar las diferencias morales que existen en una sociedad, el asunto es qué criterios éticos proporcionamos para que los sujetos y los grupos humanos puedan resolver sus divergencias. Por ejemplo, si uno considera el primer objetivo transversal sobre la formación ética.

Enunciado 1

“El alumno será capaz de ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común”.

En el marco del lenguaje común difícilmente alguna persona podría negarse a suscribir una afirmación de este tipo, porque se supone que todas estas afirmaciones ideales son verdaderamente exigencias propias de una persona humana. El problema ético en una cultura específica no consiste en reconocer un enunciado como deber abstracto, sino en el compromiso que asumo como locutor con los significantes ético-culturales que concretizan el ser “personal”, por ejemplo, valores como “solidaridad”, “justicia”, “derechos humanos”, entre otros.

Si quiere argumentar en pro de que la noción de persona humana supone estos tres valores, sabemos por nuestros conflictos discursivos que estas tres nociones, por una parte están bastante presentes en la

sociedad nacional y, por otra, que no son consideradas de la misma forma por los grupos sociales y políticos. La declaración de una educadora reconocida, Soto, V., es relevante: “Hay quienes sostienen que es fácil para la escuela en nuestro país incorporarse a la cultura de la solidaridad. Por el contrario, creo que es sumamente difícil, y que para hacerlo tenemos que adoptar una posición de análisis crítico profundo de lo que sucede en nuestro contexto institucional: los derechos humanos son una temática muy actual en Chile, pero no de consensos profundos...; las políticas del Estado nos plantean el cumplimiento de principios de equidad y justicia social..., pero también nuestra inserción en la competitividad de los Mercados Internacionales, que exige una fuerte defensa de los intereses individuales, lo que en verdad se opone a la cultura solidaria” (Eds. Cuevas & Retamal, 1994, p. 56). Estas afirmaciones muestran que la argumentación en este campo es particularmente compleja en un contexto socio-económico donde priman valores más individuales que “personales”.

Es claro que el documento citado critica el individualismo: “el individualismo extremo que podría resultar de un ejercicio ilimitado de libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común”. Es claro que el *enunciado 1* requiere ciertas precisiones como las que conlleva las limitaciones del “individualismo extremo” por un imperativo basado en el “bien común”; el problema es cómo argumentar sobre el bien común si la noción de justicia resulta problemática en un proceso excluyente para muchos.

En otro texto se señala explícitamente que se trata de evitar considerar al hombre en sus aspectos económicos: “Deberá evitar, asimismo, el reduccionismo de visar sólo objetivos económicos con desmedro de la formación integral del ser humano, que es su finalidad auténtica, y del respeto y cultivo de las vocaciones individuales que no pueden quedar sacrificadas a ningún interés colectivo” (*Desafíos*, 1.10). Sin embargo, este punto es quizás el más relevante en la discusión ética de los procesos de modernización: ya que, sin lugar a dudas, la importancia de la modernización de la educación consiste en asegurar

las condiciones básicas de un desarrollo económico sostenido. Pero, estas ideas son justamente las que ya han sido debatidas por los teóricos de la modernización: en la sociedad moderna. “La dimensión económica de la existencia se ha convertido en el referente obligado de toda otra dimensión” (R. Salinas, 1994, p. 142), de modo que aunque se haga esta precisión el peso de los valores económicos continúa teniendo un peso preponderante en el sistema educacional; el enunciado general se contrapone con un proceso cuyo motor es el mercado internacional como indicaba Brunner.

Empero, es preciso sostener que una argumentación sobre la dimensión valórica de la persona no puede hacerse sólo a nombre de valores tradicionales; es preciso decir que las nuevas reformulaciones simbólicas y valóricas de la cultura emergente implica re-crear nuevos valores como el trabajo, la justa ecuación entre medio-fin, la responsabilidad en el manejo de recursos escasos, etc. Sin embargo, estos nuevos valores sólo pueden surgir en un debate discursivo que durante estos últimos años no se ha dado en Chile por un optimismo desmesurado en el “desarrollo económico” actual (Cf. E. Tironi, 1994, p. 18), que varias veces, apunta sólo a “un” bienestar marcadamente material y exitista, que oculta limitaciones en su distribución masiva.

Consideremos otras afirmaciones que resultan problemáticas en una sociedad multicultural. A lo largo de varios textos se encuentran claras referencias a la cuestión antropológica. Se encuentran párrafos en la línea del pensamiento personalista y humanista que ha estado presente en la fundamentación de los fines de la educación en este siglo:

Enunciado 2

“Sujeto de la educación es una persona, del todo particular, provista de derechos y deberes; un individuo de naturaleza genérica, que comparte con sus semejantes y que es, sin embargo, de naturaleza completa, única e irrepetible con vocación y proyectos propios” (Desafíos, 1.1).

Otro texto alude a la declaración universal de los DD.HH.:

Enunciado 3

“Se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Objetivos, 1.6).

Estas indicaciones son aceptables en general para todos aquellos que participan de una sociedad democrática y pluralista como la nuestra, sin embargo las interrogantes éticas que surgen no remiten tanto a definiciones o convicciones universales, sino a las diferenciaciones y exclusiones crecientes que generan los procesos de modernización en las sociedades como las nuestras y que permiten clarificar un *enunciado 1*. Es cierto que a lo largo de los textos se encuentran repetidas formulaciones que insisten en valorizar un esquema humanista y pluralista amplio en que pueden reconocerse distintos sectores religiosos, políticos, económicos del país. Pero, respecto de los derechos humanos es claro que aún, después del *Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación*, existen aún discursos de diversos sectores del país que no tiene claridad si son cuestiones que se definen por un contexto ético, jurídico o político. Cabe destacar como lo indica el *enunciado 3*, una “convicción” apunta a un orden prediscursivo del mundo de la vida, y como tal puede enunciarse, pero no tiene argumentos racionales para justificarse.

La cuestión ética presupone sin lugar a dudas un concepto de hombre como lo indica el *enunciado 2*, pero aquí las preguntas que uno se pueden formular en un contexto de una modernización periférica no son pocas: ¿por qué aludir a un concepto tan genérico y abstracto que no integra los rasgos típicamente modernizantes?, ¿no existe acaso una crisis ético-antropológica sobre el sentido de la vida y de la convivencia que impide aludir a conceptos de integración?, ¿qué rasgos humanos conviene estimular o cuáles conviene rechazar en culturas híbridas donde por ejemplo existe el afecto al “compadre” y la violencia a la “esposa”?

Por otra parte, *los enunciados 1 y 2* basados en la “integralidad” se contradicen con los discursos emergentes en un proceso socio-cultural y económico –constatado por las diversas teorías de la modernización– que muestran la profunda desintegración y contingencia que afecta

al hombre contemporáneo, sociedad donde existe un predominio de las “funciones”, por sobre las dimensiones valórico-existenciales. Parece que en este punto, el discurso universalista de los documentos no responde exactamente a los discursos diferenciadores que esgrimen otros sujetos a partir de las consecuencias concretas y a las múltiples discriminaciones socio-culturales que surgen en los procesos de modernización en sociedades ‘híbridas’.

La formación de la conciencia moral se la considera, empero, bajo un marco de diferenciación socio-cultural; a lo largo de varios textos, existe una clara tendencia a considerar la conciencia moral en un marco “culturalista” donde ella alude a la adhesión a ciertos ejes valóricos presentes en una comunidad de origen y que deben ser puestos al servicio de una comunidad nacional. La educación en este sentido debe contribuir a la formación de esta capacidad estimativa:

Enunciado 4

“La educación es uno de los principales medios de formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna” (Desafíos, 3.1).

La conciencia moral es entendida de este modo como la forma en que el educando se hace responsable de su propia actividad y se pone al servicio de los valores predominantes en la comunidad nacional, por ello no se propone un sistema neutro en el orden valórico. Pero, si argumentamos algunos valores como los indicados en los *enunciados 1, 2 y 3* diremos que esto es particularmente complejo en sociedades “híbridas”, donde siguiendo a Brunner y García Canclini, los sujetos no reconocen claramente “tradiciones comunes”, nos encontraríamos con yuxtaposición de tradiciones y re-formulaciones creativas que, a veces, ponen en jaque a las instituciones culturales. Se puede indicar al respecto lo que constata Touraine sobre la divergencia del mundo cultural de los jóvenes y el mundo presentado por las instituciones educativas (Touraine, (1994), pp. 194 y 142.).

Respecto de la noción de responsabilidad y libertad personales los documentos son también bastante reiterativos respecto del tipo de discurso utilizado. Basándose en la tradición educativa de Occidente se sostiene:

Enunciado 5

“La educación ha sido pensada siempre como un medio de perfectibilidad del ser humano y de aprendizaje de un saber hacer. Se dirige a un hombre libre responsable de conducir su vida y darle valor y sentido. Reconoce a la persona como un valor ético absoluto; en sí misma un universo que constituye en referencia a los otros y que está llamada a una convivencia que se realiza en la libertad, es decir, en el modo que conviene a la dignidad de seres racionales, por tanto responsable de sus propias acciones (el subrayado es nuestro)” (Desafíos, 1.3).

En este marco se puede decir que uno de los valores principales que destaca este documento es el de la libertad: “...la modernidad se despliega expandiendo las posibilidades de la libertad” (Cf. 3.19 a y b). La interrogante que surge se relaciona con el *enunciado 1*, se trata de una noción abstracta de libertad de un ser personal –por tanto que responde a un orden valórico trascendente– o la libertad de una persona “del todo particular” –que remite a preferencias y opciones legítimas en tanto surgen de un individuo particular–. Pero, aquí uno podría indicar siguiendo la argumentación de Taylor que tal disyuntiva aparece incorrecta en una cultura moderna de la autenticidad donde no se puede separar la persona del individuo, de modo que el problema de la libertad en la actualidad es cómo, aceptando la elección individual, reconocernos que existen algunos *criterios* morales que valen más que otros (Taylor, (1994), p. 47).

Empero, aunque esto se pueda defender, es claro que estas nociones sobre la plena autonomía moral del individuo que reconoce el pensamiento ilustrado moderno no tienen, a veces, vínculo con las “morales históricas efectivas” de nuestros ‘híbridos’ países. No son las mora-

les ilustradas ni liberales las que determinan una parte del debate moral en la mayoría de la población en América Latina ya que existe un peso enorme de tradiciones religiosas, étnicas y gremiales basadas más en “convicciones” y no en “argumentos” racionales.

La redacción consensual, en nuestra opinión, no deja lugar a equívocos, se rechazan todas las “conductas extremas” que impiden el diálogo con otro, en la tolerancia y el respeto, gestando la base de una ética cívico-política. Pero, a nuestro juicio, este discurso no propone la ética que se busca con urgencia hoy día por parte de los filósofos: los criterios de una *ética mínima* o una *ética universal* que sea inherente a esta nueva fase de la modernidad (UNESCO, (1995), p. 24).

Consecuente con la afirmación anterior la conexión entre conducta moral y principios válidos se la considera desde una perspectiva *pragmática* por la que los principios morales son, en general, considerados aceptados por las mayorías:

Enunciado 6

“Se forma para llegar a ser competente en el desempeño de las prácticas normales de una comunidad de personas que ya son competentes, de manera de poder interactuar y coordinarse con ellas, de adquirir las predisposiciones y los valores que le permitan integrarse a un orden compartido, y así participar en la cultura como un sujeto plenamente responsable de su libertad (el subrayado es nuestro)” (Desafíos, 4.12).

La idea de un orden compartido en el discurso modernizador dice relación a una concepción consensual de los lazos sociales, que no hace referencia a principios válidos, es una ética procedimental como lo indicaba Morandé.

Esta misma idea se destaca acerca de los resultados que cabe esperar, se pone en primer lugar, “cuando los alumnos han aprendido a regir sus comportamientos por valores asumidos de manera personal y consistente. Actúan con honestidad, responsabilidad individual, autocontrol y rectitud, y se orientan de acuerdo a los principios éticos de

reciprocidad, servicio solidario y respeto por los otros en el marco de sus creencias y del acervo común de valores de la comunidad” (*Desafíos*, 4.13. Cf. 4.16.) En general, la noción de principios “válidos” no es usado; parece que, el espíritu de este discurso es más bien afirmar la idea de principios “aceptados”.

Pero es preciso ser justos en la evaluación y límites del tipo de discurso ético que proponen estos textos. Estos enunciados tienen enorme importancia en la gestación de un espacio democrático de argumentación moral, ya que a diferencia de otros sistemas políticos alternativos, excluyentes o antagónicos que prevalecieron en el pasado inmediato de los países latinoamericanos, este nuevo discurso se basa en ciertos acuerdos “fácticos” y pragmáticos” que podrían asegurar mayor unidad y armonía para un proyecto de desarrollo moral y social del país, por ejemplo, se lee en *Desafíos*, 4.4: “Proponemos a continuación las bases de un proyecto de modernización de la educación chilena que, al igual como reúne nuestro acuerdo, entusiasmo y compromiso, estamos convencidos puede convocar al país entero y unirlo tras una meta común”. Reconociendo lo meritorio de un discurso que busca “sólidos consensos en lo fundamental”, a nuestro juicio, el problema del pluralismo ético de una sociedad multicultural radica, justamente, en determinar criterios que permitan reconocer lo que es universal y lo que es particular.

Un discurso universal que sostiene algunos de los enunciados indicados posee una dificultad central donde las bases éticas que se proponen como enunciados generales son diluidas o puestas en contradicción por un proceso socio-cultural que no se deja aprehender por tales conceptos. A nuestro parecer, *el discurso ético de la educación requiere formular enunciados en un campo de diferencias legítimamente reconocidas*, pero para que ello sea posible deben ser explicitadas de forma que puedan ser comprendidas por los otros interlocutores. El problema que surge cuando no se argumenta las diferencias ético-valóricas es que la consecuencia no es el “pluralismo ético” sino el “relativismo”. En los párrafos que siguen profundizamos en parte este problema.

3. Conclusiones

Hemos indicado que el problema de la educación en “sociedades multiculturales”, requiere asumir con mayor profundidad: primo, la cuestión de la argumentación y de la racionalidad de nuestras proposiciones ético-valóricas; secundo, las divergencias que existen en el seno de nuestras comunidades educativas y en países con diferentes ideales de “vida buena”; tertio, el respeto y la tolerancia con el otro que no piensa y no actúa como uno, pero sobre todo requiere su “reconocimiento” en tanto sujeto de un discurso digno de ser considerado como ‘válido’. Empero, los valores de las culturas latinoamericanas no surgen sólo en contacto con la argumentación propia de una cierta racionalidad moderna; surge de este modo la cuestión de la argumentación ética en un campo cultural donde existen por un lado proposiciones claramente argumentativas y otras que son proposiciones morales que surgen en el marco de una ética de la convicción. En un trabajo teórico sobre ética hermenéutica, Maesschalk ha mostrado correctamente, a nuestro entender, que existe una primacía de las proposiciones que brotan del *inundo vivido* por sobre las proposiciones racionales de una ética argumentativa.

El trabajo nuestro, sobre la argumentación ética en el proceso de transformación del sistema educacional en una sociedad ‘multicultural’, exige una respuesta menos abstracta a la diversidad creciente que emerge desde el interior de nuestras sociedades; esto nos ha llevado a privilegiar un diálogo con las ciencias humanas y con documentos oficiales. Una educación adecuada a nuestro tiempo exige –tal como lo indican los documentos citados– resguardar el respeto y la tolerancia entre aquellos que no comparten una misma visión del mundo, pero no cae en la ilusión de un ‘cosmopolitismo’ que degenera, sin dudas, en lo que los filósofos denominamos un subjetivismo ético. La tesis central de nuestro trabajo nos lleva a postular que un diagnóstico multicultural –tal cual lo muestran los teóricos de la modernización– no conduce necesariamente al relativismo ético; ya que las normas y los valores comunes de convivencia en nuestras sociedades se generan a partir de espacios comunes –culturales y sociales– de convivencia. El desafío ético de la

educación en este contexto es generar las condiciones vitales y las convicciones necesarias para hacer posible una argumentación ética universal; en este contexto pluricultural las instituciones educativas no se pueden refugiar en una diversidad moral perezosa, sino que requieren asumir la diferencia moral, en el respeto y la tolerancia; y propiciar, al mismo tiempo, ciertas convicciones fundamentales sobre el ser humano, la sociedad y la trascendencia.

Nuestra preocupación por comprender el proceso multicultural de las modernizaciones ‘periféricas’ nos ha llevado a re-insertar los discursos presentes en los textos educacionales citados con otros discursos de actores educativos relevantes que no tienen, a veces, el lugar que les corresponde en un debate público caracterizado por un exagerada “optimismo” sobre las proyecciones positivas de la modernización y la consagración de un cierto protagonismo unilateral en los grandes medios masivos de comunicación, que muy lentamente comienza a disolverse. Esta confrontación discursiva nos parece relevante no sólo porque los otros discursos sobre la modernización educacional son parte de tejidos culturales que conforman también el sistema educacional, sino porque son parte de un saber práctico y cultural sobre un proyecto modernizador global y planetario que invade todas las dimensiones de la existencia, pero que convence “a medias” gracias a ciertas convicciones morales sobre el respeto, la solidaridad y la equidad que son pre-discursivas y no ligadas directamente a la racionalidad moderna.

La reticencia frente a ciertos resultados de la modernización no es sólo por razones socio-económicas, sino porque su aplicación hegemónica no respeta suficientemente el *ethos* y las tradiciones culturales de sujetos que no aceptan la fragmentación cultural. Ni el debilitamiento de la capacidad valórica expuesta por algunos sociólogos. Esta intuición que se recoge también en otras capas de nuestra sociedad multicultural permite evitar la simplista alusión de una “sociedad y de una cultura renuentes al cambio”, sino que como lo han indicado dos teóricos de la modernización es parte de un problema ético-cultural mayor ya que se pretende un cambio relevante de una mentalidad y de esquemas valóricos sin que los sujetos y comunidades participen activamente

(Morandé y Scannone); para otros hay que asumir una participación diferenciada en una modernidad cultural que propone sentidos culturales fragmentados y permanentemente reconstruidos (Brunner y García-Canclini).

Las preguntas que hemos indicado en la segunda parte, son parte de un breve listado de las interrogantes que aparecen cuando hay que argumentar frente a los niños, jóvenes, profesores y padres y autoridades sobre los nuevos valores y principios que surgen en una sociedad multicultural. Así, los principios éticos que forman parte de un discurso oficial no se pueden mantener nunca en un terreno abstracto como hemos indicado, pues ellos se plasman permanentemente en propuestas, proyectos, en espacios educativos concretos donde se confrontan con otros discursos cotidianos que hablan con desconfianzas e insatisfacciones frente al proyecto modernizador general. A nuestro juicio, la universalidad de estos principios que exponen dichos documentos no logra responder a las cavilaciones, a veces profundas que se encuentran en los discursos de varios agentes educativos, sociales, religiosos, etc. y que son parte del problema central de una ética pluralista en el terreno educativo; esta divergencia apunta a una cierta paradoja del cambio epocal en que vivimos: estos agentes son de cierto modo conscientes que, por una parte, asisten a una profundización de los procesos “modernos” de producción, consumo y satisfacción de las necesidades de un nuevo tipo de sociedad que emerge; pero al mismo tiempo, constatan que existen procesos económicos, sociales y culturales muy complejos y contradictorios que los afectan y los discriminan, a ellos, a sus alumnos, a sus familias, y a sus comunidades poniendo en jaque sus redes valóricas intersubjetivas (Cf. Soto, V., en Cuevas y Retamal, (1994) y Dockendorff, 1993, p. 178ss).

Sin lugar a dudas, los discursos éticos cotidianos que emergen en las culturas “híbridas”, tienen menos universalidad que los principios evocados por los documentos citados, pero ellos tienen, por contraparte, un trasfondo cultural más denso, porque integran un buen número de las tensiones y contradicciones que viven los sujetos de sociedades tradicionales frente a procesos que no tienen finalidades valóricas precisas; son discursos que como sostiene Maesschalck, forman parte de

una ética de las convicciones y no argumentativa. En este punto llegamos al punto que nos interesa, a saber el problema de la argumentación ética en una sociedad multicultural e ‘híbrida’. Tal como se ha dicho en ésta no existen consensos fundamentales en las formas de justificar los valores, pues muchos de los principales valores de los sujetos morales no se basan sobre argumentos sino sobre convicciones. De este modo, un nuevo discurso ético frente a la pretensión economicista requiere como lo propone un texto de un especialista en ética social y económica: “salvar la solidaridad” (Cf. P. Van Parijs, 1994) pero hay que reconocer que ésta proviene de una convicción central de una moral que proviene de un *ethos* cultural, y que no convence nunca más allá de una cierta “experiencia moral” del prójimo (Gianninni, 1992, p. 139).

Pero en este plano es preciso indicar de un modo más matizado que si una educación de calidad tiene como trasfondo la profundización de un nuevo *ethos* empresarial que es la condición cultural para ser “competitivo”, se requiere profundizar, críticamente, este *ethos* (Calderón et al., 1993). En nuestra opinión a partir de este nuevo *ethos* se produce una tensión ambigua en una sociedad multicultural que se ve exigida a forjar espacios de argumentación ético-valórico, así un discurso moral tradicional que opone un “humanismo universal” contra un *horno oeconomicus* no logra convencer a quien de cierta forma lo encarna, porque los nuevos valores no se pueden entender por disvalores que se expresan en adjetivos tales como “egoísta”, “competitivo” y “arrogante”. Si se aceptan las reflexiones de Taylor y Touraine al respecto, se puede negar que estas apreciaciones morales tradicionales sean totalmente exactas. La dificultad se plantea en que estarnos frente a una mutación cultural emergente, por tanto frente al surgimiento de un nuevo discurso que remite a un orden valórico que debe ser reconocido y enunciado. La moral emergente debe sortear los escollos indicados por la moral tradicional, porque existe la posibilidad de articular un sentido positivo en la valorización del *self*, en la expresión y en el reconocimiento; estas dimensiones pueden y deben de cierta forma racionalizarse.

En suma, nuestra mirada al proceso de modernización educacional ‘periférico’ no es apocalíptica, sino que acorde a la reflexión filosófica indicada, apunta a explicitar las condiciones relevantes para constituir un espacio adecuado de diálogo moral que en nuestra opinión se encuentran en el terreno de una argumentación de los enunciados éticos que permite pasar de la forma moral tradicional a las nuevas formas. Pero tal como se explicita en el plano educacional efectivo (Cifuentes L., (1996), p. 385), un sano pluralismo ético no se contenta con afirmar el espacio de cada moral, sino que recomienda explicitar efectivamente los principios específicos, tradiciones y diagnósticos culturales de la modernidad. Si esta opción ético-cultural se asume con sus tensiones y contradicciones, el manejo argumentativo de estas divergencias –que es parte de la actividad educativa– permitiría avanzar en la profundización de un auténtico pluralismo ético en una sociedad multicultural. En este sentido, nuestras observaciones a los documentos analizados apuntan precisamente a limitar el aporte de un discurso político-pragmático que no coincide con el ideal más exigente de un pluralismo ético. Este último surge en la consolidación y formación de ciertas convicciones propias de comunidades que están abiertas al diálogo de posiciones divergentes e incluso contradictorias, donde cabe enriquecer la base valórica propia a partir de las diferencias efectivas con los otros. La argumentación precisa de los puntos divergentes frente al otro y el discernimiento que lo reconoce como sujeto de un discurso ‘válido’, son exigencias de un nuevo tipo de educación que se requiere para ayudar a construir las bases de una auténtica “ética plural y universal”.

Bibliografía

- BRUNNER JOSÉ, *Cartografías de la modernidad*, Santiago, Dolmen, 1994.
- BRUNNER JOSÉ, *Un Espejo Trizado*, Santiago, Ed. FLACSO, 1988.
- CALDERÓN, HOPENHAYN & OTTONE, *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad*, Santiago, CEPAL, Documento de trabajo N° 21, nov. 1993.
- CIFUENTES LUIS, “Pluralismo ético y sistemas educativos” en *Razón y Fe* 1170 (1996) pp. 371-385.
- COMISIÓN MUNDIAL DE CULTURA Y DESARROLLO, *Nuestra Diversidad Creativa*, Documento UNESCO, noviembre de 1995.
- COMITÉ TÉCNICO designado por S.E. el Presidente de la República, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. (Documento policopiado, septiembre de 1994).
- CUEVAS & RETAMAL, *Cultura de la solidaridad*, Santiago, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, 1994.
- DOCKENDORFF CECILIA, *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*, Santiago, UNICEF-MIDEPLAN-FOSIS, 1993.
- FULLINWIDER ROBERT, “Multicultural Education”, in *Philosophy & Public Policy* XI-3 (1991), pp. 12-15.
- GARCÍA CANCLINI NÉSTOR, *Las Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990.
- GIANNINI HUMBERTO, *La experiencia moral*, Santiago, Ed. Universitaria, 1992.
- GIDDENS ANTHONY, *The Consequences of Modernity*, Stanford, Stanford University Press, 1990.
- GIMENEZ GILBERTO, “Modernización, cultura e identidades tradicionales en México”, en *Revista Mexicana de Sociología* N° 4 (1994) pp. 255-272.
- LADRIÈRE JEAN, *Réflexions d'un philosophe sur le développement intégré*, Louvain-la-Neuve, Éd. Cabay, 1985.
- LARRAÍN JORGE, *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*, Santiago, Andrés Bello, 1996.

- MAESSCHALK MARC, *Pour une éthique des convictions*, Bruxelles, Facultés Universitaires Saint-Louis, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACION, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica chilena*, enero 1996.
- MORANDÉ PEDRO, *Cultura y Modernización en América Latina*, Santiago, PUC de Chile, 1984.
- MORANDÉ PEDRO, "Tensiones y Desafíos entre la Iglesia y la cultura de la modernidad", en *Evangelizar la modernidad cultural*, Bogotá, CELAM, 1991.
- PARKER CRISTIAN, *Otra Lógica en América Latina*, Santiago, FCE, 1993.
- PRIETO ALFREDO, *La modernización educacional*, Santiago, Ed. UC de Chile, 1983.
- RUBIO MIGUEL, "Hermenéutica Moral de fin de siglo" en *Revista Moralia* 18-1 (1995), pp. 3-46.
- SALINAS ROLANDO, "El proceso de modernización y la estimación valórica" en *Boletín de Filosofía UCBC* 7 (1994), pp. 138-148.
- SALVAT PABLO, "Más sobre la dialéctica Modernidad-Modernización" en *Revista de Trabajo Social PUC* N° 64 (1994), p. 7-15.
- SCANONNE JUAN CARLOS, *Nuevo Punto de Partida de la filosofía latinoamericana*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1990.
- TAYLOR CHARLES, *El multiculturalismo y la 'política del reconocimiento del otro'*, Introducción de Amy Gutmann, México, FCE, 1993.
- TAYLOR CHARLES, *Le Malaise de la Modernité*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1994.
- TIRONI EUGENIO, "Revolución cultural en Chile" en *Modernización y Participación social. De la transición a los nuevos tiempos*. (Documento Minist. Sec. Gral. de Gob.) marzo 1994.
- TOURAINÉ ALAIN, *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires, FCE, 1994.
- VAN PARIJS PHILIPPE, *Sauver la solidarité*, Paris, Les Éditions du Cerf, 1995.