
Ética y educación: referencias críticas

Alípio Casali

Resumen

El objetivo de este ensayo es trazar referencias hacia un abordaje crítico de la ética en la educación. La calidad ética de la acción del educador es identificada no en acciones adicionales, como si fuesen externas a la práctica pedagógica, sino, por lo contrario, en su interioridad. El educador ético no es principalmente aquél que le da buenos consejos o que en su vida personal cultiva la caridad o filantropía, sino aquél que realiza íntegramente e integralmente su acción pedagógica desarrollando las potencialidades de la crianza, reproducción y desarrollo de la vida de sus alumnos.

Palabras claves: Ética - Educación

Summary

The objective of this test is to draw up references towards a critical boarding of the ethics in the education. The quality ethics of the action of the educator is identified not in additional actions, as if they were external to pedagogical practice, but by the opposite, in his inner world. The ethical educator is not mainly that gives good advice or that in its personal life it cultivates the clarity or philanthropy, but that carry out entirely its pedagogical action developing the potentialities of the raising, reproduction and development of the life of its students.

Key words: Ethics - Education.

Emergencia de la ética

Hablo acá de la “emergencia de la ética” en los dos sentidos de la expresión: 1. sobre su apareamiento, surgimiento; 2. sobre su urgencia.

Hoy existe una saturación del tema “ética” en todos los campos y medios. Los excesos se explican, en parte, por la intensificación y por la velocidad de las comunicaciones; también por la saturación ideológica del concepto en medio de una grave crisis de legitimación de las prácticas políticas, sociales, científicas y culturales.

De una u otra forma, la saturación también es síntoma de una falta o ante la necesidad que despierta un deseo o una ilusión. Independiente del contenido que subyace al concepto de la ética (y moral) y de las ambigüedades de su uso, lo que se evidencia en la contemporaneidad es que el tejido de las relaciones sociales se va rompiendo peligrosamente y la seguridad y sustentabilidad de la vida –en las dimensiones ambiental, económica, social, cultural– se encuentran gravemente amenazadas.

El problema se remonta, aproximadamente, al inicio de los años 80, con la llamada *desregularización* del mercado y del correspondiente encogimiento de las obligaciones del Estado. La hegemonía del mercado, su centralización y su globalización impusieron modelos homogéneos en los procesos económicos y culturales, y mostraron cómo es difícil desde la lógica del lucro la convivencia con la diversidad. En los más remotos rincones del mundo se va instalando el mismo modo de producción, destruyendo formas ancestrales de producción de la vida, rompiendo relaciones familiares y culturales tradicionales. El mercado devora la diversidad, imponiendo a todos la misma lógica de máxima productividad lucro.

Esa voracidad de la economía de mercado, asociada a las formas religiosas y culturales que están domesticadas, dan origen al estado de terror y de las guerras absurdas, a las cuales estamos asistiendo desde el inicio de siglo.

Ciertamente, como reacción compensatoria a las peligrosas radicalizaciones, ha ocurrido también un movimiento de “nuevas regularizaciones”, como tentativas de encauadramiento de los Estados y de las economías hacia los patrones de *sustentamiento*. De esta manera, el mundo, como está, resulta insostenible. El sistema mundial (globalizado), que se inició hace cinco milenios, y que se intensificó en los últimos 500 años, abrazó a todo el planeta, a casi todos los pueblos y naciones y se hizo, paradójicamente, excluyente de sus beneficios a la mayoría de la humanidad (Dussel, 1998, p. 11). Si ese modo de accionar irracional no cambia, la humanidad caminará inevitablemente al suicidio colectivo, sofocada por el fin de los recursos naturales, hiperpolución, calentamiento global, y todas las demás calamidades ambientales; o por la guerra fratricida generalizada de desesperación por la sobre vivencia. El sistema-vida está en crisis.

La educación tiene algo que ver con todo esto, es afectada por todo esto. Pero también tiene alguna responsabilidad. Necesitamos una educación *para la ética*. Y precisamos de una educación *como práctica ética*. ¿Cuál es la capacidad

de la educación de cambiar ese estado de cosas? Muy pequeña, tal vez, pero no por eso, éticamente hablando, se puede dejar de hacer algo.

Esto se detecta más claramente cuando observamos las manifestaciones *culturales* de esta crisis de referencias éticas que domina la contemporaneidad. Cualquier educador atento percibe el *vacío* de la cultura contemporánea *hipermoderna* y las perturbadoras manifestaciones juveniles de indisciplina, individualismo exacerbado (narcisismo), crisis de identidad, banalidad del cuerpo y de los valores, indolencia, desagregaciones y violencias de todo orden. La velocidad de los cambios y los nuevos medios de comunicación, incrementados por las nuevas tecnologías, contribuyen a la intensificación y agravamiento de estos problemas.

En las escuelas, muchos educadores están estupefactos y ya no saben cómo lidiar con las manifestaciones de violencia y las desagregaciones cotidianas en las relaciones.

Entre tanto, y con mayor razón todavía por todo aquello, es preciso encarar el problema. ¿Cómo realizar una educación ética y para la ética? Precisamos de referencias críticas para eso.

¿Qué es la ética? Ética y moral

Empecemos por plantear una idea preliminar: consideremos que la ética no tenga origen divino (trascendente), ni natural (inmanente). Ni Dios es responsable por nuestros males sociales, ni la naturaleza. Consideremos que la ética sea un fenómeno histórico-social, un producto humano, y de responsabilidad exclusivamente humana. También se puede tomar en cuenta que los distintos sistemas religiosos hayan elaborado sistemas éticos, siempre suponiendo algún tipo de comunicación (Revelación o Iluminación) con lo Divino. Los sistemas religiosos contribuyen a forjar sistemas éticos de largo y profundo alcance, como es el caso del budismo, del judío-cristianismo, del islamismo, etc. Pero eso no implica que los dioses sean responsables por nuestras elecciones. Del mismo modo, se puede suponer que la naturaleza humana impone un eje de “determinaciones” biológicas relativamente importantes sobre la conducta de cada individuo. Pero eso, aunque pueda significar eventualmente limitaciones hacia la acción, no significa que nuestra libertad sea moralmente perjudicada por nuestra conformación física. Y, finalmente, se puede considerar que las experiencias psíquicas originarias de cada individuo le impongan algunas “determinaciones” que, excepto en los casos de graves disturbios, no comprometen la libertad de esos individuos y, por lo tanto, tampoco la responsabilidad por sus actos.

Recordemos que el término *ética* proviene del griego, de *ethos*, que significa, originalmente, la *casa* animal y, por extensión, la *morada humana*. En latín, el término *moral* tiene exactamente el mismo significado original, perteneciente a los demás vocablos de esta familia semántica, como *muro* y *morada*. En ambos casos, estamos hablando de un espacio delimitado que no es solamente el abrigo, sino también su entorno, o sea, el espacio donde la vida se realiza a través de la cacería, la pesca, extracción, cultivo de alimentos y animales domésticos. El

ethos es el proceso de producción de la vida, proceso que, en los seres humanos, es de orden social, que se realiza a través de la cultura, y al mismo tiempo es productor de cultura. Por ser un proceso social, *ethos* implica normas, reglas, distribuciones, ordenamientos, funciones, responsabilidades distintas, distintos derechos y deberes. En otras palabras, implica formas preescritas de la *conducta*. Son acuerdos colectivos que se van construyendo más o menos consensualmente o por imposición de los más poderosos. La lucha por la supervivencia impone frecuentemente elecciones pragmáticas: o la guerra destructiva de todos contra todos, o acuerdos, alianzas, ajustes, cooperaciones. La supervivencia, en sociedad, exige de los individuos sacrificar sus instintos (como animales que son) en favor de la seguridad, protección y bienestar común.

Por todo esto, podríamos decir que el *ethos* es una *astucia de la vida*. Es el modo inteligente por el cual la vida trata de realizarse: se crea, se mantiene, se reproduce, y se desenvuelve.

Por todo esto, también, reconocemos la cultura como una cuna (si no un sinónimo) del *ethos*, tal cual lo hemos descrito. Los sistemas de la ética son, siempre, de algún modo, un acontecimiento particular, cultural. Para funcionar y alcanzar perennidad, un sistema de ética necesita de dos operaciones, en dos ámbitos distintos. Por un lado, necesita que los individuos que lo constituyen (si no en su totalidad, al menos en gran parte), asimilen máximamente el patrón de conducta en él establecido, respetadas las diferencias de roles, de funciones y de responsabilidades. Cada individuo será juzgado por la cultura a través de una referencia hacia las prescripciones otorgadas desde la infancia. Estas prescripciones, de alguna forma, dan el marco de lo que es considerado lo *bueno*, lo *correcto*, lo *justo*; dan el entorno de lo que es considerado, en aquella cultura, una *vida buena* (o la *felicidad*). Al mismo tiempo, en consecuencia, cada individuo se juzgará a sí mismo moralmente teniendo como referencia esas atribuciones, y tenderá a tener más sentimiento de autoestima o de culpa por comparación entre su conducta y esas prescripciones.

Tales prescripciones tienden a ser de carácter amplio, o sea, no hacen referencia a conductas sociales, etiquetas, ceremonias, sino también, en última instancia, hacen al *valor y al sentido de vida* de cada uno. Pero nada de eso funcionaría si no existiera un trabajo de legitimación social de esas prescripciones. Esa legitimación debe aparecer para los individuos siempre como una justificación racional, plausible, suficientemente crítica, por más que apele a lo invisible, a lo desconocido (lo sobrenatural, lo divino, lo espiritual) como su fundamento. Esa legitimación, por más que sea ella misma particular, cultural y, por lo tanto, arbitraria, debe aparecer siempre como universal y necesaria. Justificaciones particulares no legitiman suficientemente los patrones de conducta, pero su máxima validación posible es siempre su inscripción en la universalidad y, más todavía, en la perennidad ("*siempre ha sido así...*").

En todo sistema de ética, de alguna forma, ese juego tenso entre los tres ámbitos de referencia y de validación (lo universal, lo cultural, lo individual), está implicado. Distintas culturas y sus instituciones, en distintas circunstancias históricas, fundamentaron su ética en uno u otro ámbito de validación de las conductas. Cada uno de ellos puede ser un fundamento ocasionalmente sufi-

ciente de conductas, pero no un fundamento perennemente suficiente. Cada uno resulta equívoco cuando no son sometidos a la legitimación de los demás ámbitos. Veamos cada caso:

El principio exclusivo de la culturización (de la institucionalidad), por ejemplo, puede resultar en etnocentrismos, nacionalismos, mafias y sectarismos de todo tipo. En esas circunstancias, la tradicional *ética de las virtudes* revela una de sus limitaciones: no basta una colección de virtudes como lealtad, fidelidad, honestidad, productividad, si las mismas están a servicio de *un grupo en detrimento de otro*.

El principio exclusivo de la individualidad tampoco resiste a la crítica radical de la universalidad y de la culturización, porque aunque el individuo pueda justificarse moralmente por el esfuerzo de manifestarse individualmente teniendo como fundamento una presumida universalidad de la ley (esa fue la solución del filósofo Kant, como ya sabemos), no podrá evitar consecuencias éticamente indeseables de su acción sobre terceros, pues no existe, rigurosamente hablando, ninguna acción individual que sea exclusivamente de origen y de consecuencias individuales. Ni siquiera el suicidio.

De los tres, el principio exclusivo de la universalidad es el más seductor éticamente. Pareciera que todo lo que sea universalmente válido pudiese ser obligatorio para toda y cualquier cultura, o sea todo y cualquier individuo, del mismo modo. Lo universal es universal exactamente por esta posibilidad, pero eso no se aplica a los *modos* del "ser" de las culturas y de los individuos. O sea, lo universal no tiene validez unívoca y si análoga. Cada cultura y cada individuo realiza el valor universal intrínseco de la vida humana (en su dignidad, libertad, inalienabilidad etc.) de un *modo propio*, universalmente análogo. Además, es necesario cuidar, para no confundirse, lo que es universal (realidad que se da en el plano de lo correcto y del conocimiento, y que se refiere a todos los seres humanos de cualquier tiempo y lugar) con lo mundial, lo internacional, lo planetario, lo global. La Copa de Fútbol es mundial; los acuerdos de la ONU son internacionales; la crisis ambiental es planetaria; la economía del mercado capitalista es global. Son referencias distintas.

Ahora, avanzando en esa reflexión: una conducta (de un individuo, o de una institución, o pueblo, o gobierno, o nación) solo resiste a la crítica ética, o sea, sólo es éticamente crítica y, por lo tanto, válida, si es sometida a dos pruebas, o sea, cumplir dos principios, dos criterios: la realización de la vida y la alteridad radical.

La realización de la vida

Decíamos que el *ethos* es una *astucia de la vida*. Es el modo inteligente por el cual la vida trata de concretarse: crearse, mantenerse, reproducirse, desenvolverse (Dussel, 1998, p. 136). Ese es el criterio y el principio más fundamental de la ética. Yo no puedo mentir, ni hurtar, ni ofender moralmente, ni herir o matar a otro, porque *la vida* de él es digna, tiene un valor intrínseco irreducible (por lo tanto absoluto) frente a mí. Tal cual mi vida lo es frente a él.

La vida debe poder crearse. Ella precede (en orden del tiempo, en este planeta) nuestra forma vital de conciencia humana y es el fondo desde donde pensamos sobre ella, como exactamente ahora lo hacemos, con este texto y esta lectura. No existe ninguna razón (sería un absurdo lógico, ecológico y ético) para la conciencia humana volverse en contra de ese principio a través del cual se originó e impedir que la vida siga creándose. En este sentido, el suicidio es contrario a la naturaleza, ya lo afirmaba el mismo Marx.

La vida debe poder *mantenerse, protegerse, reproducirse*. Una vez que haya sido creada, la vida debe de ser *cuidada*. La reproducción es una inteligencia inherente a la vida, en todas sus formas, así como la capacidad de reacción frente a eventuales desequilibrios internos y externos. Tales desequilibrios generalmente son producidos por factores aleatorios inherentes a los procesos vitales, u originarios del surgimiento de otras formas de vida que disputan las mismas condiciones para mantenerse y reproducirse.

La vida debe poder *desenvolverse*. Toda la exuberante diversidad de formas en el sistema-vida, incluso y principalmente su fruto más complejo y misterioso (el cerebro humano), es resultado de un desenvolvimiento vital inherente. Desde el punto de vista lógico, no sería posible afirmar la posibilidad de surgimiento del sistema-vida sin necesariamente afirmar su tendencia a protegerse, reproducirse y desenvolverse. La vida busca, inherentemente, crearse; una vez creada, busca mantenerse y reproducirse; y una vez conservada, busca desenvolverse. El sentido de ese desenvolvimiento o su destino no pueden ser dichos *a priori*. El desenvolvimiento de la vida es su posibilidad inherente, y por eso podemos apenas decir, por analogía a los sistemas culturales, que las posibilidades de desenvolvimiento de la vida son sus derechos intrínsecos y, como consecuencia, fundamentan nuestros *deberes* frente a ella.

La alteridad radical

Decíamos que el *ethos* es una *astucia de la vida*. Tratándose de la vida humana, se trata de vida con-vivida, pues el hombre es un animal social, un animal cuya vida se realiza en convivencia. Nacemos de un otro ser humano, convivimos con otros seres humanos, prolongamos nuestra vida en la vida de otros seres humanos. El *ethos* es una astucia de la vida, ya que la vida humana solamente se estableció y se desarrolló en este planeta por la astucia del modo de vida grupal. La ética aparece, así, como un acuerdo sobre cómo establecer la convivencia entre los seres humanos en una institución o cultura dada: lo que es valorizado, lo que es prohibido, lo que es posible, lo que es obligatorio, lo que es de libre albedrío del individuo. Son acuerdos. Poder, deber, querer. No todo lo que se puede, se debe. No todo lo que se debe, se puede. Ni todo lo que se puede o se debe, se quiere. El *poder* y el *deber* son del orden social, externo al individuo. El *querer* es del orden interno del individuo, es del orden de la responsabilidad.

Una conducta, para ser ética, debe pasar por el criterio del *otro*, sea el otro *incluido*, sea el otro *excluido*; el otro *afectado*. Pero nadie puede hablar por el otro al menos, en última instancia, él mismo. Naturalmente, en los sistemas sociales

complejos no siempre esto es posible. De todos modos, en cualquier decisión, todas las formas de representatividad deben ser exhaustivamente utilizadas, a modo de obtener la expresión más próxima posible de los intereses (derechos) de los demás afectados. Por esto decíamos que no le basta a un grupo cerrarse en su sistema de ética, estableciendo acuerdos internos, como si eso bastase para fundamentar conductas críticamente éticas. Es preciso preguntar por los *demás* implicados, afectados y, en última instancia, dejarlos hablar.

Este es el fundamento ético de la alteridad: el otro es un sujeto libre, un sujeto de derechos. Su libertad es irreducible a los intereses y significados establecidos por el grupo, excepto cuando delega la expresión de sus intereses mediante acuerdo libre y esclarecido (democracia plena).

La ética en la acción pedagógica

Las consideraciones descritas, aunque breves, son suficientes para delinear algunas referencias críticas acerca de la ética en la educación, más específicamente en la acción pedagógica escolar.

Es evidente, por todo lo afirmado, que la educación tiene obligaciones con relación a los tres movimientos de realización de la vida (crearse, reproducirse, desenvolverse). En relación a esos tres movimientos, el que mejor puede definir de modo general la acción de la educación (de los educadores como personas y de la escuela como institución) es lo que podemos llamar de "cuidado". Cuidado con la vida, con la formación, con el aprendizaje, con el desenvolvimiento. Si todo ser humano tiene deberes de cuidado hacia el sistema-vida (no sólo con su vida personal), los educadores lo tienen con mayor responsabilidad. Veremos cómo.

En todos y cada uno de estos tres movimientos, son dos las funciones éticas del educador que están implicadas: 1. el ejemplo (personal e institucional); 2. la enseñanza en sí misma (contenidos, métodos, medios).

Preliminarmente, convengamos que "educadores" no son sólo los profesores, sino que todos los que actúan en la escuela, inclusive los empleados del aseo, el vigía, la cocinera, etc. No es raro que estos servicios alcancen un poder de influencia sobre los niños y jóvenes mucho mayor que el poder de los propios profesores. Conozco varios ejemplos de esto.

El ejemplo es el que mejor educa. Todo educador sabe de eso, experimenta esto. La enseñanza de una disciplina o contenido, acompañado del ejemplo docente con una señal en contra, no se anula, pero tiende a producir el efecto contrario. Todos los animales aprenden por mimesis, por imitación; el ser humano más todavía. Por eso la responsabilidad ética del educador es mayor que el de la enseñanza.

El ejemplo ético en la educación se da en dos ámbitos: *personal* e *institucional*. Conozco una escuela donde los profesores tienen un discurso personal a favor de la justicia social, pero el edificio de la escuela permanece cerrado los fines de semana, no está disponible para atender las necesidades

emergentes de la comunidad pobre que vive a su alrededor (cosas mínimas, como disponer de una sala para reuniones de las familias de la comunidad). ¿Cómo esa escuela puede lograr que las familias de los alumnos participen de su proceso pedagógico? Desde el punto de vista de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje sabemos lo importante que es la participación de las familias (de la comunidad) en los procesos pedagógicos, la cual es decisiva para su desenvolvimiento. Además, la escuela es un equipamiento social destinado no sólo formal y focalmente a los procesos pedagógicos directos de los alumnos, pues la educación es un deber del Estado para con toda la sociedad. Además, los movimientos sociales se dan entre ellos mismos, como procesos educativos. O sea, esa escuela que conozco es un pésimo ejemplo ético.

La enseñanza es la acción específica del educador. Vale recordar que “enseñar” es una palabra de origen latino, que significa en su origen “imprimir un signo, una señal, una marca”. Enseñar, en la escuela, es cumplir una tarea compleja. Desde el punto de vista de los individuos, es contribuir a la realización de su vida desde ya y prepararse para su realización plena en la vida adulta. Es formar la persona, el profesional, el ciudadano. Desde el punto de vista de la sociedad, enseñar es permitir que los procesos sociales se reproduzcan. Es generar las condiciones de reproducción de la vida social (en los ámbitos: económico, social, político, cultural).

Los tres elementos materiales convencionales de soporte para la enseñanza (contenidos, métodos, medios) implican una ética. Al seguir, en el análisis de estos casos, insistiremos en la asociación entre la ética y los derechos.

La enseñanza es una acción ética, en lo que concierne a los *contenidos*, en la medida que los contenidos enseñados deben ser pertinentes, relevantes y oportunos, de modo de enriquecer aquellos educandos de conocimientos indispensables para su pleno desarrollo cognitivo, emocional, estético, sensitivo-corporal, en la medida en que tales contenidos tengan como última referencia la perspectiva de producir una buena vida (correcta y justa) para ellos y para todos. Por principio ético, todos los educandos tienen derecho a acceder a los conocimientos hasta hoy producidos por la humanidad, en todos los tiempos y lugares, pues todos los conocimientos del mundo son patrimonio de la humanidad, fueron producidos colectivamente y son derecho de todos.

La enseñanza es una acción ética, en relación a los *métodos*, en la medida que debe respetar la integridad de las personas, de los educandos (y de los propios educadores), inclusive en sus peculiaridades personales de capacidades y de ritmos. Esto, además, significa el deber de *movilizar* las capacidades de todos los involucrados, para que el aprendizaje sea resultado de una acción cooperativa e integrada, en donde todos y cada uno (educandos y educadores) dispongan sus conocimientos y experiencias en beneficio del bien común.

La enseñanza es una acción ética, en relación a los *medios*, en la medida que se debe aprovechar todos los recursos de información y comunicación disponibles y que todo esté dispuesto para todos, de todos los modos. Aquí también las peculiaridades de cada sujeto configuran un campo de derechos individuales, todo educando tiene derecho a ser respetado en sus peculiaridades

en el proceso de aprendizaje y disponer de todos los medios didáctico-pedagógicos específicos para lograrlo.

Educación ética y realización íntegra de la vida

Educación ética y creación de la vida

Pareciera que la educación nada tiene que ver con la creación de la vida, por el hecho de que para que haya educación se supone que los alumnos ya tienen su vida creada. Esto es verdad en relación directa a los niños y jóvenes que llegan a la escuela. Existen otras instituciones y otros profesionales más directamente ligados al deber ético de promover la creación de la vida. Pero esto no significa que la escuela pueda dejar de manifestarse y afirmar la creación de la vida como el principio ético más general y más fundamental. La principal noción que la escuela debería cultivar junto a los alumnos es exactamente esta noción de que la vida, como proceso en permanente creación, es el principio y el final de todo aquello que se hace.

Hablamos de "promover la creación de la vida", pero, en verdad, la vida no depende de que su creación sea promovida por el hombre. Muy por el contrario, el ser humano es el que depende de los procesos vitales previos a su existencia, toda vez que es producto de ellos. Por otro lado, una grave responsabilidad (por la negatividad) se impone a la conducta humana: el deber ético de *no-impedir* que la vida se cree. Sobre esto el ser humano tiene poderes y muy grandes. Es más, ya que la acción de otros seres humanos en otros tiempos o lugares llevaron a pérdidas, extinciones y muertes, cabe hoy, a toda la humanidad y a cada ser humano idéntico deber de compromiso con la recuperación, restauración y compensación de todas esas pérdidas. Este deber ético es corolario al derecho afirmado anteriormente: si todo ser humano hoy es heredero de manera positiva de todos los bienes y conocimientos acumulados por toda la humanidad, de la misma forma es heredero negativamente del deber de reparar lo que la humanidad hasta hoy ya echó a perder en la naturaleza y en la cultura. Observen que esas referidas pérdidas no son sólo las que se dan en el ámbito físico y biológico. En el caso de la educación, también ellas deben ser identificadas, en el ámbito de la cultura y del conocimiento. Si hoy un gran número de familias no tienen condiciones de usufructo de los bienes culturales y, por aquello, sus niños presentan en la escuela graves dificultades de aprendizaje, por la falta de "capital cultural" en la familia, es deber del educador proveer una compensación histórica a estos niños, dispensando la atención y los cuidados necesarios. Este mismo principio es el que fundamenta éticamente las llamadas "políticas de cuotas", las cuales grupos étnicos y de "color" que fueron históricamente excluidos de las oportunidades de educación son hoy compensados mediante sistemas promotores de su ingreso y permanencia en la escuela, en los diversos niveles.

Educación ética y reproducción de la vida (y su conservación, manutención)

Desde los primeros tiempos de las comunidades humanas, en el paleolítico inferior (600.000-100.000 años atrás) la educación tuvo una función muy pragmática, la de permitir las condiciones de reproducción de la vida de los grupos, la transmisión de los conocimientos adquiridos por una generación hacia la generación más nueva. La rueda de los adultos y niño del clan, alrededor del fuego, al final del día, en las moradas ancestrales (morada es *ethos*, como vimos en el ítem 2.), era la acción pedagógica primordial, la escuela primordial. Allí, las experiencias acumuladas por el grupo a lo largo del día eran dictadas, repetidas, repartidas, asimiladas. Al mismo tiempo, se reavivaban las memorias de la historia del clan, narrándose (la grande narrativa es el *mythos*, mito) reiteradas veces la historia de su origen, su identidad. Todas estas acciones tenían como función social proveer condiciones de reproducción cultural del clan (reproducción que es una mediación para su reproducción económica), siempre en una ambivalente dinámica entre conservación e innovación.

A lo largo de los años setenta, en Europa, varios intelectuales, teóricos de la educación o de la política, desarrollaron descripciones, análisis e interpretaciones sobre el carácter reproductor de la institución escuela. Eran llamados "reproduccionistas". Duramente criticados por los educadores que pretendían ser críticos, apuntaban un hecho incontestable: en toda sociedad, y no sólo sobre Estados y gobiernos autoritarios, las instituciones cumplen un rol social vital de proveer condiciones de reproducción de la sociedad. La escuela tendría un papel especial en ese proceso de reproducción de las sociedades contemporáneas, de la masa. Si consideramos el gran movimiento de la vida humana en sociedad, no deberíamos tener dudas en afirmar que la creación de las condiciones favorables a la reproducción social es también una función ética.

La responsabilidad específica de la escuela en el proceso de manutención y reproducción de la vida se realiza mediante diversas acciones. Desde el punto de vista *biológico*, los Programas Compensatorios de merienda escolar cumplen en parte esta función. No todo niño llega a la escuela suficientemente alimentado, y la desnutrición es un factor de fracaso escolar, ya se sabe. Mal alimentado, el niño mal aprende. Alimentar a los niños en la escuela es visto como una función estrictamente pragmática en vista de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero se debe resaltar que esto se hace también sobre ese principio ético de cuidado con la vida, en su sentido más material.

Otro aspecto directamente relacionado con esta función es el de la *protección*. Los niños son seres frágiles, indefensos en muchos aspectos, y requieren, como derecho, ser protegidos del ingreso precoz en el mundo adulto y de todo tipo de violencia física, psíquica, simbólica. Hablando de manera más positiva, se trata de lo que registramos anteriormente, de que la dimensión principal de la escuela en ese aspecto puede ser resumida en la noción del "cuidado". Cuidar a los niños, en la salud corporal, psíquica, emocional y afectiva, en su integridad, en sus potencialidades.

El *cuidado* pedagógico requiere diversas *cualidades éticas* del educador. La primera de ellas es ciertamente la *integridad personal*. Un educador que no cuida de sí mismo, no sabe cuidar de otro. El cuidado de sí, éticamente, significa cuidar la propia salud y la dignidad corporal, psíquica y afectiva. Respetarse, cultivarse. Desarrollar cualidades intrapersonales, invertir en sí mismo y en su propia formación y desarrollo personal. Cultivar la bondad y la belleza. Cultivar la espiritualidad y las artes. Tratar de ser feliz.

Otra cualidad es la capacidad de *mirar atento* y de *escuchar sensiblemente*. Los niños están en la escuela y sus cuidados han sido transferidos por los padres a los educadores. El primer deber ético de los educadores con relación a la infancia es ese mirar atento y la escucha sensible, para percibir cómo es el niño de la mejor forma posible. El niño que llega a la escuela es un sujeto desconocido. Aunque los padres describan las características de su hijo, los educadores deben abstraerse de esta información, para observar al niño tal cual se presenta. Además, los niños eventualmente pueden presentar un comportamiento en la escuela bastante diferente de aquél descrito por la familia. La tercera cualidad ética del educador en el ejercicio del cuidado es el *diálogo* y la *comunicación*. Esta es una cualidad general, indispensable en todos los momentos y niveles de acción pedagógica, pero que permite un cuidado pedagógicamente adecuado. No todo lo que el educador observa o escucha del alumno basta para configurar sus necesidades y derechos de cuidado. Por esto el diálogo y la comunicación son indispensables, porque provocan positivamente en los educandos el referirse a sí mismos y atribuir por sí mismos significados y sentidos a sus experiencias en la escuela, definiendo con mayor precisión dónde y cómo requieren de cuidados pedagógicos.

La cuarta cualidad ética del educador en el ejercicio del cuidado es la capacidad técnica de *elaborar soluciones* para los problemas identificados e *implementarlas*. Habiendo observado, escuchado y dialogado, el educador ético es eje en el sentido de solucionar lo que está errado o es insuficiente.

Pero, además del cuidado, la principal acción pedagógica del educador, en el ejercicio de su función ética de permitir la reproducción de la vida de la sociedad y de los alumnos, es la de la *enseñanza* como *transmisión de conocimientos*. No hablamos acá de transmisión en el sentido negativo señalado por Paulo Freire (1968, p. 63 ss), que rechazaba la “educación bancaria”, en la cual no se hace más que transferir conocimientos de los profesores a los alumnos, como en un “depósito” bancario de valores. La función de transmitir conocimientos es buena e indispensable para la saludable reproducción de la sociedad. Del lado de los alumnos, es un derecho recibir los conocimientos acumulados por la humanidad, como decíamos. Puede haber, y hay, diversas formas de hacer ese aprendizaje del pasado y en todas ellas, de alguna forma, se transmite algo valioso, y esto es esencial para la manutención de la vida.

Técnicamente hablando, aquí se encuentran los trazos más comúnmente reconocidos como el perfil del educador y sus competencias profesionales. Las obligaciones técnico-profesionales del educador aquí coinciden con un imperativo ético: disponer de conocimientos generales y de conocimientos específicos de su área de formación. Esto implica capacidad de ejercer un raciocinio lógico

crítico y la capacidad de manejar adecuadamente conocimientos históricos, culturales, contextualizados (conjunturales), científicos, tecnológicos, y estrictamente pedagógicos. La sociedad y el Estado contemporáneos ya circunscribieron suficientemente lo que se espera de una escuela y de sus educadores. Los padres entregan sus hijos a los cuidados de la escuela para que la escuela cumpla aquello que todos saben lo que debe hacer. Es un contrato social. Cabe entonces a los educadores cumplir con la máxima calidad de este servicio. Se trata de una obligación ética.

La educación ética y el desarrollo de la vida

De los tres principios éticos fundamentales, aquél que más coincide con la esencia de la acción educativa es el *desarrollo de la vida*. La educación es, por encima de todo, un proceso de promoción del desarrollo de la vida de los educandos.

La noción de *desarrollo* nos pone, en primer lugar, negativamente, frente a la idea de que existen *obstáculos* en la realización plena de la vida. Pueden ser obstáculos naturales o culturales. Realizar la vida implica siempre, además, desobstruir los caminos para que sea efectiva. Pero esta noción de obstáculos es todavía muy próxima a una concepción biológica (evolucionista) del desarrollo. En la naturaleza, la vida va trazando su propio camino “espontáneamente” (“independiente de la voluntad o conciencia que la guíe paso a paso”), no precisamos interferir en su proceso de desarrollo biológico (evolución). Mejor si no lo hacemos, excepto cuando sea para corregir errores cometidos por nosotros mismos: cuidar de una especie animal en extinción, intensificando su reproducción en laboratorio, por ejemplo. En el día a día pedagógico, evidentemente, se trata de quitar trabas al desarrollo concreto de aquel niño que está sobre nuestra responsabilidad (él podrá tener hambre, estar enfermo o deprimido y requiere de ayuda para superar obstáculos en el camino hacia su desarrollo escolar).

En el plano cultural, donde ocurren acciones pedagógicas, es diferente, el desarrollo de la cultura se da en la conciencia humana. Por lo tanto, en él están implicados la voluntad y los intereses. En consecuencia, están implicadas disputas y conflictos. El desarrollo de la cultura no es espontáneo, pero sí producido. Por esto no se designa evolución, pero sí historia. Por eso, los obstáculos también son producidos, porque no todos los intereses humanos tienen un sentido de justicia y de universalidad. Es necesario desbloquear los enclaves que la historia y la cultura produjeron en la educación, como consecuencia de los conflictos económicos, políticos, sociales, ideológicos de cada sociedad, y producir positivamente la historia y la cultura.

La noción de desarrollo nos *coloca*, positivamente, frente a la idea de que la vida es un conjunto infinito de *posibilidades*. Todo ser vivo es un conjunto de posibilidades de *ser más y mejor*. Esta condición de *inacabado*, como característica estructurante del ser humano, imprime una cualidad específica a sus procesos de desarrollo, inclusive porque es uno de los fundamentos del *deseo* (dinámicas del inconsciente) y de la *voluntad* (dinámicas de la conciencia).

Éticamente hablando, el horizonte de *posibilidades* de realización de la vida es un horizonte de *obligaciones*. El poder-ser determina deberes. Nuestros talentos no son para nosotros una invitación, sino una convocación. El moralismo clásico pensaba la vida a partir de los deberes. Pensaba que las posibilidades eran dadas dentro del horizonte de los deberes: “Te diré tus deberes y tú sabrás lo que puedes hacer”. Aquí, en la ética de la vida y de la alteridad, el raciocinio es lo inverso: “Conoce cuáles son tus talentos y sabrás cuáles son tus deberes”. Todo lo que se puede ser, se debe ser. Realizar la vida en su máxima plenitud es la máxima ética.

No es difícil percibir la intrínseca relación de todo esto con la educación y percibir cuánto la educación crítica coincide con la ética de la vida. Tal vez haya sido la intuición de ese sentido que llevó al gran poeta irlandés William Yeats (1865-1939) a escribir aquella provocativa sentencia: “*Education is not the filling of a pail, but the burning of a fire*” (“educar no es llenar una paila, sino encender una llama”). No es por casualidad que el fuego sea, tal vez en todas las culturas, una representación (símbolo) tan explícita del deseo, de la pulsión vital, de la energía de la vida que busca realizarse a través de la transformación.

Este es, también, el sentido propio de *educar*. Esta palabra es de origen latina (*e-ducere*) y ya escuchamos muchas veces su asociación con la idea de “sacar hacia afuera” ciertas cualidades que todos los educandos guardan en su interior. Esta representación es, sin duda, fuerte y pertinente. Ella se inscribe en el mismo campo semántico de los talentos a ser desarrollados. Tal vez esta idea resulte un tanto limitada por su aproximación directa con el pensamiento de Sócrates. Este filósofo griego, influenciado por su madre que era “partera”, comparaba la acción pedagógica a un parto de ideas que resultaba del diálogo (“mayéutica” significa “pericia en el parto”). Pero Sócrates (o Platón, que lo habría transcrito) suponía que el universo fuese inmutable y que todas las ideas habitasen eternamente en un lugar del cielo, desde donde vino cada espíritu humano, y que permanecieran en el olvido, en el espíritu de las personas vivas. La mayéutica, diálogo pedagógico provocativo, tenía por objetivo “acordar” estas ideas.

Uno de los sentidos más expresivos de la acción pedagógica inscrita en la ética de la vida sería el educar (*e-ducere*) como *alterar el estado*, cambiar de una condición a otra, realizar posibilidades produciendo alteraciones. El sentido *creativo* y de *innovación* se muestra explícito en esta acepción.

Esta perspectiva ética de la educación como acción que *desenvuelve* la vida, o sea, que *promueve* (y *pro-mover* significa precisamente *mover-hacia-adelante...*), tal vez sea la mejor síntesis de todas las posiciones críticas que el pensamiento pedagógico hasta hoy ha producido. Ella coloca nuestra conciencia ética de educadores frente al deber de invertir en nuestras potencialidades, en lo capaces que somos de realizar la plenitud en nuestra vida personal y de contribuir a la realización plena de la vida personal y colectiva de nuestros educandos. Al mismo tiempo, revela la misma responsabilidad y la lucidez de no embalsarse por ideales románticos acerca del horizonte de posibilidades (utopía como lo inalcanzable), inclusive porque esto puede resultar en un ejercicio de tiranía: imponer a los educandos un ideal excesivamente elevado de desarrollo, muy

por encima de las capacidades reales de cada uno y del conjunto. Esta tiranía sería contraria a la ética crítica de la cual estamos hablando, aunque parezca pedagógicamente seductor “forzar” a los educandos a alcanzar ideales de desempeño siempre más distantes. Éticamente se debe encontrar la medida de realizar lo factible.

Educación ética y alteridad

Estas características inherentes a la educación ética, como acción capaz de desenvolver las potencialidades de la vida, implican un modo específico de vida humana que es el ser social. O sea, si hablamos de vida humana, hablamos de vida con-vida. Estamos en el centro de la acción educativa: la relación entre sujetos, mediada por el conocimiento.

Anteriormente, afirmamos que el *ethos* es una astucia de la vida, pues la vida humana solo se estableció y se desarrolló en este planeta por la astucia del modo de vida grupal. Al mismo tiempo, alertamos sobre las ambigüedades de este hecho, y de cómo provocó una posición equívoca que es el corporativismo (la enfermedad de la vida social), el grupo se asume como suficientemente auto-referenciado, auto-fundamentado y anula con igual validez posible a otros grupos y a otros sujetos de otros grupos.

La ética pedagógica de la vida sólo puede ser una ética pedagógica de alteridad. Esto se impone primeramente como *factum*, simplemente no puede haber educación sin un *otro* (la auto-formación es, de partida, un emprendimiento limitado, que corresponde apenas parcialmente al modo de ser humano y que funciona solamente después de haber desarrollado un considerable grado de autonomía). La relación intersubjetiva y dialógica, entre dos libertades que se tocan, dos deseos y voluntades que convergen, dos inteligencias que se provocan, abre un horizonte ilimitado e imprevisible de comunicaciones, acciones compartidas, desarrollo. Más aún, cuando se realiza críticamente. Esto suscita algunos requerimientos sobre la noción de alteridad y sobre las cualidades indispensables del educador para que su acción pueda ser críticamente ética.

En cuanto a la noción adecuada (ética) de la alteridad, cabe en primer lugar señalar la *integridad* de la vida del otro. Para situarnos en la educación, todavía persiste la noción equivocada de que la educación debe convocar al educando solamente como sujeto cognitivo. Ya conocemos los males que advienen de esa noción reduccionista y, de otro lado, de la ilimitadas posibilidades de aprendizaje y desarrollo que se presentan cuando el educando es acogido en su condición compleja de sujeto cognitivo y emocional, sensitivo-corporal, cultural, estético, etc.

En segundo lugar, cabe demarcar que los educandos no son sujetos genéricos ni similares. El otro es siempre un *sujeto concreto*, nacido y criado en una clase social, en un nicho cultural, en un ambiente familiar afectivo circunscrito, sobre una eventual influencia de un determinado sistema religioso, que se diferencia por clase, género, origen étnico-racial, color de piel, condición física y mental, edad, orientación afectivo-sexual, etc. Y que frente a los virtualmente

infinitos recortes que diferencian a los individuos insertos en ese horizonte, el educador críticamente ético, consciente de que las diferencias entre los seres humanos no son sólo naturales, sino también y principalmente histórico-culturales, debe posicionarse. Su actitud fundamental es siempre radicalmente inclusiva, el de atender a todos, pero el/ella no puede dejar de considerar que su cuidado preferencial debe ser dirigido al otro más negado, más victimado, más excluido.

En tercer lugar, y como consecuencia de su irreductible singularidad, el otro es un sujeto que debe poder *hablar por sí* en última instancia. Naturalmente, eso resulta de un proceso de maduración, desde la posición más indiferenciada con la cual se inicia la vida del sujeto humano, hasta las más sutiles diferenciaciones que todo sujeto puede cultivar, diferenciaciones y recortes relacionados con las identidades culturales (condición femenina, étnico-racial, etc.) y relacionados con individualidades del sujeto (condición psíquica, emocional, afectivo-sexual, etc.).

Todo eso requiere del educador, como persona singular, un conjunto de cualidades éticas:

- a. *Se requiere de claridad sobre lo que es bueno, correcto y justo. No es posible saber a priori toda la secuencia de una acción pedagógica que desarrollará la bondad, la rectitud y la justicia tal como intencionalmente se vislumbra. En la secuencia de la acción, el educador estará frente al rostro, cuerpo, emoción, inteligencia, deseo, voluntad (en una palabra: libertad) del otro, la cual, por ser im-pre-visible (imposible de ser configurada previamente), siempre podrá escapar del plan de la intencionalidad del educador. Pero la buena, recta y justa intención es siempre una condición ética formal a priori, aunque no sea su garantía acabada. Por esto, ella implica, en un paso siguiente, la acción.*
- b. *Se requiere corrección de la acción. Actuar de modo correctamente ético en educación implica entrar en la aventura del relacionarse con el otro. "Aventura", generalmente tiene el sentido peyorativo de "irresponsabilidad", sin embargo, el sentido éticamente correcto es el de entrar en un proceso de relacionarse responsablemente, donde no se sabe de antemano cuáles serán las exigencias éticas futuras que el educador se dispone a entregar. Esto significa que a cada paso, a cada nueva configuración del cuadro, la intencionalidad se debe renovar, corrigiéndose los equívocos cometidos, previniéndose de nuevas disfunciones, actuando siempre correctamente. El educador deberá estar preparado para enfrentar un resultado final divergente del que fue su intención: la libertad del otro podrá atribuirse a todo lo que el educador realizó, en un sentido diferente y hasta eventualmente contrario al que fue su intención. Es el riesgo de la libertad. Pero para disminuir los riesgos de equívocos en ese camino es necesaria una adecuada mediación.*
- c. *Se requiere de claridad sobre lo que es factible. El educador muestra con mucha frecuencia su lado de gran planificador y soñador: habla de utopías, de mundos futuros, de otra orden humana, etc. Él parece sentir una satisfacción especial en esto, de mostrar el mundo como los poetas,*

como la gran conciencia preanunciadora de un futuro utópico feliz. Pero la factibilidad de estos sueños requiere condiciones que van mucho más allá de su correcta acción en la sala de aula. El educador ético debe considerar todas las condiciones y *posibilidades* de realización objetiva, material y formal, empírica, técnica, económica, política, cultural, etc., tomando en cuenta las leyes de la naturaleza en general y de la naturaleza humana en particular (Dussel, 1998, p. 268). Si es verdad que las utopías, aunque construidas por nosotros mismos, también ejercen un poder de atracción efectivo sobre el mundo presente y es éticamente correcto alimentar sueños sobre el futuro, es más éticamente correcto que el educador no permita que esos sueños sustituyan la realidad, sobre la pena de omisión y de tornarse “inocente útil” al sistema de maldades e injusticias que conllevan a hablar de los sueños. Esto aumenta la responsabilidad del educador.

d. Se requiere de cualidades interpersonales. En un primer nivel, ese requerimiento de acción del educador es una precondition de su ejercicio profesional, tanto cuanto es indispensable al cantante tener cuerdas vocales. Pero este requerimiento profesional tiene también un sentido ético inherente, pues la realización de la vida humana (crearse, mantenerse, reproducirse y desenvolverse) lo implica. Desde allí el educador es un sujeto (profesional) de relaciones interpersonales, que requiere cualidades:

- De comunicación y agregación, pues la educación es una acción de naturaleza comunicadora (compartimos conocimientos y experiencias) y agregadora (de conocimientos y experiencias, de vínculos entre personas y grupos, de valor cívico y profesional);
- De gestión de recursos y medios, pues es un imperativo ético que nada se desperdicie y todo sea aprovechado, más aún para el fin de realizar una buena enseñanza-aprendizaje;
- De gestión de crisis y conflictos, pues éstos son inevitables, dada la imperfección humana y la imposibilidad de que todos los intereses, derechos, sentidos y gustos coincidan.

Como decíamos, la ética pedagógica de la vida solo puede ser una ética pedagógica de la alteridad. Esto significa también que la educación es una práctica de *alteridad* en dos sentidos: un proceso siempre inacabado de *alteración* de sí mismo y del otro; y un proceso en que el *otro* es constitutivo de la acción.

Pienso que estas referencias son suficientemente críticas para fundamentar una práctica pedagógica ética para los educadores.

Referencias

Aristóteles (c.335 a.C.). (2000) *Ética a Nicómaco*. São Paulo: Martin Claret.

Bernard, J. (1990). *Da biologia à ética: bioética*. Campinas/SP: PSY.

- Bauman, Z. (1997). *Mal-Estar na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bobbio, N. (1997). *A era dos direitos*. São Paulo: Campus.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis: Vozes.
- Casali, A. (2001). Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. Em: Severino, A.J. e Fazenda, I. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papyrus.
- _____ (2006). Sendas de Freire: conscientização y ética. En: Vários. *Sendas de Freire. Oposiciones, resistências y emancipaciones em um nuevo paradigma de vida*. Valencia: Ed. Denes/del CREC/Instituto Paulo Freire/Red Diálogos.
- Comenius, J. A. (1985). *Didactica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. F. (1994). *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, S. (1997). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kant, I. (1974). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita. Col. "Os Pensadores", vol. XXV.
- Kohlberg, L. (1987). *Essays in moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Küng, H. (1995). *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Light, A. e Rolston III, H. (Eds.). (2003). *Environmental Ethics*. Malden: Blackwell.
- Lipovetsky, Gilles (2004). *L'ère du vide*, Paris: Gallimard (A era do vazio. Lisboa: Relógio D'Água); e *Les temps hypermodernes*. Paris: Grasset & Frasnelle (Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla.
- Macedo, L. (org.) (1996). *Cinco estudos de educação moral*. S. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maturana, H. e Varela, F. (1987). *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY.
- Novaes, A. (org.) (1992). *Ética*. S.Paulo: Cia. das Letras / Secretaria Municipal de Cultura.
- Oliveira, M. (1993). *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo: Loyola.
- Spinoza, B. (2002). *A ética demonstrada à maneira dos geômetras*. São Paulo: Martin Claret.
- Varela, F. (1995). *Sobre a competência ética*. Lisboa: Ed. 70.
- Vázquez, A. S. (1999). *Ética*. Rio: Civilização Brasileira.