

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

10
LEJ

ETICIDAD, VALORES SOCIALES Y EDUCACION
(Fundamentos para una educación conforme a valores)

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORADO EN FILOSOFIA

FALLA DE ORIGEN

PRESENTA:
MA. TERESA YUREN CAMARENA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. ADOLFO SANCHEZ VAZQUEZ

MEXICO, D. F. ENERO DE 1995





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

INTRODUCCION.....	4
CAPITULO 1. ETICIDAD Y EDUCACION EN LA OBRA DE HEGEL: EL CALVARIO DEL ESPIRITU.....	21
La eticidad como <i>Volkegeist</i>	22
La eticidad: momento inmediato de la formación del sujeto.....	30
La eticidad como libertad realizada.....	43
Eticidad, educación e historia.....	51
CAPITULO 2. ETICIDAD, EDUCACION Y ACCION COMUNICATIVA EN LA OBRA DE J. HABERMAS.....	63
Racionalidad, mundo de la vida y eticidad.....	65
Lenguaje, intersubjetividad e interacción: presupuestos de la eticidad.....	72
La racionalización social: eticidad <i>versus</i> sistema.....	81
Eticidad y moralidad.....	94
Acción comunicativa, educación y eticidad: una paradoja.....	104
CAPITULO 3. ETICIDAD Y EDUCACION: UNA RECONSTRUCCION PARA LATINOAMERICA. PARTE I.....	118
Latinoamérica hoy: una realidad opuesta a la eticidad.....	119
La eticidad: esfuerzo cotidiano por realizar la libertad genérica. La crítica de Marx a Hegel.....	127
La dialéctica sujeto-objeto en la eticidad.....	142
El particular descentrado: sujeto de la eticidad.....	152

CAPITULO 4. ETICIDAD Y EDUCACION: UNA RECONSTRUCCION PARA LATINOAMERICA. PARTE II.....	162
Lenguaje, palabra y acción en la formación de sujetos. El uso crítico de la obra habermasiana.....	162
El preferidor radical y el sentido de la historia: ingredientes de la eticidad.....	178
La educación: formación por y para la eticidad.....	195
CAPITULO 5. VALORES SOCIALES Y DIGNIDAD HUMANA.....	203
Valores-fines.....	204
Valores-principios.....	210
Valores, derechos y condición humana.....	223
Las tareas del presente.....	234
Democracia y justicia.....	243
Valores sociales: objetivación de la dignidad humana.....	253
CAPITULO 6. EDUCACION CONFORME A VALORES.....	263
¿Es posible la educación conforme a valores?.....	263
Los paradigmas educativos.....	273
La estructura escolar: condición de la educación conforme a valores.....	282
Método pedagógico y contenidos de la educación conforme a valores.....	289
Los principios pedagógicos de la educación conforme a valores.....	300
La práctica docente y los lineamientos didácticos.....	315
CONCLUSIONES.....	325
BIBLIOGRAFIA.....	339

INTRODUCCION

Justificación y propósito

El siglo XX, a diferencia del siglo pasado en el que reinaba el optimismo, se caracteriza por un acendrado pesimismo. Apenas parece aflojarse la tensión generada por la posibilidad de un estallido nuclear -posibilidad que no obstante el *fin de la historia* y de las *ideologías* que pregonan algunos, sigue latente- cuando se nos anuncia la inminencia de un desastre ecológico que demanda cambios urgentes en los patrones de conducta que rigen nuestra relación con la naturaleza. Las hambrunas en Africa y el crecimiento geométrico de la capa de la población mundial que vive en la pobreza extrema anuncian el rápido desgaste de un sistema económico "global" que respondió con distintos matices, en los diversos países, a una concepción neoliberal, la cual, después del derrumbe del "socialismo real", parece no encontrar obstáculos para materializarse.

Los efectos inmediatos de dicha materialización han consistido en la profundización de la brecha entre pobreza y riqueza y en la hiperconcentración de esta última. Los efectos mediatos no son tampoco nada esperanzadores. El daño irreversible al medio ambiente, el aumento de la delincuencia y de la drogadicción, la aparición de nuevos y viejos racismos y nacionalismos, y las guerras civiles prolongadas en diversos países del mundo, son signo de la incapacidad de las instituciones políticas, económicas y sociales para contribuir a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de la población mundial. A todo lo anterior, se auna la actitud egótica, la venalidad, la banalidad y el consumismo que amagan también con "globalizarse" y constituirse en factores estructurales de todas las culturas, gracias a la pertinencia de estos hábitos respecto del sistema económico global y a la

eficacia con que son socializados con la ayuda de los medios de comunicación masiva.

Frente a este panorama, la responsabilidad de la generación adulta que enfrenta el final del siglo, no puede sino considerarse "planetaria". Asumir esa responsabilidad hasta sus últimas consecuencias y preparar las condiciones para que sea asumida por las generaciones futuras, es la única posibilidad de detener el proceso de deterioro que sufrimos.

Mantener la esperanza en que eso suceda es un buen principio pero no basta. Es preciso realizar grandes transformaciones que, aunque casi siempre requieren de esfuerzos colectivos, invariablemente hacen precisa y preciosa la acción particular cotidiana, el "grano de arena" que forma parte de la extensa playa, la "gota de agua" que llega a horadar la roca, el cambio cuantitativo que contribuye a dar el salto cualitativo.

Nadie puede negar que esas transformaciones son necesarias en las instituciones y en las estructuras económicas, políticas y sociales, pero la historia ha mostrado que estos cambios resultan insuficientes cuando el mundo cultural en el que vive y se desarrolla una sociedad no se ha transformado. Por ello, pese al conformismo, el escepticismo y el pragmatismo que se revelan como actitudes dominantes de nuestra época, se mantiene el ideal de una comunidad en la que se realice la libertad de cada uno y de todos, se respeten los derechos humanos y se hagan realidad los valores sociales que dignifican la vida.

El fin del siglo nos demanda, como medida de supervivencia, superar la tendencia a la barbarie, cubrirnos con el ropaje de la eticidad y forjar las estructuras culturales que en el mañana garanticen la permanencia de la condición humana. La concreción de la eticidad en la sociedad significa la realización de valores como la justicia, la democracia, la autodeterminación

de los pueblos y la paz; la concreción de la eticidad en los particulares significa su constitución como sujetos éticos; la eticidad comporta un compromiso de lucha por la libertad y por la dignificación de la vida humana en la cotidianidad, en el ámbito de las instituciones y en el de los saberes.

Concebimos a la eticidad como un proceso de realización de valores en la sociedad y en la propia personalidad, que está guiado por un interés emancipatorio y signado por la socialidad consciente y la moralidad; pero entendemos también que un proceso de esta índole no ha de instalarse por algún decreto, ni ha de surgir del azar o del simple deseo; es proceso y producto al mismo tiempo; exige los esfuerzos de cada uno pero envuelve a cada comunidad en su conjunto y adquiere los matices que éstas le confieren.

Las condiciones de la eticidad son múltiples y requieren cambios culturales profundos; uno de ellos es el que se refiere a la educación. Juzgamos necesaria la transformación de la educación, no porque consideremos que es una panacea, sino porque dicha transformación se vuelve tanto más urgente cuantos más servicios rinden las instituciones educativas a las tendencias que se oponen a la eticidad. En especial reviste importancia la transformación de la educación que se imparte en la escuela ya que esta última constituye el punto de confluencia de la esfera de la vida cotidiana y de la esfera de los saberes no cotidianos, y el ámbito en el que las personas adquieren la preparación, sancionada socialmente, que les permite incorporarse al mundo laboral y actuar en las instituciones y en las integraciones sociales. Además, la escuela es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia. A esto obedece el hecho de que, en diversos países, se hayan emprendido reformas

educativas que incorporan programas de la llamada "educación valoral", no obstante que el sistema educativo se subordina a la lógica del capital.

Sin embargo, tal como se han instrumentado los programas de lo que llamaremos en este trabajo "educación conforme a valores", ésta ha quedado restringida a un proceso de adoctrinamiento o de transmisión de información y ha servido muy poco a los fines que supuestamente se pretenden. Ello se ha debido indudablemente a que el proyecto educativo se inserta en un proyecto político más amplio que dista mucho de tener como metas reales el logro de la eticidad, pero también se ha debido, en buena medida, a la falta de claridad teórica respecto de lo que la educación conforme a valores significa, las funciones que cumple, sus finalidades, sus límites y condiciones, y sus implicaciones en relación con la eticidad.

Si bien es cierto que la Psicología ha contribuido en la última mitad de este siglo a esclarecer los procesos de desarrollo moral, y que desde diversas perspectivas disciplinarias y teóricas se han hecho estudios empíricos en relación con los efectos que tiene la educación escolar en esos procesos de desarrollo, también es cierto que todavía hay mucho que trabajar en este campo, pues se requiere no sólo profundizar sobre la relación entre eticidad y educación, sino también atar hilos teóricos para alimentar las prácticas educativas.

La relación entre educación y eticidad no resulta simple ni desde el punto de vista teórico ni desde el punto de vista práctico. Menos aún porque está emparentada con un proyecto -el de la modernidad- que parece haber caído en desgracia y arrastrar en su caída la confianza en la capacidad del ser humano para constituirse como sujeto de la historia y para actuar racionalmente en la transformación del mundo. Por ello, el tratamiento teórico de dicha relación no puede darse sin atender a esas implicaciones, y tampoco puede eludirse si

lo que se quiere es examinar las posibilidades de que la teoría se inserte en prácticas que contribuyan a solucionar los problemas.

Además, si se pretende -como es nuestro caso- que esa elaboración teórica pueda insertarse en las prácticas escolares, entonces se hace preciso determinar las condiciones de posibilidad de una educación valoral que vaya más allá de la socialización y que se constituya en una vía de construcción de la eticidad.

Pretendemos que el trabajo que aquí se presenta constituya una aportación en el sentido que apuntamos, y por ello lo hemos orientado al cumplimiento de dos objetivos: a) reconstruir el significado teórico de la relación entre educación, eticidad y valores sociales, en el contexto de la realidad latinoamericana, y b) determinar las condiciones que hacen posible que la educación escolar contribuya al logro de la eticidad.

Dicho trabajo responde a un interés teórico, a un interés práctico y a un interés emancipatorio que justifican la realización del mismo. El interés teórico se resume en dos propósitos: el de contribuir al examen y comprensión de una temática todavía poco trabajada en el campo de la filosofía de la educación y el de elaborar las mediaciones teóricas necesarias para que algunas tesis y categorías elaboradas por grandes figuras de la filosofía puedan insertarse en la práctica educativa. El interés práctico se desprende de esto último y radica en la intención de aportar los fundamentos filosóficos y los principios básicos que confieren una racionalidad práctica a una cierta forma de docencia, en el ámbito de la educación valoral. Por último, el interés emancipatorio radica en la pretensión de que lo que aquí se exponga se sume a los múltiples esfuerzos que se realizan, desde diversas "trincheras", para contrarrestar las tendencias que ponen en peligro, no sólo la realización

de la libertad genérica y de los valores en general, sino la condición humana misma.

Objeto de estudio: problemática, supuestos y categorías.

Las tareas que nos hemos propuesto realizar, han sido asumidas desde la perspectiva de la filosofía de la praxis. Dicha perspectiva, que nos coloca en la vía de la crítica de teorías y prácticas y de la construcción categorial y teórica con vistas a elevar la racionalidad de la praxis,¹ marcó desde el inicio las pautas de construcción de nuestro objeto de estudio. Para delimitarlo, partimos del planteamiento de un problema eje y del análisis del mismo, lo que nos permitió identificar un conjunto de conceptos ordenadores de cuyas relaciones surgieron diversas preguntas que conformaron la problemática del trabajo.²

El problema eje se formuló así: ¿cuáles son las posibles relaciones entre la educación escolar y la realización de los valores sociales? Una vez que se reconocieron las partes del problema surgieron nuevos interrogantes: ¿qué diferencia hay entre realizar valores y preferir valores? ¿cuáles son las características del sujeto que realiza valores? ¿qué son los valores en

1. Adolfo Sánchez Vázquez, en diversas obras se ha ocupado de elaborar los aspectos fundamentales de este enfoque filosófico cuyo objeto de trabajo es "el ser constituido por la actividad humana real... es decir, la praxis". Retomamos aquí las funciones que de acuerdo con este autor, cumple el quehacer filosófico desde esta perspectiva y que se resumen en las siguientes: a) función crítica; como teoría de una realidad negativa cuya explicación entraña su negación y como crítica de las ideologías que tienden a conciliar el pensamiento con el estado de cosas existente; b) función política; como filosofía que cobra conciencia de las raíces sociales y de las "entusiasmos" de acción real y concreta; c) función gnoseológica; como elaboración y desarrollo de conceptos y categorías que permiten los análisis concretos de situaciones concretas; d) función de conciencia de la praxis que contribuye a elevar la racionalidad de la praxis; y e) función autocrítica que obliga a ver la praxis como proceso abierto que requiere de fines y fundamentación racional. Cfr. Sánchez Vázquez, Adolfo. "La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía". *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. Barcelona. Océano, 1983, pp. 35-46.

2. Aunque el trabajo epistemológico de Hugo Zemelman se refiere a la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, las categorías elaboradas por este autor y algunos de los cánones epistemológicos que propone no resultan de utilidad para este trabajo. Así por ejemplo, nos referimos al "problema eje" planteado en la introducción de la mencionada articulación que sirve de base para la selección de los conceptos ordenadores más apropiados para el tratamiento del problema. Del análisis de este último, surge este conjunto de preguntas que conforman la problemática, es decir, una nueva formulación, más compleja que resulta de la red de relaciones surgidas a partir de conceptos ordenadores elaborados desde distintas áreas temáticas que son concebidas como "niveles de la realidad". Cfr. Zemelman, Hugo. *Entrevista y sujetos sociales: contribución al estudio del presente*. México. El Colegio de México, 1985. Co. Jornadas, No. 111, pp. 226. / pp. 65-69.

general? ¿cuáles son los valores sociales fundamentales considerando el momento histórico que vivimos? ¿qué es la educación en general, y qué es la educación conforme a valores, en particular? ¿a qué racionalidad tendría que obedecer una práctica educativa orientada a la transformación social con sentido emancipatorio? ¿cuáles son los factores y principios que posibilitan esa forma de práctica y qué características adquiere ésta? Este análisis nos condujo a determinar -todavía de manera gruesa- los siguientes conceptos ordenadores: a) "eticidad", entendida como realización de valores; b) "sujeto de la eticidad", como sujeto preferidor y realizador de valores; c) "formación", como proceso educativo completo; d) "valores sociales", como cualidades que caracterizan a las instituciones e integraciones sociales y que contribuyen a la realización del ser humano en cuanto tal; e) "dignidad humana", como criterio regulador de la realización de valores"; f) "educación conforme a valores", como proceso formativo que tiene como finalidad última la realización de valores; g) "racionalización social" como proceso que prepara las condiciones para la realización de valores en la sociedad, y h) "modelo pedagógico", como el conjunto organizado de las condiciones que hacen posible la educación conforme a valores y de los principios que marcan la pauta para el desarrollo de ésta.

Las redes de relaciones entre estos conceptos nos condujeron a la reformulación de la problemática que, resumida, se expresa en las siguientes preguntas: ¿cuáles son las relaciones entre eticidad, formación y racionalidad en el contexto latinoamericano? ¿cuál es la relación entre la realización de valores sociales y la dignidad humana? ¿cuáles son los elementos y rasgos que caracterizan a un modelo pedagógico para una educación conforme a valores?

Estos interrogantes revelan los supuestos que orientaron el desarrollo de la investigación y a cuya fundamentación nos abocamos: 1) la educación, en

sentido estricto, es formación, es decir, un proceso por el que se constituye el sujeto como tal a partir de la creación cultural y de la realización de valores; 2) la educación conforme a valores incluye como elemento formativo y como finalidad a la eticidad y obedece a una racionalidad no instrumental; 3) la justicia y la democracia, en relación bicondicional, constituyen los valores sociales fundamentales, por cuanto contribuyen a la realización de la libertad y de la dignidad humana y, por tanto, deben ser los criterios ordenadores del modelo pedagógico para la educación conforme a valores, y 4) como elementos del modelo pedagógico, la interacción educativa escolar ha de tener las características de la acción comunicativa y la docencia ha de ejercerse como praxis.

De los conceptos que surgieron del análisis del problema eje, los que se revelaron como más inclusivos³ fueron: "eticidad" y "educación". La estrategia para determinar las múltiples relaciones entre estos conceptos, se sintetiza en dos momentos. El primero consistió en analizar e interpretar las tesis de dos grandes figuras de la Filosofía: G. W. F. Hegel y Jürgen Habermas cuyas obras cumplen cuatro condiciones: a) tienen un fuerte peso en el pensamiento occidental; b) se ocupan de manera sistemática de la eticidad; c) tratan, aunque no tan explícitamente como fuera deseable, de la relación de la eticidad con los procesos educativos, y d) exponen sus tesis en el marco de la modernidad. El segundo momento consistió en reconstruir las relaciones entre eticidad y educación a partir del uso crítico de las tesis hegelianas y habermasianas y de la incorporación de nuevas premisas y categorías que

3. El concepto de inclusividad, también se retoma de la obra de H. Zeman. Según este autor, la totalidad es una forma de razonamiento que sirve para determinar inclusiones que faciliten un proceso creciente de especificación; constituye un procedimiento para construir un objeto y no para obtener conclusiones necesarias a partir de ciertas premisas. Cfr. Zeman, Hugo. *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 1987. 229 pp./p. 56.

permitieran contextualizar esas relaciones en la región latinoamericana y hacerlas responder a un interés emancipatorio.

En este proceso de interpretación y reconstrucción los conceptos inclusivos se determinaron como categorías fundamentales, que permitieron organizar otros conceptos. Por lo que se refiere a la obra de Hegel los conceptos centrales fueron: "formación", "sujeto", "libertad", "cultura", "historia", "derecho", "moral" y "Estado". En la obra de Habermas: "racionalidad funcional" (que incluye el de "racionalidad estratégica"), "racionalidad comunicativa", "mundo de la vida", "sistema" y "racionalización social". Y en la reconstrucción que realizamos apoyándonos en diversos autores (entre los que se destacan Marx, Adorno, Anderson, Heller, Sánchez Vázquez, Lacan, Villoro y Muguerza), se incorporaron otros conceptos como los siguientes: "libertad genérica", "realización de valores", "praxis social", "necesidades radicales", "lenguaje y palabra", "particular descentrado", "preferidor radical", "comunidad epistémica", "comunidad sapiencial" y "sentido de la historia".

En un momento posterior, se trabajaron las relaciones entre los conceptos de "valor", "dignidad humana" y "educación conforme a valores" que se determinaron como categorías de mediación. El concepto de "modelo pedagógico" constituyó la categoría del nivel más cercano a la práctica.⁴ En el proceso de determinación de estas categorías surgieron otros conceptos entre los que se destacan los siguientes: "necesidades preferenciales", "valores-fines y valores-principios", "valores sociales", "derechos", "esferas de objetivación", "condición humana" - "paradigma educativo", "principios pedagógicos" y "praxis docente".

4. En palabras de Zemelman, las categorías más alejadas de la práctica y que requieren de un alto grado de abstracción, son *conceptos ordenadores base*, mientras que existen otros conceptos a los que llama *conceptos ordenadores operativos* que sirven de mediación entre los *conceptos base* y el universo de observables (Cfr. Zemelman, H. *Conocimiento y sujetos sociales*. Op. Cit. p. 44). Para efectos de nuestra investigación que no es empírica, distinguimos dos tipos de conceptos: los *conceptos ordenadores base* y los *conceptos ordenadores de mediación* que cumplen dos funciones: la de especificación y la de vinculación entre los conceptos más abstractos y el nivel de la práctica.

De esta manera, nuestro objeto de estudio quedó delimitado por la red de relaciones entre los conceptos de "eticidad" y "educación" y la concreción que estas relaciones adquieren en un modelo pedagógico para la educación conforme a valores, la cual resulta mediada por las relaciones entre los conceptos de "dignidad humana" y "valores sociales".

Método empleado y estructura del trabajo

La problemática planteada, los supuestos que se hicieron explícitos y el aparato conceptual dieron lugar a interrogantes de carácter metodológico: ¿cómo abordar las relaciones entre eticidad, valores sociales y educación? ¿cómo "aterrizar" esas relaciones en un modelo pedagógico para la educación valoral? En otros términos, se trata de preguntas que interrogan acerca de las opciones metodológicas más adecuadas para los propósitos trazados.

Dichas opciones obedecieron a las pautas que marcan las perspectivas que se asumieron: la filosofía de la praxis como perspectiva filosófica y la construcción categorial de carácter dialéctico (el ascenso de lo abstracto a lo concreto) como perspectiva epistemológica.⁵

De acuerdo con esas perspectivas, la tarea de investigación abarcó dos grandes fases, cada una de las cuales incluyó diversos métodos: 1) la fase de determinaciones conceptuales, y 2) la fase de construcción de un modelo que, al mismo tiempo que contiene las categorías y los criterios para analizar la realidad educativa, aporta elementos que pueden insertarse en las prácticas y elevar la racionalidad de éstas.

En la fase de determinaciones conceptuales se emplearon los siguientes métodos:

5. Aunque asumimos en general los cánones epistemológicos y metodológicos que establece H. Zemelman en las obras previamente citadas, hicimos una serie de ajustes para adecuarlos a nuestro objeto de estudio y a la perspectiva filosófica.

1.1 Interpretación o reconstrucción racional. Este método fué empleado para examinar las obras de Hegel y de Habermas y reconstruir las relaciones posibles entre los conceptos de eticidad y educación en dichas obras. Ciñéndonos, con algunas variantes, a los cánones de la hermenéutica de corte habermasiano,⁶ dicha interpretación implicó: a) entender el contenido semántico de los textos seleccionados, considerando el contexto teórico e histórico-social de cada uno de estos autores; b) comprender las razones que cada autor expresó para apoyar sus tesis fundamentales respecto del tema que nos ocupa; c) determinar pautas para enjuiciar la validez de dichas razones, y d) tomar posición al respecto. Asimismo, fué necesario determinar un criterio de organización de la interpretación; éste consistió en la historicidad de los conceptos y de las relaciones entre ellos. En consecuencia, la interpretación siguió el curso del orden en que fueron elaboradas las obras de los autores mencionados.

1.2 Reconstrucción articulada a partir de la crítica. Con este método determinamos el significado de las principales categorías y definimos nuestra posición respecto de las relaciones entre: eticidad y educación; eticidad, valores sociales y dignidad humana; educación y valores sociales. Para realizar dicha reconstrucción adaptamos al ámbito filosófico y a nuestro particular objeto de estudio, algunos de los cánones y criterios metodológicos que marca H. Zemelman para la investigación en Ciencias Sociales.⁷ Dicha reconstrucción implicó: a) el planteamiento de un problema eje a partir del

6. Cfr. el ensayo que Habermas presenta bajo el título: "Ciencias sociales reconstructivas vs. comprensivas (Verstehende)" en Habermas, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, tr. R. García, Barcelona, Península, 1985. De esos criterios, cabe destacar los siguientes: a) la totalidad (considerada no en sentido ontológico sino epistemológico) es una construcción cuyo hilo conductor es la determinación de conexiones reales (y del por qué de ellas); b) la totalidad como lógica de razonamiento sirve para determinar inclusiones que faciliten un proceso creciente de especificación; c) determinar es negar, pero la determinación sólo supera el carácter autorístico si en lugar de fundarse en una esencia, es resultado de un conjunto de relaciones cuya aprehensión se mueve desde la complejidad de las interrelaciones hasta un contenido específico. Cfr. Zemelman, H. *El uso crítico de la teoría*. Op. cit. pp. 47-58.

cual se elaboró la problemática y se delimitó el objeto de estudio; b) la reconstrucción articulada de las redes de relaciones entre los conceptos más inclusivos y los conceptos de mediación; c) la delimitación del significado de dichos conceptos a partir del uso crítico de las teorías de Hegel y de Habermas a la luz de concepciones teóricas diversas cuyo rasgo en común es la preocupación por aportar elementos para explicar y entender una realidad en la que una mayoría está en situación subordinada.

En la fase de construcción del modelo, los procedimientos metodológicos empleados fueron los siguientes:

2.1 Preguntas kantianas. Las preguntas ¿es posible la educación conforme a valores? y ¿cuáles son las condiciones que la hacen posible? se formularon no con la intención de realizar una especie de deducción trascendental, sino como recursos metodológicos que permitieron reconstruir relaciones para determinar la categoría de "educación conforme a valores" y construir otros conceptos de mediación (como "modelo pedagógico" y "praxis docente") más cercanos al universo de observables (tales como: las conductas de los educandos y los educadores, las reglamentaciones institucionales, la información que se trabaja en el aula, las formas de regulación del trabajo docente y del trabajo de los estudiantes, etc.).⁸ Asimismo, estas preguntas permitieron identificar aquellos elementos de la realidad escolar sin los cuales no es posible realizar la educación conforme a valores. En otros términos, las preguntas kantianas nos condujeron de la problematización y conceptualización filosóficas a la reflexión sobre la realidad educativa, de la elaboración teórico-conceptual a la consideración de la práctica docente tal como ésta se da en la realidad, de los conceptos forjados en un nivel de construcción

8. Si bien no abordamos de manera directa este universo de observables, nos servimos de diversas investigaciones de corte empírico realizadas en nuestro país para alimentar el proceso de construcción teórica y la elaboración de la crítica de la realidad educativa.

formal a la identificación del conjunto de elementos empíricos que esas construcciones contribuyen a explicar; en fin, representaron la vía para pasar del objeto formal-abstracto al objeto real-concreto.⁹

2.2 Teoría práctica. Con el objeto de determinar los principios pedagógicos de la educación valoral, se empleó el procedimiento que T. W. Moore denomina "teoría práctica".¹⁰ De acuerdo con lo señalado por este autor, una vez que establecimos que la educación valoral tendría como finalidad el formar sujetos éticos capaces de realizar valores sociales, nos apoyamos en los aportes que han hecho diversas disciplinas en el ámbito de la educación (especialmente la Psicología, la Pedagogía y la Sociología) con el objeto de determinar cuáles son las formas más efectivas para lograr esa finalidad y sus implicaciones en las circunstancias específicas de la escuela mexicana. Dichas formas fueron expresadas a manera de principios y se incorporaron, junto con otras condiciones de posibilidad de la educación conforme a valores, al modelo pedagógico.

La información que resultó de aplicar estos procedimientos metodológicos, se organizó en seis capítulos. En los cuatro primeros, la temática central es la relación entre eticidad y educación:

- En el primero, se exponen los resultados del examen y la interpretación que realizamos de la producción hegeliana en torno a esta temática. Por ello, en esta parte del trabajo, se pone de manifiesto el proceso que siguió Hegel y que va desde entender a la eticidad como manifestación del "espíritu del

9. Aplicamos aquí la distinción que hace Althusser respecto de estos dos tipos de objeto y de la relación entre ellas, como se desprende de la siguiente afirmación: "Objec" que un conocimiento teórico o teoría en sentido fuerte, versa sobre objetos formal-abstractos, sobre conceptos y sistemas conceptuales instrumentales teóricos indispensables al conocimiento concreto de toda una serie de objetos real-concretos posibles. Teniendo por objeto a los objetos formal-abstractos... la teoría en el sentido fuerte concierne pues a objetos reales posibles...". Cfr. Althusser, Louis, *Sobre el trabajo teórico/práctico*, ed. y recursos, Barcelona, Anagrama, 1976, 59 pp., p. 22.

10. La estructura de esta teoría, en forma simplificada, es la siguiente:

1. P es deseable como finalidad
2. En las consecuencias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P
3. Por consiguiente, hágase todo cuanto Q implica.

pueblo" en el derecho natural y como momento inmediato de la formación del sujeto, hasta presentar a la formación y a la eticidad como dos aspectos de un mismo movimiento que consiste en la realización de la libertad en la cultura, y su concreción en la figura del Estado, entendido como comunidad ética en la que encuentran unidad y superación el derecho abstracto y la moral.

- En el capítulo segundo, se expone la interpretación de las relaciones entre eticidad y educación en la obra de J. Habermas. Puesto que también se siguió el desarrollo del concepto en diversas obras, se expone el proceso que va desde un concepto amplio en el que la eticidad se identifica con la acción comunicativa y con la racionalización social, hasta un concepto restringido de eticidad que se refiere a un momento en el desarrollo moral. Las relaciones entre educación y eticidad en este autor están mediadas por los conceptos de acción comunicativa y de racionalización social, por lo que en esta parte del trabajo se presenta nuestra interpretación al respecto.

- En el tercer y cuarto capítulos se expone la reconstrucción articulada que realizamos y gracias a la cual determinamos el significado de los conceptos "educación" y "eticidad". Se exponen las razones que nos permiten hacer un "uso crítico" de las concepciones de Hegel y de Habermas y se aporta la argumentación para apoyar las tesis siguientes: a) la eticidad es esfuerzo cotidiano por realizar la libertad genérica y los valores en general y construir la hegemonía, mediante la praxis social del particular descentrado; b) el lenguaje, la palabra y la acción constituyen elementos fundamentales en la formación del sujeto, y c) desde una perspectiva emancipatoria, la educación es formación de preferidores radicales capaces de dar sentido a la historia; es proceso por el cual se constituyen los sujetos por y para la eticidad.

Los capítulos quinto y sexto se desarrollan en torno al tema de los valores. En ellos se examinan las relaciones entre eticidad y valores sociales, y entre éstos y la educación.

- En el capítulo quinto se delimita el concepto de valor a partir de sus relaciones con las necesidades necesarias (radicales y naturales); se elabora la distinción entre valores-fines y valores-principios; se relacionan los conceptos de valor, derechos, condición humana y dignidad humana a partir de la identificación de tres esferas de objetivación y de la diferente forma de relación entre ellas en las sociedades premodernas y en las sociedades modernas; Todo lo anterior tiene por finalidad apoyar la tesis de que la crisis de la modernidad nos obliga a enfrentar ciertas tareas que contribuyan a conservar la condición humana y a dignificar la vida. Esas tareas se resumen en la constitución del sujeto de la eticidad y en la realización de valores sociales (especialmente la democracia y la justicia en relación bicondicional).

- En el capítulo sexto se plantean las preguntas ¿Es posible la educación conforme a valores? ¿Cuáles son sus condiciones de posibilidad? Al responder a tales preguntas se define esta forma de educación como proceso formativo y se describen los límites que a ésta le imponen los paradigmas educativos que se realizan en la región latinoamericana. Como parte de la respuesta se exponen los criterios para determinar las relaciones entre la educación conforme a valores y una educación de valor y se identifican las condiciones de posibilidad de la primera: la estructura escolar y los métodos y contenidos educativos. Por último, se establecen principios pedagógicos, se dan razones para considerar a la docencia como praxis y se expresan los elementos y características del modelo pedagógico para la educación conforme a valores.

Las fuentes

Para los efectos de este trabajo, consideramos fuentes de primer orden las siguientes:

- a) Las obras de G. W. F. Hegel y de J. Habermas que seleccionamos para interpretar a estos autores;
- b) Las obras cuyas tesis y conceptos retomamos tanto para elaborar la crítica de los autores interpretados, como para realizar la reconstrucción articulada y las determinaciones conceptuales de carácter fundamental. Entre esas obras se destacan las de K. Marx, T. Adorno, P. Anderson, A. Sánchez Vázquez, J. Muguerza, L. Villoro, U. Cerroni, J. Lacan, y, de manera especial, las de A. Heller.
- c) Las obras que sirvieron de base para la construcción del modelo pedagógico. Entre ellas sobresalen las elaboraciones teóricas de H. Giroux, J. Piaget, J. Bruner y L. Not, así como las concepciones pedagógicas de A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán y las conclusiones de la investigación realizada por S. García Salord y L. Vanella.

Como fuentes de segundo orden consideramos las siguientes:

- a) Estudios interpretativos de las obras de Hegel y de Habermas que contribuyeron a darnos claridad sobre diversos aspectos.
- b) Las obras que sirvieron de base para construir algún concepto o relación secundaria. Entre ellas están diversas obras clásicas y contemporáneas de la Filosofía, y trabajos teóricos de corte pedagógico, psicológico, antropológico o sociológico.
- c) Diversas investigaciones empíricas y artículos que contribuyeron a aportar datos que apoyan o ejemplifican alguna afirmación.
- d) Documentos de carácter normativo en el ámbito de la educación.

Además de estas fuentes de primer y segundo orden, cabe mencionar otro grupo de trabajos que contribuyeron a orientar el trabajo de investigación en aspectos epistemológicos y metodológicos. Entre éstas se destacan las obras de Sánchez Vázquez referidas a la Filosofía de la praxis como forma de hacer filosofía, las obras de H. Zeman y el trabajo de T. W. Moore.

Por último, cabe señalar que aunque en apariencia la obra de A. Gramsci no tiene un gran peso en este trabajo, su pensamiento ejerció una gran influencia en su desarrollo, hasta el punto de que podemos afirmar que muchas de sus tesis constituyen el trasfondo del trabajo teórico que elaboramos.

CAPITULO 1.

EDUCACION Y ETICIDAD EN LA OBRA DE HEGEL: EL CALVARIO DEL ESPIRITU

En la obra de Hegel, la *figura de la eticidad*, o el momento de la *realización de la libertad conforme a su concepto*, constituye el nudo en el que se entrelazan muchos de los hilos teóricos que aparecen desde sus escritos de juventud hasta la *Filosofía del Derecho* que es considerada como su última gran obra.

Sus trabajos nos revelan que entendió a la *libertad* como el *derecho* por antonomasia, y que este tema fue el "norte" que orientó su quehacer teórico. Pero también ponen de manifiesto que la libertad fue el objeto de una pasión que le acompañó siempre y que parece haber surgido en el momento en el que, junto con sus condiscipulos, plantó el "árbol de la libertad" para celebrar el estallido de la Revolución Francesa.

Para ese agudo observador de la historia de su tiempo, no podía pasar desapercibido el impacto de las revoluciones burguesas y el papel protagónico de los pueblos en los cambios económicos, políticos y culturales del mundo moderno. Por ello no extraña que, junto con el tema de la libertad, Hegel aborde el problema del proceso formativo -o proceso pedagógico- por el cual el sujeto se conforma como tal y es capaz de renovar su cultura y hacer su historia.

En este capítulo destacaremos los aspectos que consideramos fundamentales de la exposición que Hegel hace de la figura de la eticidad: primero, en sus trabajos del período de Jena, más tarde en la *Fenomenología del Espíritu*, y, por último en la *Filosofía del Derecho*. Así mismo, veremos las formas en las

que el concepto de educación queda implicado en el tratamiento que Hegel da a la figura de la eticidad en esas obras, apoyándonos además en otros trabajos del autor.

La eticidad como *Volkgeist*

Entre los escritos del llamado "período de Jena" en los que Hegel se ocupa de la eticidad destacan: *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*, publicado en 1802, y *El sistema de la eticidad*, obra escrita de manera casi paralela a la que acabamos de mencionar y que Hegel dejó inconclusa y sin publicar.

En la primera de esas obras, el autor hace una crítica tanto de la manera empirista como de la manera formalista de tratar el derecho natural. Por una parte, Hegel argumenta que el empirismo pretende elevar, al nivel del concepto, singularidades que no se refieren esencialmente a la absoluta¹, y con ello, convierte en absoluto lo que no es sino acción singular que se repite (costumbre) sin que medie la conciencia. Por otra parte, ataca la manera en la que el formalismo concibe a la Razón Práctica: como Idea que no procede de la diferencia y que, consecuentemente, no constituye la identidad entre lo ideal y lo real². Para decirlo pronto, el formalismo absolutiza la no identidad y esto, desde la perspectiva hegeliana, resulta inaceptable.

A partir de esa crítica a las dos grandes corrientes de pensamiento que prevalecían en su época, el autor concluye que el *derecho* es la necesaria identidad entre el concepto y el resultado de la empiria. Así, aunque se opone

1 Cfr. Hegel, G.W.F. *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*. tr. y notas D. Negro Pavón. Madrid, Aguilar, 1979. Biblioteca Aguilar de Iniciación Jurídica. 180 pp. (en adelante se citará *DN*)/ p. 25.

2 Cfr. *DN*. pp. 29-30.

a la práctica de deducir apriorísticamente lo objetivo de la razón subjetiva individual, no renuncia a considerar a la realidad como algo racional.

La realidad racional a la que Hegel se refiere en esta obra es el espíritu del pueblo (*Volksgeist*), es decir, la vida de la comunidad caracterizada por la *eticidad*. Esa *vida ética* no es otra cosa que la misma *naturaleza* de la comunidad pero en cuanto que ésta se muestra como vida para sí; es decir, como vida que se hace consciente y es considerada racionalmente. En otros términos, la vida ética supone la naturaleza, -esto es, *la muerta positividad*, lo que la comunidad ya es como resultado histórico- pero no se identifica con ella porque la eticidad que caracteriza a esa vida significa desarrollo³. La vida ética tiene lugar cuando la comunidad ejerce su poder: cuando se concibe a sí misma en una serie de relaciones cuya objetivación sistemática (en las instituciones) se considera necesaria. Por eso, la *eticidad concreta* es el todo organizado que resulta de esa objetivación, es el conjunto de las instituciones, cuya forma suprema es el Estado.

En *Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural*, Hegel no desarrolló totalmente la exposición en torno a la eticidad (tarea que llevó a cabo en la *Filosofía del Derecho*) y, por ello, ésta aparece restringida al ámbito en el que los particulares, en tanto que ciudadanos, ejercen su derecho en el Estado y el pueblo-nación se configura como Estado de derecho. En consecuencia, de la lectura de esa obra se desprende la idea de que la eticidad se identifica con la civilidad, entendida como expresión de la voluntad del pueblo-nación. En efecto, en el escrito al que hacemos

3 Por "desarrollo" entiende Hegel la identidad de dos momentos -el ser en sí (*potencia, dynamis*) y la existencia (*Dasein*)- en el ser por sí. Sólo el hombre es por sí, porque es capaz de conocerse a sí mismo; pues este conocerse a sí mismo es, en el espíritu, su existencia como tal y su posibilidad como ser libre pues solamente se es libre si se sabe lo que se es. Cfr. Hegel, G. W. F. *Introducción a la historia de la filosofía*; tr. E. Terrón. Madrid, SARPE, 1983. *Grandes pensadores*, No. 13. 231 pp./ pp. 43-47.

referencia, Hegel concibe al Estado como nación, esto es, como un pueblo consciente de su historicidad, que se da forma a sí mismo en una Constitución; pero el Estado no es caracterizado aún como el momento en el que se realiza la unidad del derecho con la moralidad, de lo público con lo privado. Por lo tanto, la eticidad es referida aquí fundamentalmente al derecho, al ámbito de lo público, al Estado constituido jurídicamente.

Lo que se destaca en la concepción expuesta en esta obra es la idea de que el *Volkgeist* está presente en cada uno de los particulares a manera de un *sentimiento* (o intuición) de lo que debe ser, de lo que la comunidad acepta como válido, como bueno. No se trata, entonces, de un sentimiento innato o natural, sino del resultado de la interacción del individuo con el ambiente cultural prevaleciente. Ese sentimiento compartido por los miembros de una comunidad respecto de lo que es bueno, de lo que debe ser, constituye *la sustancia ética de un pueblo* que da contenido al *derecho natural*.

En consecuencia, para Hegel el derecho natural no es la Ley (con mayúscula) inscrita en una naturaleza inmutable, ni el simple resultado de los usos y costumbres. Es producto de la historia del pueblo, de su vida peculiar, de su cosmovisión, de su manera de relacionarse, pero sobre todo, de la forma en la que ese pueblo ha querido regular su vida. Se trata pues, de un derecho que es *natural* en sentido hegeliano, un derecho que es lo producido por el pueblo, lo dado, el resultado de la actividad del pueblo.

Ese derecho natural es el que, según Hegel, ha de ser el criterio que ilustre al legislador en la tarea de conformar el derecho positivo. Esto, desde luego, siempre que ese sentimiento compartido sea hecho consciente y examinado racionalmente, lo cual no significa aplicar a la sustancia ética un principio formal vacío de contenido -como el imperativo categórico- sino más bien analizarlo a la luz de su materialidad, es decir, de las necesidades a

las que responde aquello que se considera valioso para el pueblo. En otras palabras, desde la perspectiva hegeliana, el examen de ese sentimiento remite al reconocimiento de los intereses y las necesidades de los miembros de la comunidad -entre las cuales Hegel menciona aquéllas que comparten todas las comunidades y que se resumen en el derecho de cada uno a tener lo suficiente para vivir y el derecho de todos a que se proporcione seguridad y facilidades para la actividad adquisitiva-industrial⁴-; sin embargo, dicho examen también exige un principio formal que se refiere a la determinación de si es o no *verdadero derecho*, es decir, si manifiesta auténticamente el espíritu del pueblo (*Volkgeist*).

Varios rasgos caracterizan la argumentación de Hegel en esta obra: a) su optimismo respecto del Estado (en el que se supera el conflicto entre el derecho natural y el derecho positivo, que tan bien ejemplifica la tragedia griega, como puede observarse en la *Antígona* de Sófocles) y de la política (a la que concibe como la actividad gracias a la cual se realiza la eticidad); b) su defensa del ámbito de lo público que parecía diluirse en los intereses privados con el advenimiento de la burguesía como clase dominante; c) su convencimiento de que el derecho natural es la materia prima de la eticidad y la fuente de legitimación del derecho positivo; d) la intención de dar sustento a la tesis que sostiene que el *derecho es la expresión objetiva de la razón* y que, a su vez, le permite a este autor afirmar -con un lenguaje que recuerda a Platón- que el trabajo filosófico tiene como misión mostrar a los políticos (que son finalmente quienes deciden) los contenidos materiales de lo que una comunidad ya *siente como derecho* y exponer las razones que lo hacen válido, y e) la crítica al empirismo del derecho (que podemos interpretar como

4 Cfr. *DN* p. 61.

el derecho consuetudinario) y al formalismo kantiano y sus posibles consecuencias. Sobre esto último, Hegel se expresa así:

...no puede refugiarse [la eticidad] en la falta-de-figura del cosmopolitismo ni en la vaciedad de los derechos de la Humanidad, ni en la vacuidad equivalente de un Estado internacional y de la república mundial -que, en cuanto abstracciones y formalidades, contienen exactamente lo contrario a la vitalidad ética...⁵

En éstas y otras expresiones de Hegel se percibe su insistencia de vincular la eticidad no con principios meramente formales, sino con la realización de la libertad en un Estado concreto en la medida en la que éste es Estado de derecho que se constituye como expresión del espíritu del pueblo.

En *El sistema de la eticidad*, Hegel refiere el concepto de *eticidad* a múltiples formas de interacción o de experiencia humana. En esta obra, el autor expone una primera versión de los momentos de la eticidad. Así, se refiere a la *eticidad natural* como el momento en el que el mundo natural y la comunidad se encuentran vinculados armónicamente y no hay distinción entre la propia singularidad y la solidaridad irreflexiva de la comunidad. A ese momento se le opone el de las *necesidades* en el que el sentimiento natural cede el paso a voluntades conscientes que son el origen de la propiedad privada, la división del trabajo, el comercio y, en fin, de las relaciones económicas, las cuales suponen relaciones de subordinación y de antagonismo que tienen que ser reguladas. Con el conflicto, aparece también la necesidad de integrar a los miembros de la comunidad; necesidad que se satisface mediante las *instituciones*, de las cuales la más alta es el Estado.

En el ámbito gnoseológico, esos momentos corresponden a la subsunción del concepto en la intuición (o *sentimiento*); a la subsunción de la intuición en el concepto (la *norma impersonal*) y a la síntesis de éstos en el *Derecho* (es

decir, el derecho positivo como expresión del derecho natural).⁶ Si se considera que la eticidad es vida ética, entonces el delito, que es la negación del Derecho, es también vida lesionada, impulso que aniquila, vitalidad negativa que como tal tiene que ser restablecida mediante lo que Hegel denomina *justicia vengativa*.⁷

Además de estos momentos, Hegel distingue tres niveles de eticidad que corresponden a tres clases ético-políticas: a) la *eticidad absoluta* que corresponde a la *clase absoluta*, cuyas virtudes son el altruismo y el honor, y cuya función consiste en obedecer la voluntad del pueblo, satisfacer las necesidades de la comunidad (no las propias, porque esta clase es sostenida por las otras) y ocuparse de la guerra; b) la *eticidad relativa* que corresponde a la *clase de la honestidad* (en la que Hegel incluye tanto a los obreros como a los empresarios y comerciantes) cuyas funciones consisten en satisfacer, mediante el trabajo, las necesidades materiales de la comunidad, generar los bienes, y constituir la propiedad, y c) la *eticidad de la confianza* que corresponde al campesinado, cuyas virtudes son la valentía y, sobre todo, la confianza en la superioridad de la clase absoluta; su función está relacionada con las necesidades físicas de la población y el carácter del trabajo que realiza, es en opinión de Hegel, un trabajo no totalmente inteligente⁸.

A la distinción entre estas clases y sus correspondientes virtudes - distinción que tiene un fuerte tinte de conservadurismo- Hegel añade la descripción de los sistemas que constituyen a la sociedad moderna y que no son sino ámbitos de interacción en los que se desarrolla o reprime la libertad.

6 Cfr. Hegel, G. W. F. *El sistema de la eticidad*; Tr. L. González-Montoria. Madrid. Editora Nacional. 1982. Clásicos para una biblioteca contemporánea. No. 10. 194 pp. (en adelante se citará SE)/ pp. 112-140.

7 Cfr. SE pp. 141-154.

8 Cfr. SE pp. 166-171.

Dichos sistemas, que Hegel denomina sistemas de gobierno, por el papel que juega éste, son: a) el *sistema de necesidades*, caracterizado como un sistema anárquico en el que se exacerban las desigualdades naturales y se propicia la tendencia de la acumulación de la riqueza con el consustancial agravamiento de la pobreza, haciendo necesaria la intervención del gobierno para darle cauce y orden a la sociedad; b) el *sistema de justicia* que no se preocupa directamente de los particulares, sino de los casos subsumidos en la ley y que hace necesaria la función del gobierno, a la manera de árbitro, para armonizar los intereses privados, y c) el *sistema de formación cívica* que se realiza mediante la *formación cultural (Bildung)* -que podemos resumir como el proceso de constitución de la subjetividad a partir de la negatividad-, pero que también requiere de la *educación* propiamente dicha (*Erziehung*) -entendida como un proceso de transmisión de la cultura en el que la negación y la subjetividad son externos al educando- y de la *gran disciplina (Zucht)* -consistente en cultivar al educando en las costumbres y el orden vigentes y en prepararle para la guerra y la lealtad⁹. De esta manera, Hegel asigna al Estado el papel de interventor, de árbitro, de juez y, vinculado con esta última función, el papel de educador.

Lo que se desprende de estas dos obras a las que nos hemos referido es que en el Estado convergen la eticidad y la educación: si la eticidad -entendida como el todo viviente que se despliega- asume la forma de lo negativo, la educación aparece como la determineidad de la eticidad, como su forma fenoménica que nunca es definitiva puesto que el devenir de la eticidad y su determinabilidad es lo que la hace un todo viviente. En palabras de Hegel:

la educación es el progresivo asumir fenoménico de lo negativo o de lo subjetivo; así pues, el niño es como la forma de la posibilidad de un individuo ético, un [ente] subjetivo o negativo,

⁹ Cfr. SE 160-161 y 182-192.

cuyo hacerse adulto constituye el término de esa forma, y cuya educación equivale a su cultivo (*Zucht*) o a su represión, pero lo positivo y lo esencial consiste en que, abrevado en el pecho de la eticidad universal, en su absoluta intuición primera de ella, vive como de una esencia extraña, la concibe cada vez más y pasa así al espíritu natural. De ahí resulta evidente por sí mismo, que tanto aquellas virtudes [las propiedades éticas] como la eticidad absoluta, no son otra cosa que su devenir mediante la cultura (*Erziehung*, [educación]), un esfuerzo en orden a la eticidad privativa de cada uno...lo ético consiste en vivir de acuerdo con las costumbres éticas del propio país...¹⁰

...La eticidad absoluta es asimismo la educación absoluta (*Bildung*)...[porque] ... el movimiento... de esta absoluta eticidad recorre todas las virtudes, tal como se encuentra en el concepto absoluto, si bien no se fija en ninguna. En el movimiento, lo ético tiende hacia la diferencia y la suprime; el fenómeno es el tránsito...de lo subjetivo a lo objetivo y el suprimir dicha oposición... Esta diferencia en su manifestación es la determinación, y ésta queda establecida como algo que hay que negar. Pero esto que ha de ser negado tiene que ser por sí mismo una totalidad viva. Lo ético ha de contemplar, en su diferencia misma, su vitalidad y ello ha de ser aquí de tal manera que la esencia de este ser vivo contrapuesto quede establecida como algo extraño y como algo que ha de ser negado...¹¹

En síntesis, tal y como presenta Hegel en las obras del período de Jena la relación entre educación y eticidad, podemos concluir que ambas se condicionan mutuamente: la eticidad tiene como condición a la educación (*Erziehung*) mediante la cual el singular se apropia de la cultura ya existente y a la educación entendida como disciplina (*Zucht*) que consiste en la formación en las costumbres y el orden institucional ya producido, así como en la promoción de la lealtad a dicho orden. De estas formas que adquiere la educación depende la reproducción del Estado y de los bienes culturales. Pero la verdadera eticidad, que es desarrollo, se identifica con el proceso de formación cultural (*Bildung*) que es, al mismo tiempo, constitución del sujeto y renovación de la cultura y de las instituciones. Desde esta perspectiva, la eticidad es la determinabilidad de la educación y la educación es la

10 *DN* p. 89.

11 *SE* pp. 160-161.

determinidad de la eticidad. En este sentido no son sino dos aspectos del mismo movimiento: el del espíritu del pueblo (*Volkgeist*), tal como es en sí, que se reproduce, que se renueva y se hace sujeto (por sí y para sí). Pero en este movimiento, la educación se restringe a la formación del ciudadano, a la vida pública y queda vinculada estrechamente al Estado de derecho.

La eticidad: momento inmediato de la formación del sujeto

En la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel mantiene la idea de la eticidad como concreción del espíritu del pueblo en sus instituciones, pero la novedad que incorpora aquí es que dicho momento, que se realiza en la familia, en el pueblo (entendido como sustancia real), en las leyes, y culmina en la figura del *Estado de derecho*, no es sino un momento inmediato, el del *espíritu verdadero*, al que se le opondrá el momento del *espíritu extrañado de sí mismo* que se exterioriza en la cultura, para llegar al momento del espíritu que se recupera en la autoconciencia, el *espíritu cierto de sí mismo* que se manifiesta en el momento de la moralidad.

En efecto, en esta obra, la eticidad es la figura del espíritu en tanto que *vida ética de un pueblo*; pero entendida ésta como la *verdad inmediata*, el individuo (el pueblo) que se hace mundo. Pero el espíritu tiene que progresar hasta la conciencia de lo que es de un modo inmediato, para superar la bella vida ética y alcanzar, a través de una serie de figuras -que no son sólo figuras de la conciencia sino también figuras de un mundo viviente, como la familia, las leyes, el Estado- el saber de sí mismo. Tan pronto como el espíritu llega al saber abstracto de su esencia, la eticidad adquiere la forma de la universalidad formal del *derecho*. Al mismo tiempo, el espíritu se desdobla y se inscribe en su elemento objetivo que es el *mundo de la cultura*, y, frente a él, en el elemento del pensamiento, el *mundo de la fe* (la

religión) y *el reino de las esencias* (la filosofía) -movimiento que Hegel ve reflejado en el tránsito de un pensamiento religioso propio del mundo medieval al pensamiento de la ilustración que caracteriza al mundo moderno-. Pero el espíritu necesita recobrase de la pérdida de sí mismo y del desgarramiento del mundo ético entre el más allá y el más acá; por ello, retorna a la autoconciencia en la *moralidad*.¹²

La autoconciencia moral no es otra que la *buena conciencia*. Esta no consiste sin más en cumplir el deber como apriori; más bien, éste es resultado de que la conciencia *sabe y hace lo concretamente justo*¹³. La buena conciencia es autodeterminación, pero es también convicción del deber que hace necesario el lenguaje como mediación entre autoconciencias independientes y reconocidas. El lenguaje de la moralidad no es el mismo que el del espíritu ético (el de la eticidad) que se manifiesta en la ley, la simple orden y la queja -que en palabras de Hegel, *es más bien una lágrima derramada sobre la necesidad*-, sino se trata del lenguaje como *existencia del espíritu*, como *autoconciencia que es para otros*. La buena conciencia es, así, conciencia que se autodetermina y conciencia que se comunica:

La conciencia expresa su *convicción*; en esta convicción y solamente en ella es la acción un deber; y solamente *vale* como deber también, por el hecho de que la convicción sea expresada.¹⁴

Mas aún, la buena conciencia es conciencia responsable, y como tal, es conciencia que actúa, que *se comporta hacia los otros como universalidad* y traduce su *contenido singular al elemento objetivo en el que es universalidad y reconocido*.¹⁵

12 Cfr. Hegel, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*; tr. W. Rocas. México, FCE, 1966. Textos clásicos, 466 pp. (en adelante se citará FE) / p. 261.

13 FE p. 371.

14 FE p. 380.

15 FE p. 373.

En resumen, la eticidad tal como se presenta en la *Fenomenología del Espíritu* es la razón que se hace consciente de sí en cuanto se ha realizado en las instituciones histórico-políticas de un pueblo. En este sentido, se vincula más con las necesidades -a partir de las cuales surge el derecho- que con el deber moral. Es razón plenamente real, pero es un momento de inmediatez respecto de la moralidad, porque en el derecho el singular se encuentra subsumido en lo universal (en su calidad de persona) pero no se ha recuperado como particular que se autodetermina para comportarse hacia otros como universalidad. La moralidad, en cambio, se plantea como el momento de la autoconsciencia en el que el deber es asumido conscientemente, expresado y realizado, momento en el que el espíritu puede llegar a padecer el delirio de infautación -si se empeña en conservar su singularidad- o bien encuentra una fuerte oposición en el *curso del mundo* -si pretende imponer la pura forma del deber al contenido real de las interacciones diarias de la comunidad-. Es en la figura de la moralidad que

la conciencia es absolutamente libre porque sabe su libertad, y precisamente este saber de su libertad es su sustancia y su fin y su único contenido.¹⁶

Por lo tanto, en la *Fenomenología del Espíritu* (1806), la eticidad no tiene como referente la realización de la libertad en todos los ámbitos. Esta última es una posición que Hegel expuso posteriormente en la *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, concluida en 1817, y que desarrolló con amplitud en la *Filosofía del Derecho* que terminó en 1821. En estas obras, la eticidad no se restringe, como en la *Fenomenología del Espíritu*, a la figura del derecho abstracto y del Estado externo, sino que requiere de la moralidad como mediación para llegar al momento de la concreción de la universalidad en un

¹⁶ EE p. 352.

Estado ético en el que la libertad de todos se realiza y tiene lugar la verdadera y absoluta eticidad.

Mientras que en las obras de Jena la eticidad absoluta coincide con el Estado de derecho y con la formación (*Bildung*), en la *Fenomenología del Espíritu* la eticidad se refiere al ámbito del Estado de derecho pero no coincide con el proceso formativo que Hegel expone ampliamente en esa obra. Antes bien, no es sino un momento de ese *proceso formativo del sujeto* que -según Hegel- expresa la racionalidad del mundo moderno. Se trata de un sujeto, al que Hegel se refiere como *lo absoluto*, no entendido como punto quieto sino como automovimiento, pues sólo en su proceso de formación el sujeto es realidad, es espíritu¹⁷. Este proceso, tal como lo concibe el autor,

...es el camino de la conciencia natural que pugna por llegar al verdadero saber...el camino del alma que recorre la serie de sus configuraciones como otras tantas estaciones de tránsito que su naturaleza le traza, depurándose así hasta elevarse al espíritu y llegando, a través de la experiencia completa de sí misma al conocimiento de lo que en sí misma es...este camino tiene para ella un significado negativo y lo que es la realización del concepto vale para ella más bien como la pérdida de sí misma...Podemos ver en él, por tanto, el camino de la duda o, más propiamente, el camino de la desesperación.¹⁸

No se trata, pues, de una evolución armoniosa y lineal, sino de un proceso en el que la conciencia toma como punto de partida, una cierta verdad que para ella tenía un valor absoluto, para perderla (negándola) en el transcurso del viaje, con la finalidad de encontrar una nueva verdad. Se trata de una conciencia en movimiento; *viva*, en la medida en que es conciencia insatisfecha, necesitada, no plena. La absolutez del sujeto no es, entonces,

17 "El que lo verdadero sólo es real como sistema o el que la sustancia es esencialmente sujeto se expresa en la representación que enuncia, lo absoluto como espíritu. El concepto más elevado de todos y que pertenece a la época moderna". *FE* p. 19.

18 *FE* p. 54.

simple plenitud (la cual significaría la muerte del espíritu) sino *calvario* que significa pérdida y conservación de sí mismo, es decir, experiencia ¹⁹.

En la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel expone²⁰ las figuras o momentos de la constitución de la subjetividad, desde la *conciencia inmediata* hasta el *punto de vista del conocimiento filosófico*.

El momento de la *certeza sensible* consiste en la aprehensión inmediata del objeto; sujeto y objeto son, respectivamente, *éste* y *esto*, mera universalidad inmediata (yo universal y ser en general) opuesta todavía a las determinaciones o singularidad; la verdad es *mi verdad* porque está en el objeto en tanto que objeto *mío*²¹. En cambio, en el momento de la *percepción la cosa*, el *lado del objeto* es la verdad (*el lado del sujeto es la ilusión*) porque la cosa se presenta como la subsistencia de múltiples propiedades distintas e independientes mientras que el sujeto la aprehende, *fuera del modo como se ofrece*²². El *entendimiento* supera esta ilusión porque reúne los momentos contradictorios anteriores cuando tiene la experiencia del mundo como *fuerza* (como sometido a leyes, como causalmente conectado). En este momento - que es el momento del formalismo- la conciencia recupera el universal, ya no como inmediato, ni como sustancia (cosa) sino como concepto. Surge así la *explicación* del mundo en la que la conciencia se *halla en coloquio consigo*

19 "La experiencia es el movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir, lo abstracto, ya pertenezca al ser sensible o a lo simple solamente pensado, se extraña para retornar a sí desde su extrañamiento y es solamente así como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de la conciencia. FE p. 26.

20 El término "exposición" debe entenderse a la manera hegeliana, es decir, como la combinación de dos procesos, consistentes en: *enjuiciar* lo que tiene de contenido y consistencia el todo real y *captarlo* no sólo en su desarrollo ni sólo en su fin, sino en la unión del resultado con el devenir, pues "la tendencia es el simple impulso privado todavía de su realidad, y el resultado escueto simplemente el cadáver que la tendencia deja tras de sí". Cfr. FE pp. B-9.

21 Cfr. FE pp. 64-66.

22 Cfr. FE p. 78.

misma como en una tautología. Para recuperar la dialéctica, hay que superar ese formalismo, introduciendo la contradicción y recuperando la unidad entre el fenómeno y la esencia, lo sensible y lo inteligible, lo superficial y lo profundo, lo exterior y lo interior. Hegel lo expresa así:

en la diferencia que es una diferencia interna lo opuesto no es solamente uno de dos -pues, de otro modo sería un algo que es, y no un opuesto-, sino que es lo opuesto de algo opuesto; lo otro es dado inmediatamente en el mismo... Y así, el mundo suprasensible, que es el mundo invertido, ha sobrepasado al mismo tiempo al otro y lo ha incluido en sí mismo; es para sí el mundo invertido, es decir, la inversión de sí mismo; es él mismo y su contraposición en una unidad. Solamente así es la diferencia como diferencia interna o diferencia en sí misma como infinitud.²³

En esta manera de entender la *infinitud* -en la que se pone al desnudo el idealismo hegeliano- se muestra la tarea de la conciencia: la determinabilidad (lo ya determinado le es contrario) no sólo de lo otro, sino de sí misma. Esto significa que la conciencia no es sólo *saber de lo otro*, explicación, sino también *autoconciencia*, pues *la conciencia de la cosa sólo es posible para una conciencia de sí*²⁴. Lo inmediato de la autoconciencia es la conciencia de sí como *en sí*, como objeto; la superación de esa inmediatez se da en la conciencia actuante, en la conciencia que se exterioriza, que es *para sí*.

Dicho de otra manera, la exposición hegeliana nos muestra un proceso dialéctico en el que el sujeto se constituye, a la vez, como sujeto epistémico y como sujeto práctico o sujeto moral (en cuya configuración queda incluida, como momento inmediato, la eticidad). El autor lo expresa de la siguiente manera en el Prólogo de la *Fenomenología del Espíritu*:

la ciencia se presenta en sus relaciones con la autoconciencia inmediata como lo inverso a ésta, o bien teniendo la autoconciencia en la certeza de sí misma el principio de su realidad, la ciencia, cuando dicho principio para sí se halla fuera de ella, es la forma de la irrealidad. Así pues, la ciencia

23 CFF. FE p. 100

24 CFF. FE p. 102

tiene que encargarse de unificar este elemento con ella misma o tiene más bien que hacer ver que le pertenece y de qué modo le pertenece. Carente de tal realidad, la ciencia es solamente el contenido, como el en sí, el fin que no es todavía, de momento, más que algo interno; no es en cuanto espíritu, sino solamente en cuanto sustancia espiritual. Este en sí tiene que exteriorizarse y convertirse en para sí mismo, lo que quiere decir, pura y simplemente, que él mismo tiene que poner la autoconciencia una con él.²⁵

Como puede apreciarse en este fragmento, para Hegel la formación cultural (*Bildung*) es al mismo tiempo configuración del sujeto y de la cultura en la que éste se exterioriza. Esto queda resumido en un célebre párrafo del Prólogo a la *Fenomenología del Espíritu* que dice así:

el individuo singular tiene que recorrer en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado; vemos así como, en lo que se refiere a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu maduro de los hombres, desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas progresivas pedagógicas reconoceremos la historia de la cultura proyectada como en contornos de sombras. Esta existencia pasada es ya patrimonio adquiriendo del espíritu universal, que forma la sustancia del individuo y que, manifestándose ante él, en su exterior, constituye su naturaleza inorgánica.²⁶

En otros términos, el sujeto se apropia de la cultura (es decir, los conocimientos científicos, las costumbres, las creencias, los valores, las normas, etc.) en la que nace y se desarrolla, para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciando a ella (renuncia que es relativa pues los individuos singulares siempre son *hijos de su tiempo*). De esta manera -dice Hegel- *pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente*²⁷.

25 CFF. FE p. 20.

26 FE p. 21.

27 CFF. FE p. 473.

El esfuerzo al que aludimos no es otra cosa que la historia, la cual implica que el sujeto epistémico toque su lado opuesto y se convierta en sujeto actuante, sujeto práctico, sujeto que crea cultura (ciencia, normas, instituciones). Pero ello es posible sólo si ha superado la inmediatez de la conciencia activa que consiste en la *apetencia* y ha logrado la síntesis superior que es la *razón*. Esta no sólo es síntesis de la conciencia y la autoconciencia singular, sino que es *autoconciencia universal*, es decir autoconciencia que se sabe a sí misma como género, el *yo* que se reconoce en el *nosotros*. En palabras de Hegel:

la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que en la perfecta libertad e independencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, es la unidad de las mismas: el yo es el nosotros y el nosotros el yo²⁸

La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia, pero en ese encuentro de autoconciencias cada una busca el reconocimiento de la otra. Se trata de una dialéctica en la que cada sujeto es *señor* y *siervo* a la vez: como señor, la conciencia es para sí a través de otra conciencia a la que ve como cosa, como objeto de su apetencia; pero a la vez tiene la experiencia de ser conciencia para otro, de ser considerado por otro como siervo. En esta oposición encontramos el atolladero del amo, quien depende del reconocimiento del siervo, y la liberación del esclavo por la vía de la *acción formativa* -el trabajo-²⁹. Esta constituye la mediación necesaria para la liberación y, por

²⁸ Cfr. FE p. 113.

²⁹ El señor acepta el riesgo de la muerte por la libertad, pero depende del reconocimiento del siervo y del trabajo de éste. No obstante, al esclavizarlo se ha condenado a no obtener un reconocimiento auténtico (pues no es reconocimiento de otra conciencia libre) y se convierte a sí mismo en esclavo. El siervo, por su parte, ha temido a la muerte y ha preferido una vida de esclavitud al reconocimiento; sin embargo, gracias a su "acción formativa" la conciencia servidora se convierte en para sí; adquiere su independencia a partir de la independencia del objeto producido. Cfr. FE pp. 115-121.

ende, para la constitución del sujeto; pero a condición de que sea *acción reflexiva*.

La exposición hegeliana revela, así, la unidad de la razón y de la libertad, pero no como algo dado, sino como un movimiento, como un proceso formativo, como un recorrido en el que la conciencia singular ha de alcanzar su liberación como expresión de la razón en la historia. El que la razón se traduzca en historia depende de que la conciencia que realiza el esfuerzo de liberación logre superar tres actitudes: a) la actitud estoica que se revela como una libertad abstracta e independiente del mundo, como ánimo interior que no llega a realizarse en la acción y que se comporta como *alma bella* o conciencia pensante retirada *del movimiento del ser allí, tanto del obrar como del padecer*,³⁰ b) la actitud escéptica en la que la libertad se realiza pero se afirma en su soledad, ya que se trata de una conciencia *totalmente contingente y singular, ...empírica, ...que obedece a lo que no es para ella esencia alguna, que hace y convierte en realidad lo que no tiene para ella ninguna verdad*³¹, y la actitud cristiana en la que la conciencia, aunque es apetente y laboriosa, no se ha encontrado a sí misma y se asume como *conciencia desgraciada* y une, al sentimiento de su desventura -que no es otra cosa que el dolor que le causa lo terrenal- la conciencia de su unidad con lo inmutable, con el ser en sí más allá de sí misma.³²

En la primera actitud, vemos solamente el concepto de la conciencia real o el ánimo interior todavía no real en la acción y el goce; la segunda es esta realización como acción y goce externos...[pero] carente de esencia...[;la] tercera actitud...es la relación de esa realidad con la esencia universal como la nada.³³

30 *Cfr. FE p. 123.*

31 *FE p. 126.*

32 *FE pp. 128-133.*

33 *FE pp. 135-136.*

Desde esta perspectiva, la libertad no está en el puro pensamiento sin acción, ni en la actividad que no se fundamenta en el pensamiento, ni en la acción que se funda en la unidad con lo inmutable, sino en la historia terrenal, en la vinculación de pensamiento y acción. La superación de las tres actitudes descritas sólo puede darse en virtud de la acción de la *buena conciencia*, es decir, de una conciencia responsable que es capaz de asumir la culpa.³⁴ Esta acción es necesariamente singular (porque *la acción sólo como acción de lo singular es acción en general*), implica una esencia consciente (no colocada en el más allá ultraterreno, sino en el presente) que es, a su vez, cancelación de la conciencia singular. Sólo mediante este sacrificio realmente consumado de la conciencia -afirma Hegel- se supera la acción como lo propio y se desprende la conciencia de su desventura.³⁵

Este sacrificio es, por un lado, *saber* (que podríamos llamar *conciencia filosófica*) y por otro lado es *historia*. Se trata de un saber que no consiste en deslizarse hacia un más allá, hacia una presencia divina situada en lo ultraterrenal, sino en penetrar en *el sentido del más acá*, tornando interesante y valiosa la atención al presente como tal a la que se le da el nombre de experiencia.³⁶ Tampoco consiste en enraizarse tanto en lo terrenal que no pueda elevarse de lo puramente empírico, pues la filosofía existe *esencialmente en el elemento de lo universal que lleva dentro de sí lo particular*³⁷. Pero esto no significa que la filosofía pretenda hacer pasar la

34 "La voluntad tiene culpa 1. Cuando su determinación ha sido hecha suya por la voluntad misma o cuando pertenece a su decisión; yo así lo he querido; y 2. Cuando una voluntad conoce las determinaciones que son producidas por un acto que depende de su decisión o sea que están relacionadas con ella necesaria e inmediatamente." Hegel, G. W. F. *Propedéutica filosófica: teoría del derecho de la moral y de la religión (1810)*; prólogo y tr. de L. Mues. México. UNAM, 1984. 79 pp./ p. 14.

35 Cfr. FE pp. 136-139.

36 Cfr. FE p. 26.

37 Cfr. FE p. 7.

monotonía de la universalidad abstracta como lo absoluto, de manera que el sujeto del saber se limite a hacer que el material se sumerja desde fuera en formas inmóviles, en elementos quietos que pierden la riqueza de la diferencia.³⁸ Antes bien, lo que Hegel plantea es la necesidad de superar la oposición entre el saber del otro y el saber del saber, lo cual implica un *examen en sentido estricto*, un esfuerzo de comparación entre el objeto y el concepto, entre lo que la conciencia diferencia como el *en sí* del objeto y el saber o *ser del objeto para la conciencia*. Se trata de una dialéctica en la que:

la conciencia es, de una parte, conciencia del objeto y, de otra, conciencia de sí misma; conciencia de lo que es para ella lo verdadero y conciencia de su saber de ello. Y en cuanto que ambas son para ella misma, ella misma es su comparación...el examen no es absolutamente un examen del saber, sino también de la pauta de éste.³⁹

Este examen que resume lo que para Hegel es la *experiencia* es también un movimiento crítico en el que la conciencia descubre sus limitaciones y reconoce a la verdad como algo en construcción, en movimiento, en desarrollo (no como *una moneda acuñada* que pasa de mano en mano, que puede entregarse y recibirse sin más⁴⁰). La racionalidad es, pues, devenir.⁴¹

Así, la conciencia filosófica unifica dos movimientos unilaterales: el de la existencia singular vista bajo el ángulo de lo contingente y el de la necesidad y la universalidad de la esencia. Desde esta perspectiva, el

38 "Lo que se consigue con este método consistente en imponer a todo lo celestial y terrenal, a todas las figuras naturales y espirituales las dos o tres determinaciones tomadas del esquema universal es un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios... [con el que] se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida... se logra la uniformidad de color del esquema, la identidad absoluta... todo es igualmente entendimiento muerto y conocimiento externo" FE p. 35.

39 FE p. 58.

40 Cfr. FE p. 27.

41 Cfr. FE pp. 38 y 407.

elemento y el contenido de la filosofía no son lo abstracto e irreal, sino lo real y concreto, el ser allí en su concepto: *lo que se pone a sí mismo y vive en sí*, el proceso que engendra y recorre sus momentos.⁴² Ese proceso que se autoengendra, que es el ser allí conforme a su concepto no es otro que el sujeto: sujeto-saber y sujeto-historia, espíritu que *renacido desde el saber es el nuevo ser allí*.

Su conservación vista por el lado de su ser allí libre, que se manifiesta en la forma de lo contingente, es la historia, pero vista por el lado de su organización conceptual es la *ciencia del saber que se manifiesta*, uno y otro juntos, la historia concebida, forman el recuerdo y el calvario del espíritu absoluto, la realidad, la verdad y la certeza de su trono, sin el cual el espíritu absoluto sería la soledad sin vida; solamente *del cáliz de este reino de los espíritus rebosa para él su infinitud*.⁴³

En síntesis, la formación del sujeto es un proceso racional signado por el extrañamiento, la negación y la responsabilidad. Es la historia del sujeto (sujeto epistémico y sujeto práctico) y es, al mismo tiempo, el sujeto que sabe de sí y hace su historia (sujeto histórico), que se hace a sí mismo mediante sus objetivaciones y su experiencia; es saber y es acción (acción de una voluntad particular que se reconoce en lo universal sin diluirse en éste). Es esfuerzo paciente y doloroso en la medida en que implica la pérdida de sí mismo y el reinicio permanente del camino para reconciliarse consigo mismo; es, pues, calvario; pero es, también, realización de la libertad, no sólo interior y ceñida al ámbito de la particularidad, sino también libertad en la comunidad, libertad que se reconoce en la universalidad y que se exterioriza en la cultura y en el movimiento de la historia.

En opinión de Hegel, tanto la familia como los establecimientos escolares debían contribuir a la formación general de los estudiantes. Respecto de la

42 Cfr. FE p. 29-32.

43 FE p. 473.

familia, Hegel insistía en que debía sentar las bases para la formación de los hijos y avanzar en el proceso de su disciplina. A la escuela le asignaba la función de desarrollar en los educandos -siempre varones- la capacidad de pertenecer a la vida pública⁴⁴ (lo que equivalía a la formación cívica que tenía como referente el momento de la eticidad), pero también veía que era preciso que la escuela contribuyera a la formación moral, respecto de la cual afirmaba:

no debemos sin más limitar ésta a algunos principios y máximas, a una honradez general, una benevolencia y un talante honesto, sino que hemos de pensar que sólo el hombre formado en general puede ser también un hombre formado éticamente.⁴⁵

Desde esta perspectiva, la tarea de la escuela resultaba compleja y ello requería que quienes se ocupaban de la educación superasen la idea de que el aprendizaje consistía en un *mero recibir y trasunto de la memoria*, para concebirlo como la *autoactividad comprensiva* que permite apropiarse del conocimiento y explicar lo aprendido. De ahí que la forma de enseñanza no debía restringirse a inculcar una colección de datos singulares, sino orientarse a lograr el *paso recíproco entre lo singular y lo universal*.⁴⁶ Se trataba de procurar el desarrollo del entendimiento, pero también el desarrollo anímico que consistía en darle contenido al alma, convirtiéndola en *pauta de un núcleo de valores autónomos, dotado de una finalidad absoluta*.⁴⁷ Se trataba, en suma de educar al estudiante para la autonomía y ello sólo era posible si éste superaba la pretensión de que el mundo tenía que ajustarse a su representación y al interés de sus sentimientos.⁴⁸

44 Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*; tr. A. Ginzo. Madrid. Fondo de cultura económica, 1991. 188 pp. (en adelante se citará EP). / p. 108.

45 EP p. 94.

46 EP pp. 90-91.

47 EP p. 79.

48 EP p. 154.

En consecuencia, el proceso educativo escolar, si bien tenía como finalidad que el educando se apropiara de la cultura y se disciplinase, debía atender fundamentalmente a lo que Hegel concebía como *formación* y orientarse a proporcionar las bases para la configuración del sujeto epistémico y el sujeto práctico, mediante la enseñanza -en sentido hegeliano- de las ciencias y la filosofía, la preparación de los jóvenes para el ejercicio ciudadano y la formación propiamente moral. No obstante, parece que dejó a lo que coloquialmente se llama *escuela de la vida* la formación del sujeto histórico, es decir, del sujeto que habría de hacer efectiva la realización de la libertad en la historia. A ello nos referiremos en los siguientes apartados.

La eticidad como libertad realizada

En la *Filosofía del Derecho*, Hegel se dedicó a la exposición detallada de esa figura del Espíritu que es la eticidad a la que identificó plenamente con la esfera de la libertad; por ello en esta obra, la figura de la eticidad deja de restringirse al derecho -entendido como derecho positivo- para abarcar todos los ámbitos en los que la libertad se realiza (el económico, el amoroso, el político, el jurídico, el moral). En efecto, la eticidad incluye, como momento inmediato, al derecho y al Estado de derecho; pero a este momento Hegel le opone la moralidad, a la que presenta como mediación necesaria para la constitución de un Estado ético, es decir, de una sociedad cuya esencia y finalidad es la realización de la libertad conforme al concepto que de ella se forja una comunidad determinada. La eticidad es en esta obra:

la idea de la libertad, como el bien vivo que tiene en la autoconciencia de sí su saber y su voluntad, y por medio de su actuar, su realidad; así como éste tiene su fundamento en sí y para sí y su fin motriz en el ser ético; la eticidad es el

concepto de libertad devenido mundo existente y naturaleza de la autoconciencia.⁴⁹

Esta forma de referirse a la eticidad, nos remite a lo que Hegel entiende por *idea de la libertad* (que es también la idea de la verdadera voluntad o voluntad libre), así como a las mediaciones que son menester para que el concepto de libertad se realice en la historia de una comunidad determinada.

Al respecto, lo que cabe destacar, en primer término, es la diferencia que Hegel establece entre *idea* y *concepto*. La idea es aquello que constituye la razón de un objeto, es la identidad consciente de forma y contenido. La idea de la voluntad tiene por forma *la razón como conocimiento conceptual* y como contenido *la razón como esencia sustancial de la realidad ética*. Dicho de otra manera, la idea de la voluntad es *la configuración que se da a sí mismo el concepto al realizarse*.⁵⁰ Entendida así la *idea de la verdadera voluntad*, no queda sino concluir que los cauces de realización de la libertad -y, por ende, de lucha por la libertad- son múltiples y heterogéneos; varían con cada particular y con cada pueblo, como lo muestra la historia a cualquier mirada atenta. La forma de realización de la libertad no está preestablecida en un *deber ser* universal al que simplemente se adscribe el particular sin mediar la reflexión, pero tampoco depende del simple capricho o arbitrio particular (el cual no sería verdadera libertad). Implica la dialéctica de lo particular y lo universal, del saber y de la acción, del sujeto y del objeto; dialéctica que se resume en el proceso al que Hegel denomina *formación*. Desde esta perspectiva, *formación* (formación del sujeto que es también formación cultural) y *constitución de la eticidad* (o de la idea de la verdadera voluntad) son dos maneras de expresar un mismo movimiento, pero es un

49 Hegel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*, t. 1, tr. 1, 2a. ed. México, UNAM, 1985. Nuestros clásicos, 340 pp. (en adelante se citará FD) parágrafo 142.

50 FD parágrafos 1 y 2.

movimiento que no se detiene -como en las obras de juventud- en el derecho y en el Estado de derecho sino que va más allá, se orienta a la conformación de un Estado ético, de una sociedad que se orienta hacia la realización de la libertad del pueblo, conforme al concepto que ese pueblo tiene de la libertad. En ese sentido, es una sociedad en la que lo divino -que para Hegel no es otra cosa que la justicia- tiene lugar en la tierra, porque el deber ser no proviene de una ley supraterrrenal, sino que está referido a las necesidades de los miembros de la comunidad.

En efecto, en la concepción hegeliana, la razón, para ser tal, tiene que realizarse ella misma. Como *razón observante* que conoce las cosas, convirtiendo lo que tienen de sensible en conceptos, es decir, como razón puramente teórica, no se realiza todavía, porque la razón se afirma en su obrar;⁵¹ es en la obra donde el individuo es para la conciencia lo que es en sí, de tal manera que la conciencia, para la cual él llega a ser en la obra no es la conciencia particular sino la conciencia universal, la conciencia de un pueblo:

En la vida de un pueblo es donde, de hecho, encuentra su realidad consumada el concepto de la realización de la razón consciente de sí, donde esta realización consiste en intuir en la independencia del otro la perfecta unidad con él o en tener por objeto como mi ser para mí esta libre coseidad de un otro previamente encontrada por mí, que es lo negativo de mi mismo.⁵²

La acción ejercida en el seno de una comunidad y para la comunidad es la mediación necesaria para la realización de la razón como *substancia ética*. Pero ésta no es un resultado simple pues no se trata de *la venturosa unidad de*

⁵¹ Cfr. FE p. 150. A diferencia de la razón teórica que produce categorías y que se encuentra a sí misma de modo inmediato, la conciencia práctica rechaza este encontrarse inmediato para hacerse surgir a sí misma a través de su actividad. "Ella misma es para ella el fin de su obrar, mientras que en el observar solamente le importaban las cosas". FE p. 206.

⁵² FE p. 209.

la ley del corazón sino de un estado cruel de escisión y sufrimiento. En efecto, la universalidad que ha superado el desvarío de la infautación -por el que la singularidad de la conciencia pretende ser inmediatamente universal- es la virtud que significa el sacrificio de la singularidad de la conciencia y la conquista de la realidad del curso del mundo.⁵³ Lo que le da contenido a esta sustancia ética es el surgimiento de la individualidad⁵⁴ como compenetración del ser y del obrar (obrar en el que el espíritu deviene como conciencia).⁵⁵

Con esta interpretación dialéctica, Hegel pretende superar el dualismo kantiano en el que la voluntad y el saber puros quedaban escindidos pues, en la concepción hegeliana, se trata de un espíritu actuante en el que lo universal deja de ser un en sí abstracto y ha adquirido un significado concreto: el mundo ético viviente del pueblo; mundo que no es algo dado sin más sino un movimiento de formación cultural -proceso y resultado; contexto (estructura cultural) y contenido; particularidad y universalidad-.

Es este movimiento el que Hegel expone en la *Filosofía del Derecho*; en ella presenta al Estado ético como la forma más elevada de existencia colectiva, la realidad de la Idea ética,⁵⁶ el momento culminante del Espíritu objetivo, el universal concreto. En el Estado ético, que en el contexto hegeliano tendría que ser una comunidad no de almas bellas sino de buenas conciencias,

...la voluntad ...tiene por contenido, objeto y fin a la universalidad, a sí misma como forma infinita...[y

53 *CFR. FE* pp 217-226.

54 "la voluntad es la unidad de estos dos momentos: la particularidad reflejada en sí misma y referida, en consecuencia a la universalidad, esto es, la individualidad; ésta es autodeterminación del yo de ponerse en lo Uno como negación de sí mismo, en cuanto determinado, limitado, y al mismo tiempo, de quedar, en sí en la propia identidad consigo y en la universalidad, y de unirse consigo mismo sólo en la determinación". *FD* par. 7.

55 *FE* p. 235.

56 *FD* par. 257.

consecuentemente] no sólo es la voluntad libre en sí, sino, precisamente, la voluntad libre para sí.⁵⁷

La voluntad es infinita porque su objeto es ella misma; la voluntad verdadera no es simple posibilidad o facultad (voluntad abstracta, *potentia*), sino lo real infinito (*infinitum actu*) ya que al tener como objeto y contenido a ella misma, al momento de darse existencia el concepto, de exteriorizarse objetivamente, queda en ella misma y no en otro. De ahí que lo infinito no hay que buscarlo en un más allá, sino en la realidad y actualidad de la voluntad libre.⁵⁸ En otros términos, *el axioma de la voluntad es que su libertad ocurra y sea conservada*⁵⁹ porque no quiere cualquier contenido distinto a ella, sino que

...quiere que la voluntad como tal sea libre en su actuar y que sea dejada en libertad, o sea que suceda la libertad general.⁶⁰

La verdadera voluntad *-la voluntad en sí y para sí-* es universal y concreta porque ha superado los dos momentos unilaterales *-la pura indeterminación universal y abstracta y el yo que se determina por un contenido particular-* logrando la unidad de estos en la individualidad.

Además de la particularidad y la universalidad, la voluntad verdadera ha de superar otros dos momentos unilaterales: el de la subjetividad y el de la objetividad. El lado subjetivo tiene dos aspectos; es forma pura (certeza de sí), y es arbitrio (o capricho) que puede ligarse a este o aquel contenido; la determinación subjetiva es un fin no realizado (es *lo querido*). Sólo con la realización de sus fines la voluntad deviene objetiva, pero también en este punto cabe distinguir entre la voluntad objetiva privada de su forma infinita

57 *FD* par. 21.

58 *FD* par. 22.

59 Hegel, G. W. F. *Propädeutica philosophica: teoría del derecho, de la moral y de la religión (1810)*. Op. cit. p. 15.

60 *Ibidem*. p. 32.

que es la voluntad inmersa en su objeto o en su situación -a la cual Hegel considera voluntad infantil, rutinaria, voluntad del esclavo, de la superstición- y la voluntad *simplemente objetiva* es decir, la que es en su existencia conforme a su concepto.⁶¹

De acuerdo con la interpretación de Bloch, al insistir en la dialéctica sujeto-objeto, Hegel se opone a un utopizar abstracto en el que la reflexión se engríe y desprecia la realidad y el presente a la luz de un más allá que sólo tiene su sede y su existencia en el entendimiento subjetivo, y se opone también a la claudicación del sujeto frente a la facticidad, es decir, al *empirismo político* al que Hegel llamó *teoría de la no libertad*.⁶² La Idea de la voluntad o verdadera voluntad, revela también la dialéctica teoría y práctica, pues para Hegel

...el camino del espíritu es: a) Ser teórico...b) Querer, espíritu práctico [y] c) ...espíritu libre cuando aquella doble unilateralidad es superada.⁶³

La comunidad ética -el Estado, según Hegel- significa la superación del derecho abstracto y de la moralidad. El primero, se refiere a la universalidad de la voluntad libre, como inmediatez; es lo formal, sin contenido, referido al *sujeto como persona*, como Yo abstracto, *emancipado* de su interés particular; es coacción.⁶⁴ Por contraposición, la moralidad se refiere a la *persona como sujeto*, pues en la medida en la que éste toma posición respecto del *deber ser* se autodetermina, lo cual implica la particularización de sí -la

61 FD par. 25 y 26.

62 Bloch, E. *Sujeto-objeto; el pensamiento de Hegel*; tr. W. Rocas et al.; 2a. ed., México, FCE, 1985. 514 pp./p. 236.

63 Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*; tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. "Sépan cuántos...", No. 187. 314 pp./ par. 443.

64 FD par. 35 y 94.

determinación de un contenido interior- y la exteriorización de la voluntad en la acción -igualmente particular-.⁶⁵

En la comunidad ética, estos dos momentos -el de la universalidad de las leyes del derecho abstracto y el de la particularidad de la acción moral concreta- adquieren unidad. Lo ético -dice Hegel- se refleja como virtud, como rectitud que no es

...sino la mera adecuación del individuo a los deberes de las relaciones a las cuales pertenece.⁶⁶

En la comunidad ética, está contenido *el derecho de los individuos a su particularidad (especificidad)* pero, al mismo tiempo, el individuo tiene deberes y derechos (*tengo el derecho y el otro tiene el deber frente a la misma cosa*).⁶⁷ El aspecto subjetivo de esa comunidad -*ethos* subjetivo- tiene un contenido estable por cuanto está más allá de la opinión subjetiva y el capricho; dicho contenido se materializa en las leyes y en las instituciones. El aspecto objetivo o -*ethos* objetivo- son las necesidades. Estos dos aspectos, sin embargo, no están aislados por cuanto las determinaciones éticas (las leyes éticas) resultan de las relaciones de las necesidades.⁶⁸

El movimiento del Espíritu como idea ética da forma a la familia, la sociedad civil y el Estado. En la primera, la determinación está dada por el amor -unidad efectiva-; en la segunda, se trata de individuos independientes vinculados, en una universalidad formal, por sus necesidades y por una constitución jurídica, es decir, por un orden externo que protege tanto los intereses particulares como los comunes (los de las corporaciones) y que, en tanto que es coactivo, es garantía de las personas y de sus propiedades; a

65 Cfr. FD par. 105 a 114.

66 FD par. 150.

67 Cfr. FD par. 154-155.

68 Cfr. FD par. 144-148.

este orden Hegel lo denomina *Estado externo* para distinguirlo del Estado como idea ética.⁶⁹

Para que el Espíritu llegue al momento de lo universal concreto, se requiere de la cultura. Esta es el punto de tránsito hacia la sustancialidad subjetiva de la eticidad, no inmediata y natural como en la familia, ni arbitraria, caprichosa y particular como en el *sistema de necesidades*, sino espiritual y elevada a la forma de la universalidad; asimismo, la cultura es el momento en el que el Espíritu se objetiva en costumbres, leyes e instituciones. En la cultura, el Estado tiene su existencia inmediata, pero permanecería estático si no fuera por la autoconciencia que se manifiesta en su conocer y en su actividad; en el conocimiento y la acción el Estado tiene existencia mediata, sin embargo, sólo se realiza como lo racional en sí y para sí cuando su libertad es sustancial, es decir cuando la libertad es su esencia, su finalidad y producto de su actividad;⁷⁰ cuando esa libertad es garantizada en el interior por la Constitución, hacia el exterior por el Derecho político externo, y *cuando se da a sí misma su propia realidad, conforme a su concepto*, en el proceso de la Historia Universal.⁷¹

El Estado ético está estrechamente vinculado a los intereses y necesidades de los particulares y, por lo tanto, no se agota en la normatividad en la que los ciudadanos son personas, singulares que son casos de la ley. En ese Estado logran unidad la vida pública y la vida privada, el ciudadano y el sujeto moral. Es el Estado plenamente soberano porque en él los particulares -que son quienes son capaces de autodeterminación- se identifican con el universal (con el *Volkgeist*), es el Estado en el que la identidad del pueblo no es

69 Cfr. FD par. 157-158.

70 Cfr. FD par. 187 y 257-258.

71 Cfr. FD par. 259.

simplemente adquirida por la adscripción del singular a la norma, sino construida en la historia del pueblo a partir del esfuerzo de la negación.

Eticidad, educación e historia

La eticidad, entendida como *la realización de la libertad conforme a su concepto, o la existencia de la libertad autoconsciente*, constituye, para Hegel, el derecho por antonomasia (no como derecho natural o inmediato, sino como negación de la negación). Como *realización*, la libertad es historia; como *concepto*, es filosofía, es decir: *pensamiento del mundo que no se anticipa a su tiempo* (pues *el buho de Minerva inicia su vuelo al caer el crepúsculo*); *aprehensión de lo presente y lo real, y no indagación del más allá*.⁷²

Se trata -como dice el propio Hegel- de una *historia concebida*. Pero ello no significa que sea una historia predeterminada por su concepto, ni que la razón acuda solamente a constatar lo acaecido;⁷³ significa, en cambio, que la elaboración conceptual permite aprehender el presente en movimiento, en sus posibilidades de desarrollo. De estas últimas, no todas se realizan, sino sólo aquéllas en las que la acción libre interviene para determinarlas. Por eso:

La más alta dialéctica del concepto es producir y concebir la determinación -no como oposición y límite solamente-, sino desde ella comprender y producir el contenido y el resultado positivos, porque únicamente con esto ella es desarrollo y progreso inmanente. Esta dialéctica no es, pues, un hacer externo de un pensar subjetivo sino el alma propia del contenido, la cual hace brotar orgánicamente sus ramas y sus frutos.⁷⁴

72 Cfr. *FD* Prefacio, pp. 14-18.

73 E. Bloch considera que existe una incompatibilidad entre considerar a Hegel como "amigo y pensador del acaecer" y como "regente de lo acaecido", lo cual equivaldría a considerar al pensamiento hegeliano, por una parte, como la expresión de un vivo interés político y, por otra, como el investigador del pasado que al contemplar "las cosas cubiertas y embellecidas por la patina del tiempo establece que lo alcanzado es también lo logrado". Bloch opta por la primera interpretación que es, a nuestro juicio, la que mejor refleja la dialéctica hegeliana. Cfr. Bloch, *E. Op. cit.*, pp. 212-213.

74 *FD* par. 31.

Desde esta perspectiva, conceptualizar es comprender la realidad presente con sus posibilidades hacia el futuro; comprensión que es indispensable para intervenir en la objetividad (*produciendo contenidos positivos*) para hacer brotar los frutos. Dicho de otra manera, la libertad y la conceptualización que ésta implica no pueden ir más allá de las posibilidades de desarrollo de lo real, pero es gracias al concepto que se descubren esas posibilidades, y es en virtud de estas posibilidades que la libertad se realiza en la historia, no como mera contingencia o mera necesidad, sino propiamente como libertad. Desde esta perspectiva, *el esfuerzo del concepto* es condición de posibilidad de la libertad y de la historia pero, al mismo tiempo, es resultado de la libertad y de la historia en tanto que objetivación del sujeto y producto de un proceso en el que dicho sujeto se forma a sí mismo y se exterioriza en sus obras.

Ese esfuerzo del concepto es, entonces, por una parte, elaboración teórica que orienta la acción, y, por otra parte, es modo de pensar que forma parte del mundo cultural en el que el individuo nace. Considerado como modo de pensar, es objetivación (por cuanto se expresa en leyes, instituciones, principios, costumbres, etc.) y como tal es, a su vez, pensada. En consecuencia, el esfuerzo del concepto es necesario no sólo para dar una dirección a la realidad (*hacer que broten sus frutos*), conforme a una finalidad libremente elegida, sino también para modificar el modo de pensar. De esta forma tiene lugar el momento de la razón -como unidad de conciencia y autoconciencia- y la racionalidad de la historia, puesto que:

... la historia universal entera no es sino la realización del espíritu y por ende la evolución del concepto de la libertad, y que el Estado es la realización temporal de la libertad.⁷⁵

⁷⁵ Hegel, G. W. F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*; tr. J. Gaos; 3a. ed. Madrid. Alianza Universitaria, 1985. 701 pp. (en adelante se citará LFH)/p. 700.

En este contexto, la *Filosofía del Derecho* es la *ciencia del Estado*, es decir, la *tentativa de comprender y presentar al Estado como algo racional en sí*; tentativa que -según el propio Hegel- *está muy lejos de pretender estructurar un Estado como debe ser él sino más bien de qué modo debe ser conocido él, el universo ético.*⁷⁶

En consecuencia, el Estado al que se refiere Hegel no es un modelo de organización política válido para cualquier momento de la historia, sino la manera específica de interrelacionarse las autoconciencias entre sí y con la naturaleza; la cual *puede ser* desarrollada en un momento histórico determinado -cuando hay condiciones para ello- y, conforme al concepto de aquéllos a quienes competen esas interrelaciones, *debe ser* desarrollada -porque favorece la realización de la libertad de todos-. Se trata, pues, del *mundo cultural* de una comunidad determinada que deviene ético en la medida en que la libertad por la cual y para la cual se realiza corresponde con el concepto de libertad que tienen los miembros de dicha comunidad.⁷⁷ No obstante, esta correspondencia con el concepto no significa que se trate del mundo ético por excelencia. Lejos de ello, ese mundo ético es perfectible, es criticable y es superable; toca a cada pueblo emprender el camino de su negación, de su crítica, de nuevas objetivaciones, y toca al *tribunal supremo de la historia universal* juzgar el progreso en la realización de la libertad que logra cada pueblo en su devenir.⁷⁸

76 *FD* Prefacio, p. 16.

77 Desde este punto de vista ha de interpretarse la afirmación de Hegel en el sentido de que la monarquía constitucional es "la obra del mundo moderno, en el cual la Idea sustancial ha adquirido la forma infinita". *Cfr. FD* par. 273. En otros términos, en el concepto de los hombres de ese momento histórico, esa forma de gobierno garantizaba el ejercicio de la libertad y, por ello, se consideraba justo luchar por realizar esa forma de organización política.

78 *Cfr. FD* par. 340-342.

En este punto es conveniente recordar la distinción hegeliana entre el pueblo considerado como la suma de singulares o como la *masa informe cuyo impulso y acción sería justamente por eso, sólo primaria, irracional, salvaje y brutal*, y el pueblo como Estado, como nación soberana.⁷⁹ Es al pueblo como Estado y no al pueblo como masa a quien compete la eticidad y, por ende, la perfectibilidad, pues es la nación la que se forma como sujeto, la que se educa, porque decir *perfectibilidad* es decir *educabilidad*,⁸⁰ capacidad de formarse, conforme a su concepto.

De acuerdo con esto, la historia universal no se desarrolla de manera armoniosa y definitiva. Por el contrario, su devenir está plagado de conflictos y de *errores monstruosos*.⁸¹ No obstante, el *individuo espiritual*, el pueblo como Estado, se sabe libre y aspira a hacer real su libertad. Esa aspiración que mueve a actividad a los pueblos no es otra cosa que libertad que lucha por la libertad (de ahí su infinitud):

Cada grado en el desarrollo de la idea de libertad tiene su propio y peculiar derecho, porque es la existencia de la libertad en una de sus determinaciones particulares.⁸²

Esto significa que cada pueblo, cada manifestación cultural y cada esfera de la vida social son determinaciones particulares, desarrollos peculiares de la idea de libertad. La eticidad, por tanto, tiene sus determinaciones en el esfuerzo de los pueblos que se orientan por un ideal de libertad, el cual adquiere el matiz que le imprime la experiencia del pueblo y se expresa en instituciones que traducen el espíritu de ese pueblo y que son válidas en tanto el pueblo reconoce en ellas la posibilidad de realizar su libertad.

⁷⁹ Cfr. FD par. 303 y 331.

⁸⁰ Cfr. FD par. 343.

⁸¹ Cfr. Hegel, G. W. F. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Op. cit.* par. 482.

⁸² FD par. 30.

Resulta claro entonces que, en la obra hegeliana, la eticidad no es producto del azar, ni determinación a priori, sino resultado histórico, determinación de un sujeto -el pueblo nación- que se construye a sí mismo como tal y se objetiva en su realización más plena: la cultura.⁸³

Este proceso por el cual el sujeto se constituye como tal y se objetiva es -como bien lo interpreta Bloch- un camino pedagógico que aparenta ser sólo un camino psicológico, pero que es al mismo tiempo un camino histórico y hasta natural, todo ello entrelazado.⁸⁴

La educación es, entonces, un proceso imbricado en el *calvario del espíritu*, tanto desde *el lado de su ser allí libre* que es la historia, como desde *el lado de su organización conceptual* que es el saber.

En la perspectiva hegeliana, la historia es el reino del espíritu o, dicho de otra manera, *el reino de Dios*.⁸⁵ Esta última expresión, en el contexto del inmanentismo hegeliano significa que es en la historia en donde tiene lugar la comunidad ética, porque *el espíritu según su naturaleza está en sí mismo: es libre. La libertad es la sustancia del espíritu, es la única cosa que tiene verdad en el espíritu*.⁸⁶ En otros términos, la historia:

...es el desarrollo de la naturaleza divina en un elemento particular y determinado...[porque] lo espiritual, lo que llamamos Dios, es precisamente la verdad verdaderamente sustancial y en sí esencialmente individual, subjetiva. Es el ser pensante; y el ser pensante es en sí creador; como tal lo encontramos en la historia universal...⁸⁷

83 La cultura es "la forma del pensar por el cual el Espíritu es objetivo y real en las leyes y en las instituciones, en su voluntad pensada como totalidad orgánica". *FD* par. 256.

84 *CFF*. Bloch, E. *Op. cit.* p. 60.

85 *LFH* p. 59.

86 *LFH* p. 62.

87 *LFH* pp. 54 y 57.

*Si la esencia divina no fuese la esencia del hombre y de la naturaleza - agrega Hegel- sería una esencia que no sería nada.*⁸⁸ Sólo desde esta perspectiva se entiende que este autor considere a la filosofía de la historia como una *teodicea* -es decir, como una justificación de Dios- y que se refiera a las diferentes determinaciones que se da a sí misma la razón en la historia como *los caminos de la Providencia*.⁸⁹

Desde este punto de vista, la Historia es la exposición del desarrollo de los pueblos, de la actividad que éstos despliegan para constituirse en sujetos, de los progresos o retrocesos en la conquista de la libertad. Esta requiere que el pueblo haya alcanzado la conciencia de su libertad y de su no libertad, y que, mediante su actividad, supere su inmediatez y vuelva sobre sí mismo (porque sólo lo que vuelve sobre sí mismo es sujeto, efectividad real), todo lo cual implica producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí.⁹⁰

La educación es al mismo tiempo resultado y condición de ese proceso de conquista de la libertad. En efecto, como vimos anteriormente, en la perspectiva hegeliana la educación es cultivo del particular en el seno de su cultura, lo cual implica la apropiación, por parte de éste, de los conocimientos y valores dados, la acumulación de saberes y experiencias, y la realización de las virtudes de las que es capaz; también es disciplina o incorporación del particular al orden institucional. Desde esta perspectiva, la educación se vincula con *lo dado*, lo muerto, lo fijo. Pero la educación también es movimiento, es algo vivo, es el *dándose* del individuo singular y de los pueblos o individuos universales; es su recorrido a través de distintas fases, es el proceso mismo de su formación y de su saber de sí. En este sentido es presente y anticipación del futuro. Hegel lo expresa así:

⁸⁸ LFH p. 67.

⁸⁹ CFF. LFH pp. 50-51.

⁹⁰ CFF. LFH pp. 63-64.

La formación...desde el punto de vista del individuo consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica. Pero esto, visto bajo el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y reflexión.⁹¹

La educación consiste en la *tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, en imprimir a un contenido el carácter de lo universal*,⁹² porque el ser humano

tiene el doble aspecto de ser una esencia individual y universal. Su deber ante sí mismo consiste por eso en parte en la subsistencia física, y en parte en formarse y cultivarse, y elevar su individualidad hacia su naturaleza universal...Desde este aspecto, no es por naturaleza lo que debería ser...el ser humano tiene que lograr que esos dos lados se correspondan...que su individualidad corresponda con el lado mental, de modo que la razón sea el elemento de dominio.⁹³

Se trata de un proceso orientado a lograr: a) en la dimensión subjetiva, ciertas *propiedades y aptitudes* que no son sino la posición de las determinaciones que el espíritu tiene de sí y, b) en la dimensión objetiva, el producto, *la obra de la comunidad* en la que se objetiva su formación y de la que dependen su adelanto y su decadencia.⁹⁴

En el ámbito de la familia, la educación es una determinación positiva que consiste en conducir a los hijos al sentimiento inmediato de la eticidad, aún no contrapuesta, y es también una determinación negativa consistente en elevar a los hijos de su inmediatez natural, en la cual se hallan originariamente, a la independencia y a la libre personalidad, y en consecuencia, a la capacidad de salir de la unidad natural de la familia.⁹⁵

91 FE p. 22.

92 LFH p. 70.

93 Hegel, G. W. F. *Propedéutica filosófica. Op. cit. p. 63.*

94 LFH p. 69.

95 FD par. 175.

Fuera del ámbito familiar, la educación es crecimiento cualitativo, proceso por el cual el particular se transforma y *deviene verdaderamente para sí de la individualidad*.⁹⁶

El camino pedagógico que traza Hegel, como bien advierte J. Hyppolite, es un proceso que -a diferencia de la pedagogía racionalista y humanista, signada por la armonía y la positividad-, está caracterizado por el desgarramiento y la mediación.⁹⁷ por el *esfuerzo de la negación* que desarrolla el espíritu en su recorrido y configuración.

En contraposición con ese esfuerzo de la negación, existe una forma de educación, cuya función es -en lenguaje actual- meramente de transmisión. Se trata del *ser del pueblo* (religión, costumbres, arte, leyes, instituciones, etc.) que se le presenta al particular como un mundo acabado y fijo. Los individuos son *hijos de su época* por cuanto se apropian de ese ser sustancial, y lo convierten en su modo de sentir y en sus aptitudes. La obra preexiste y los individuos se educan en ella. Esta constituye *como un supuesto, como una necesidad*, como una sustancia a la que los individuos no pueden trascender.⁹⁸ Esta educación fija, *muerta*, que proviene del ambiente cultural en el que el individuo se desenvuelve es, sin embargo, resultado de la vida, es decir, del proceso por el que el pueblo ha hecho de sí mismo su propia obra, se ha dado su objetividad y, con ello, se ha satisfecho y parece no quedarle otra tarea que gozar de su obra (goce que no es sino un *blando deslizarse a través de sí mismo*). Su actividad deja de ser excitada, porque se ha formado por completo y ha alcanzado su fin. Comienza, entonces, el *hábito de vivir, el presente sin necesidades* en el que los individuos sólo tienen afán de conservar (su patria,

⁹⁶ FD par. 187.

⁹⁷ Cfr. Hyppolyte, Jean. *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*; tr. F. Fernández. Barcelona, Península, 1974. 562 pp./p. 350.

⁹⁸ Cfr. LFH pp. 66-71.

sus instituciones, sus costumbres). La vida ha perdido interés y el pueblo vive en la costumbre; su agitación es meramente debida a los intereses particulares, no al interés del pueblo mismo. Su muerte natural (muerte para la historia) se presenta como anulación y hastio políticos, como costumbre, como actividad sin oposición.⁹⁹

El interés -según Hegel- sólo aparece donde hay oposición, antítesis, y ésta existe cuando la realidad todavía no es conforme a su concepto, o cuando no ha llegado el momento de la autoconciencia. El proceso educativo al que alude Hegel cuando ya se ha *solidificado* la cultura consiste en *realizar y animar espiritualmente lo universal mediante la superación de los pensamientos fijos y determinados mediante la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo* que, desde la perspectiva del saber constituye la cientificidad en general¹⁰⁰ y que conduce a la necesidad de construir *un nuevo mundo y una nueva figura del espíritu*.¹⁰¹

De acuerdo con la visión optimista de Hegel, *la vida sucede a la muerte*. La anulación, que es una actividad del pensamiento, es a la vez conservación y transfiguración. Pero la progresión del espíritu, como ya hemos visto, no consiste en un mero aumento, sino en *fases de educación* que la conciencia ha de recorrer para que el espíritu llegue a saber lo que es verdaderamente y haga objetivo ese saber realizándolo en el mundo presente. Por eso, la primera formación es la autoactividad, la actuosidad que consiste en producirse, en *ser advenido para sí, en hacerse por sí*.¹⁰² Los individuos han de tomar distancia de la obra preexistente en la que se han educado para fluidificarla. Quienes logran esto son los que Hegel llama *individuos históricos*, es decir,

99 LFH pp. 70-72.

100 CFF. FE pp. 16 a 27.

101 FE 473.

102 LFH pp. 75-76.

aquéllos que aprehenden lo universal para hacer de él su fin...toman su justificación... del espíritu oculto que llama a la puerta del presente, del espíritu todavía subterráneo, que no ha llegado aún a la existencia actual y quiere surgir.¹⁰³

Se trata de individuos prácticos que han querido y realizado no una figuración u opinión, sino *lo justo y necesario*. No se trata de iluminados que leen el futuro, ni de soñadores que imaginan un mundo ideal y pretenden construirlo a partir de la sola voluntad, sino de sujetos capaces de comprender y realizar esa fase negativa, necesaria para la construcción de lo nuevo, a partir de las condiciones de posibilidad existentes. Por eso, afirma Hegel, los individuos históricos son aquéllos que están

moralmente descontentos...[que] no encuentran que el presente corresponda a sus pensamientos, principios y axiomas...hombres [que] oponen a la existencia la noción de lo que debe ser, de lo que es justo en la cosa.¹⁰⁴

Concluyendo: la educación es un proceso que incluye el cultivo, la disciplina del individuo singular, así como la formación cultural que es constitución del sujeto y renovación del mundo cultural, pero dicho proceso no se detiene aquí pues "*se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo, sino que se haga objetivo [porque]...sólo así es conciencia*"¹⁰⁵. Se trata, asimismo, de un proceso que impulsa la constitución del pueblo como sujeto -como espíritu que se sabe a sí mismo y existe para sí como *señor sobre sí mismo*, cuya manifestación es su autodeterminación.¹⁰⁶ Es movimiento que acompaña a otro movimiento, el de la eticidad. Esta constituye la finalidad, el principio, la esencia y la razón de ser de la educación. A su vez, la educación es condición de posibilidad de la eticidad; es un proceso necesario para la vida de los pueblos y la racionalidad de la historia. En la medida en

103 LFH pp. 89-92.

104 LFH p. 99.

105 LFH p. 101.

106 LFH p. 103.

que la educación no responde a su esencia y a su finalidad -la libertad- el movimiento se detiene, el pueblo se aquieta y deja de proyectarse hacia el futuro, para mantenerse como reflejo del pasado, como expresión del *hastío*, de la ausencia de necesidades, de la no libertad.

Es justamente esta llamada de atención que hace Hegel respecto de la relación entre necesidades, libertad e historia la que abre el camino para ir más allá de su obra, de su tiempo y espacio. Marx, en primer lugar, habría de hacer la crítica a la teoría hegeliana del Estado y de la historia, a la luz de la realidad que le mostraba las penurias de un grupo social -la "clase proletaria"- que no podía satisfacer sus necesidades ni realizar su libertad, mientras que otro grupo social -la clase burguesa- vivía a sus expensas. Este reconocimiento condujo a Marx a abandonar la idea del "sujeto-espíritu" y a sostener que dicho sujeto no puede ser otro que el "trabajo vivo", el trabajo como "actividad", como "fuente viva de valor";¹⁰⁷ trabajo que, en el modo de producción capitalista, recibe su "socialidad" en la unidad abstracta y externa, bajo el control del capital, del proceso de producción¹⁰⁸ y se convierte en trabajo enajenado. Se trata, entonces, de un sujeto que conquista su subjetividad por la vía del trabajo liberado.

La crítica marxiana a Hegel fue el punto de partida de la elaboración teórica de un sin número de autores atentos al movimiento de la realidad y empeñados en comprender y explicar las diversas formas que adoptan la

107 Enrique Dussel considera que es justamente este aspecto el que permite interpretar al marxismo de manera distinta a como ha sido entendido por muchos estudiosos. Uno de los textos del Cuaderno 17 de los *Grundrisse* que el dicho autor seleccionó para apoyar su tesis de "la exterioridad positiva" del trabajo vivo resulta especialmente esclarecedor al respecto: "El trabajo no puesto como no-capital (*nicht-Kapital*) en cuanto tal es: [.] Trabajo no objetivado, concebido negativamente [..] es no-materia prima, no-instrumento de trabajo, no-producto en bruto [..]; el Trabajo vivo existente como abstracción de estos aspectos de su realidad real (igualmente no-valor); este despojamiento total, esta desnudez de toda objetividad [..] El trabajo como pobreza absoluta [..] Objetividad que coincide con su inmediatez corporalidad (*Leiblichkeit*) [..] Trabajo no-objetivado, no-valor concebido positivamente [..] Trabajo [..] como actividad [..] como fuente viva de valor [..] El trabajo [..] es la pobreza absoluta como objeto y [..] la pobreza universal de la riqueza como sujeto [..]" Cfr. por Dussel, Enrique. *Nacía un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos de 1844*. México: UAM-Iztapalapa-Siglo XXI, 1988. Biblioteca del pensamiento socialista, 380 pp. / p. 368.

108 *Ibidem* p. 97.

explotación y la opresión en otras latitudes y momentos históricos. Habremos de recurrir a la obra de algunos de estos autores, incluyendo a Marx, para reconstruir la relación entre *eticidad* y *educación*, no sin dejar de recuperar de la obra hegeliana la riqueza del concepto de *formación* que habremos de resignificar desde un tiempo y un espacio distintos y a la luz del reconocimiento de las formas de dominación. Sin embargo, emprenderemos esta tarea una vez que hayamos concluido el examen de lo que Jürgen Habermas aporta sobre el tema que nos ocupa.

**CAPITULO 2.
 ETICIDAD, EDUCACION Y ACCION COMUNICATIVA EN LA OBRA DE J.
 HABERMAS**

En la Introducción a su obra principal *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas asume que el tema fundamental de la filosofía es la razón, tal como ésta se encarna en el conocimiento, en el habla y en las acciones.¹ A partir de este supuesto, y con la finalidad de hacer la reconstrucción del concepto de racionalidad, analiza aguda y críticamente diversas teorías de autores clásicos y contemporáneos, elaboradas desde diferentes enfoques disciplinarios (como la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Filosofía).

Si bien no abandona la intención de *buscar las huellas de la razón en la historia*, su preocupación fundamental se centra en las condiciones que hacen posible la racionalización de la vida social; preocupación que no apunta a la construcción de un proyecto utópico sino a la crítica y superación de un concepto de racionalidad que -según Habermas- está presente de alguna manera en los trabajos de autores de la talla de Durkheim, Weber, Marx, Adorno, Marcuse, Parsons y otros, y que si bien ha permitido explicar parcialmente el proceso de construcción de la modernidad, no contribuye a encontrar una vía de superación de la situación que explica.

En otros términos, Habermas considera insuficiente interpretar a la modernidad como un proceso de racionalización, cuando ésta última se remite exclusivamente a la razón funcional y deja de lado todas las formas de acción social que Habermas incluye en el rubro más amplio de *acción comunicativa* y que remiten a la racionalidad comunicativa.

1. Cfr. Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*; tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2 Tomos. (en adelante se citará: TAC)/ Tomo I, p. 15.

En su empeño de llevar a cabo un programa teórico que permitiese dar cuenta, de manera más acabada, de los límites y potencialidades de la modernidad, Habermas aborda una gran cantidad de aspectos de la vida social - entre los que se encuentran los temas que nos ocupan- que, con mayor o menor peso, contribuyen a dar contenido a su teoría de la *acción comunicativa*.

La reconstrucción habermasiana de la racionalidad rompe lanzas con las perspectivas de distinto signo ideológico y disciplinario que ven en la racionalidad funcional la única explicación de la modernidad, y también las rompe con la manera de concebir a la razón como conciencia monológica (por más que ésta sea la conciencia de un sujeto trascendental, a la manera de Kant).

Dicha reconstrucción tiene múltiples puntos de partida, pero el que nos interesa es el que nos permite aproximarnos a la problemática de la *eticidad* que Habermas retoma de la obra hegeliana. Sin embargo, el camino que recorre este autor aparece como un movimiento inverso al que Hegel recorrió. En efecto, mientras que Hegel partió de un concepto en el que la eticidad estaba restringida al ámbito del derecho y de las instituciones y concluyó con un concepto de eticidad que abarcaba todos los ámbitos de realización de la libertad en la historia y que requería como mediación necesaria la moralidad, el camino que sigue Habermas va desde un concepto muy amplio de eticidad en el que se identifica a ésta con el mundo de la vida todavía no diferenciado de la acción comunicativa y de una tendencia emancipatoria, hasta un concepto de eticidad que queda restringido al mundo de la vida entendido como saber de fondo, prerreflexivo y aproblemático y como una etapa que la moralidad habrá de superar gracias a la acción comunicativa.

En este capítulo presentaremos de manera abreviada ese proceso. Para ello, tomaremos como punto de partida la interpretación que hace Habermas de la obra

de Hegel, en un conjunto de ensayos escritos en los años sesenta y publicados bajo el rubro *Ciencia y técnica como "ideología"*, y en otra obra escrita en la misma época y publicada con el título *Conocimiento e interés*. Posteriormente nos centraremos en la forma en la que Habermas reelabora los conceptos de *mundo de la vida* y de *acción comunicativa* en *Teoría de la acción comunicativa*, escrita en la década de los setenta y en un conjunto de ensayos publicados bajo el título *Pensamiento posmetafísico*, escritos en la década de los ochenta. Para concluir, presentaremos las relaciones entre moralidad y eticidad que Habermas expone en diversos ensayos elaborados durante la década de los ochenta y la manera en la que éstas se relacionan con el concepto de educación que queda esbozado en diversas obras del autor.

Racionalidad, mundo de la vida y eticidad

En los ensayos que se agruparon en *Ciencia y técnica como ideología* Habermas expone las diferencias fundamentales entre dos tipos de acción: la *acción con arreglo a fines* y la *acción comunicativa*. Según este autor, estos tipos de acción se le revelan en la *dialéctica hegeliana del amo y el esclavo* bajo la forma de *trabajo e interacción* (manifestada esta última en la lucha por el reconocimiento). En dicha dialéctica, el famoso intelectual franckfortiano encuentra una concepción de la autoconciencia que supera la reflexión de la conciencia solitaria por cuanto la propia experiencia

ya no es considerada como originaria [sino] más bien como resultado de la interacción en la que yo aprendo a verme con los ojos de otro sujeto.²

Como resultado del análisis que realiza de la obra de Hegel, Habermas afirma que es necesario reconocer como diferenciados -por más que Hegel los

2. Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como "ideología"*: trs. M. Jiménez y M. Garrido. Madrid. Tecnós. 1986. 181 pp. (en adelante se citará CTI)/ p. 15.

identifique- dos manifestaciones de la conciencia. Por una parte, la *conciencia astuta*, es decir, aquélla que en la acción instrumental es capaz de volver contra la naturaleza, bajo la forma de técnica, la experiencia adquirida en su contacto con ella, y cuyos procesos se resumen en la exteriorización (objetivación) y la apropiación. Por otra, la conciencia de la interacción, es decir, la que emplea el lenguaje, la que *da nombres*, la conciencia de la comunicación que, a diferencia de la anterior, requiere de un movimiento a nivel de la intersubjetividad en el que la exteriorización es sustituida por el desgarramiento y el extrañamiento, y el resultado del movimiento no es la apropiación de lo objetivado, sino la reconciliación, es decir, el restablecimiento de la amistad destruida.³

A juicio de Habermas, la identificación de corte netamente idealista en la que espíritu y naturaleza quedan unidos en el espíritu absoluto, convierte en homogéneo lo que es heterogéneo. De ella se deriva el supuesto de que al modificar la relación del hombre con la naturaleza se modifica también la interacción -posición que Habermas critica no sólo respecto de Hegel sino también respecto de Horkheimer, Adorno y Marcuse-. También deriva la creencia en que la solución a los conflictos que se generan al nivel del *sistema de necesidades* impacta necesariamente en un aumento de eticidad -creencia que se emparenta, a juicio de este autor, con la posición marxiana-.⁴ Para Habermas, en cambio, tal identificación es imposible pues se trata de niveles

3. Cfr. CTI, pp. 29-43.

4. Según Habermas, el error de Marx consistió en reducir el acto de autoproducción de la especie humana al trabajo y, con ello, reduce el proceso de reflexión al plano de la acción instrumental. A ello se debe, en su opinión, que pese a que Marx no compartió la filosofía de la identidad, no logró tampoco la radicalización de la crítica del conocimiento. Cfr. Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés*; tr. J. Vidal et al. Madrid, Taurus, 1982. 347 pp. (en adelante se citará CI)/ pp. 32 y 51-53.

heterogéneos de la realidad, cuya diferencia queda confirmada por la historia, cuando ésta nos revela que:

*La emancipación con respecto al hambre y la miseria no converge de forma necesaria con la emancipación con respecto a la servidumbre y la humillación.*⁵

En opinión de Habermas, *los fundamentos básicos de la filosofía de la identidad impidieron a Hegel una radicalización de la crítica del conocimiento*,⁶ ya que le condujeron a confundir la conciencia crítica -que resulta de un proceso de formación que implica la negatividad, y con ella la modificación del contexto vital ético que hace posible la identidad del espíritu- con un concepto normativo-analítico de la ciencia (como saber absoluto), que implica, a su vez, un concepto normativo del yo (como sujeto determinado).⁷ La conclusión que de aquí se sigue es que la eticidad no puede resultar de la identidad de trabajo e interacción, entendidas éstas como manifestaciones del espíritu, pues según Habermas, el espíritu no es el fundamento de la subjetividad,

sino el medio en el que un yo comunica con otro yo y a partir del cual... se forman ambos sujetos recíprocamente. La conciencia existe como el medio en el que los sujetos se encuentran, pero de modo que, sin encontrarse, esos sujetos no podrían existir como sujetos.⁸

La solución marxiana tampoco resulta satisfactoria a los ojos de Habermas, porque desde su punto de vista Marx no logra diferenciar la dialéctica del antagonismo de clases -que es un movimiento de la reflexión- de la síntesis que se logra mediante el trabajo social. Según Habermas,

Marx concibe la totalidad ética como una sociedad en la que los hombres producen para reproducir su vida, mediante la apropiación

5. CTI. p. 51.

6. CI p. 32.

7. Cfr. CI pp. 19-32.

8. CTI. p. 16.

de la naturaleza externa. La eticidad es un marco institucional elaborado partiendo de la tradición cultural, pero precisamente un marco para los procesos de producción... El conflicto se refiere siempre a la organización de la apropiación de los productos creados socialmente... La dialéctica de la eticidad, en cuanto movimiento del antagonismo de clases, está vinculada al desarrollo del sistema del trabajo social... Por esta razón, la destrucción relativa de la relación ética se mide sólo por la diferencia entre el grado efectivo de la represión exigida institucionalmente y el grado de la represión necesaria en cada estadio de las fuerzas productivas.⁹

En consecuencia, Habermas considera que Marx concibe juntos, bajo el rubro de práctica social, a la interacción y al trabajo, y a ello se debe que la idea de una ciencia del hombre, y con ella el concepto de eticidad, quede oscurecida por su identificación con la ciencia de la naturaleza.

Al pretender superar las identificaciones de signo hegeliano y marxista, Habermas propone una distinción entre dos ámbitos heterogéneos de acción:¹⁰

a) La *acción orientada a fines*, cuyo impulso inicial brota de un interés cognoscitivo técnico que busca el control. Se denomina *acción instrumental* cuando lo que se procura dominar o controlar es un fragmento del mundo natural (en sentido estricto, este tipo de acción es el trabajo), y se le llama *acción estratégica* cuando lo que se domina o controla son las personas. Estas formas de acción se orientan por *reglas técnicas*, las cuales descansan en un saber empírico y se traducen en pronósticos sobre sucesos observables y orientan la acción a la manera de estrategias (cuyo objetivo es realizar fines definidos bajo condiciones dadas). Dichas reglas se adquieren por la vía del aprendizaje de habilidades y cualificaciones, y, cuando no se cumplen, el resultado es la ineficacia, es decir, el fracaso frente a la realidad.

9. *CI* pp. 68-69.

10. En este sentido, Hegel constituye un avance sobre la posición kantiana, la cual "presupone el caso límite de una sintonización preestablecida de los sujetos agentes... en el marco de una intersubjetividad sin rupturas [que] destierra... el problema de la eticidad, es decir, la puesta en juego de una intersubjetividad desgarrada entre la sobreidentificación y la pérdida de la comunicación". *CTI*, p. 23.

b) La *acción comunicativa* que es la interacción simbólicamente mediada que surge de un interés cognoscitivo-práctico. Se orienta por *normas sociales*, las cuales se definen desde el nivel del lenguaje ordinario intersubjetivamente compartido y responden a las expectativas recíprocas de comportamiento. Dichas normas se adquieren por la vía de la internalización, y la sanción que se obtiene cuando no se cumplen es el fracaso frente a la autoridad o el castigo convencional.¹¹

Mientras que la acción con arreglo a fines obedece a intenciones que se deciden monológicamente y a espaldas de los sujetos agentes, la *acción comunicativa* se orienta a lograr el entendimiento entre hablante y oyente. Es en este punto que Habermas ofrece una primera aproximación a su concepto de eticidad cuando afirma:

los problemas de la eticidad...sólo pueden surgir en el contexto de la comunicación entre actores y de una intersubjetividad que sólo se forma sobre la base siempre amenazada del reconocimiento recíproco.¹²

Esa comunicación es posible gracias al conjunto de normas que orientan las interacciones y que constituye el marco institucional de una sociedad o *mundo socio-cultural de la vida*, frente al que se erige el conjunto de reglas técnicas que constituyen el *sistema de acción racional con arreglo a fines*. A esta distinción añade Habermas una idea que resulta clave para el tema que nos ocupa: el proceso de racionalización que se deriva del mundo de la vida se traduce en una tendencia a la emancipación y a la extensión de la comunicación libre de dominio; en cambio, el proceso de racionalización que se deriva del

11. Cabe señalar que esta forma de entender la acción comunicativa será identificada más tarde por Habermas como *praxis comunicativa cotidiana*, distinta a la que denominaremos "acción comunicativa reflexiva" que implica un discurso resultante de un proceso de descentración.

12. CTI, p. 25.

sistema de acción con respecto a fines es el aumento de las fuerzas productivas y la extensión del poder y de la técnica.¹³

La relación entre estos ámbitos distingue a las sociedades tradicionales de las sociedades modernas. En las primeras, el marco institucional reposa en un fundamento incuestionado que es el de las interpretaciones míticas, religiosas o metafísicas de la realidad en su conjunto. Por esta razón, dichas sociedades logran subsistir mientras la evolución de los subsistemas de la acción racional con respecto a fines se mantiene dentro de los límites de la eficacia legitimadora de las tradiciones culturales.¹⁴ El umbral de la modernidad se caracteriza, en cambio, por la pérdida de inatacabilidad del marco institucional y por un proceso de racionalización¹⁵ entendido a la manera de Weber, es decir, como un proceso de adaptación del sistema de dominación a las nuevas exigencias de racionalidad que trae consigo el progreso y ampliación de los subsistemas de acción racional con respecto a fines (progreso que se debe a la prevalencia de la forma de producción capitalista).

Tal racionalización tiene una legitimación económica que se basa en las relaciones de producción,¹⁶ y que hace necesario que la política deje de orientarse a la realización de fines prácticos, para convertirse en un medio de resolución de problemas técnicos que se resumen en las tareas de prevenir las disfuncionalidades y evitar riesgos que pudieran amenazar al sistema.¹⁷

La explicación de la sociedad moderna a partir del criterio de la racionalización, así entendida, comporta las siguientes conclusiones: a) la autocomprensión culturalmente determinada de un mundo social de la vida queda sustituida por la autocosificación de los seres humanos bajo las categorías de

13. Cfr. CTI, pp. 68-71.

14. Cfr. CTI, p. 73.

15. Cfr. CTI, p. 101.

16. Cfr. CTI, pp. 76-77.

17. Cfr. CTI, p. 84.

la acción racional con respecto a fines y del comportamiento adaptativo; b) el modelo conforme al cual habría de llevarse a cabo una reconstrucción planificada de la sociedad estaría tomado de la investigación en sistemas, c) el tipo de control social del comportamiento es más bien por estímulos que por normas; el comportamiento que obedece a dicha forma de control es simplemente adaptativo, aunque aparente ser manifestación de una libertad subjetiva, y d) el progreso científico-técnico sometido a control, se convierte en fundamento de legitimación (y como tal, tiene los mismos efectos que la vieja ideología aunque la sustituye), al tiempo que favorece el surgimiento de una conciencia tecnocrática cuyo núcleo *ideológico* consiste en la eliminación de la diferencia entre práctica y técnica y que va en detrimento de la conciencia comunicativa. Estas consecuencias, en suma, significan que la conciencia lejos de reflejar el movimiento de una totalidad ética, refleja la *represión de la eticidad como categoría de vida y la colonización del mundo de la vida*, por parte del sistema.¹⁸

Con la diferenciación entre ámbitos heterogéneos de acción Habermas pretende introducir un nuevo criterio de racionalización (cuyo fundamento es la razón comunicativa) que, complementando al criterio de racionalidad funcionalista, permita explicar e interpretar la acción social de manera más acabada y contribuya a orientar acciones que pongan un cerco a la tendencia expansiva de la acción con arreglo a fines.

Con base en esas distinciones que hemos presentado, el programa habermasiano tiene la pretensión de sustituir la dialéctica hegeliana por una dialéctica orientada a reconstruir, *rastreando las huellas del diálogo suprimido*, la unidad de interés y conocimiento que se ha roto en la

18. *Gr. CTI*, pp. 85-99.

modernidad, con la consecuente pérdida de la fuerza de la autoreflexión.¹⁹ Se trata, sin embargo, de un intento que queda mediatizado por un tratamiento metodológico que, sin dejar de ser hermenéutico reconstructivista -como el mismo Habermas lo define-, resulta más parecido al dualismo kantiano que a la dialéctica de corte hegeliano-marxista.

No obstante, desde nuestro punto de vista, el mayor mérito de Habermas no radica en su tratamiento metodológico sino en aprovechar, para la construcción de su teoría, las aportaciones hechas desde tres enfoques de las ciencias sociales cuyos intereses en el conocimiento son distintos, como lo reconoce el autor cuando afirma:

En el ejercicio de las ciencias empírico-analíticas interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene [un] interés emancipatorio del conocimiento.²⁰

Lenguaje, intersubjetividad e interacción: presupuestos de la eticidad

En las obras de los años sesenta, Habermas emplea categorías como las de *conciencia y autoreflexión* que tienen, a sus ojos, un fuerte peso idealista del que se irá desembarazando a medida que examina y opone argumentos a las objeciones que le presentan otros estudiosos de lo social. A partir de su gran obra *-Teoría de la acción comunicativa-* se nota un cambio de términos. Se trata de una modificación que va acorde con el *giro lingüístico* al que Habermas alude para referirse a un cambio de paradigma en la filosofía (y, en mayor o menor medida, en otras disciplinas como la Antropología, la Psicología y la Sociología). Con este giro lingüístico, al que le añade el

19. *CCR*. CTI. pp. 176-178.

20. CTI. p. 168.

giro pragmático para ocuparse de las múltiples y diversas conexiones entre acción y lenguaje, la conciencia trascendental cede su lugar a la *práctica* o acción en el mundo de la vida y las relaciones sujeto-objeto son sustituidas por las relaciones entre *lenguaje y mundo*.²¹

La propuesta teórica de este autor pretende rebasar el horizonte de la filosofía moderna de la subjetividad, para superar de manera efectiva la metafísica, ya que, en su opinión, esa filosofía considera al sujeto sólo a partir de dos relaciones fundamentales que puede entablar con los objetos posibles:

El sujeto se refiere a los objetos, bien sea para representárselos tal como son, o bien para producirlos tal como deben ser. Estas dos funciones del espíritu se entrelazan la una con la otra: el *conocimiento* de los estados de cosas está estructuralmente referido a la posibilidad de *intervenir* en el mundo como una totalidad de estados de cosas; y la acción, para tener éxito, requiere a su vez del conocimiento de la cadena causal en que interviene.²²

Desde este punto de vista, el sujeto siempre se refiere a los objetos en actitud objetivante y tiende a adueñarse de ellos ya sea teórica o prácticamente. Los atributos del espíritu, entendido de esta manera, son la representación y la acción, pero esta última irremediablemente es acción con arreglo a fines. Consecuentemente, la razón subjetiva no abandona el marco de la razón instrumental o estratégica y el eje sobre el cual gira su movimiento es la autoconservación, pero entendida ésta a la luz de una teleología. La solución no se encuentra tampoco en apelar a un sujeto social, pues éste se comporta frente a la naturaleza de manera análoga: ésta es objetivada y puesta

21. Cfr. Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*; tr. M. Jiménez R. México, Taurus Humanidades, 1990. 275 pp. (en adelante se citará PP)/ pp. 54-59 y 67-72.

22. TAC I. p. 494.

al servicio de la reproducción de la vida social. No cabe, entonces, sino abandonar el paradigma de la conciencia subjetiva al cual, dice Habermas,

se lo sustituye por el paradigma de la filosofía del lenguaje, del entendimiento intersubjetivo o comunicación, y el aspecto cognitivo-instrumental queda inserto en el concepto, más amplio, de racionalidad comunicativa.²³

Se trata de un paradigma en el que es necesario referirse no a un sujeto que se autoconserva relacionándose con objetos en su actividad representativa y en su acción (como lo concibe la filosofía de la conciencia), ni a un sistema que mantiene su consistencia deslindándose frente a un entorno (como concibe al sujeto la teoría de sistemas), sino

a un mundo de la vida simbólicamente estructurado que se constituye en las aportaciones interpretativas de los que a él pertenecen y que sólo se reproduce a través de la acción comunicativa.²⁴

El cambio de paradigma obedece también a una estrategia metodológica: en lugar de partir del presupuesto ontológico de un mundo objetivo, Habermas convierte ese presupuesto en problema y se pregunta por las condiciones en las que se constituye la unidad de un mundo objetivo para los miembros de una comunidad de comunicación. De esta manera, la objetividad se hace depender del hecho de que ese mundo es

*reconocido y considerado como uno y el mismo mundo por una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción. [A su vez] El concepto abstracto de mundo es condición necesaria para que los sujetos que actúan comunicativamente puedan entenderse entre sí sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo.*²⁵

En otros términos, los propios sujetos socializados que participan en procesos cooperativos hacen un uso implícito del concepto de mundo. En esos

23. TAC I, p. 497.

24. TAC I, p. 507.

25. TAC I, p. 30.

procesos, la tradición cultural compartida actúa como un acervo del cual los participantes en la interacción extraen sus interpretaciones.²⁶ A ese acervo, que opera como trasfondo de la acción comunicativa es a lo que Habermas se refiere con los términos *mundo de la vida*, el cual queda definido -a la manera de Husserl- como

el suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentido sin hacernos cuestión de ello...el ámbito del saber implícito, de lo antepredicativo y lo precategorial, del olvidado fundamento de sentido que son la práctica de la vida diaria y la experiencia que tenemos del mundo.²⁷

En este sentido, el *mundo de la vida* es una totalidad de carácter no objetual, preteórico que es equivalente a la esfera de las autoevidencias cotidianas, a lo que llamamos sentido común.²⁸ Está constituido por un *saber de fondo* que nos es presente de forma implícita y prerreflexiva y del cual tenemos *certeza directa*. En tanto que saber de fondo no puede volverse problemático, pues no es falible (en el sentido popperiano). Además opera como *fuerza totalizadora* (como centro de referencia del *saber horizonte* y del *saber contextual*), como punto en el que confluyen las coordenadas de espacios y tiempos diversos. La *inmediatez* y su carácter *holístico* son otros de los rasgos de este saber de fondo: en él están fundidos todos los componentes del mundo de la vida.²⁹ Para separar esos componentes, se requiere una actitud que rebasa ese saber de fondo.

En efecto, cuando los sujetos adoptan una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que provienen de ese saber de fondo, el resultado es que algún fragmento del mundo de la vida se convierte en problemático, en tema. Tal tematización implica ciertamente una actitud

26. TAC I, p. 119.

27. PP, p. 88.

28. PP, p. 49.

29. PP, pp. 95-96.

objetivante por parte del sujeto y el fragmento del mundo de la vida que es problematizado, que es visto como objeto, y que deja de ser trasfondo para pasar a un primer plano, es lo que Habermas denomina *mundo* -el cual, no tiene un sentido ontológico sino que se percibe como *situación de acción*-.³⁰ De esta forma, se distinguen claramente las categorías de *mundo de la vida* y de *mundo*, pero mientras que Habermas afirma el carácter holístico del mundo de la vida, en el llamado *mundo* distingue tres dimensiones: el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo.³¹ La problematización, la tematización y la argumentación en torno a distintos fragmentos del mundo de la vida constituyen el *saber del mundo* o *saber cultural*.

Mundo de la vida y *saber de fondo*, *mundo* y *saber del mundo*, son construcciones categoriales fundamentales, y de entre ellas, la del mundo de la vida constituye el punto de partida en el proceso reconstructivo que emprende Habermas, pues, según afirma, sólo cuando la filosofía no se agota en la autorreflexión de las ciencias y vuelve su mirada hacia la espesura del mundo de la vida, se libera del logocentrismo -y del consecuente primado de la teoría sobre la práctica- así como del monologismo que suprime la *intersubjetividad*; en lugar de eso, descubre una razón que opera ya en la práctica comunicativa cotidiana³² y que se renueva permanentemente mediante la acción comunicativa que, para distinguirla de la anterior, llamaremos *reflexiva*.

La comunicación tiene, entonces, una triple relación con el mundo de la vida. Por una parte, éste constituye el trasfondo de la práctica comunicativa

30. "Una situación es sólo un fragmento que los temas, los fines y los planes de acción realizan y articulan en cada caso dentro de los plexos o urdimbres de remisiones que constituyen el mundo de la vida...[la] situación de acción se presenta como un ámbito de necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción". Cfr. TAC II, pp. 174-175.

31. TAC I, pp. 119-121

32. PP, p. 54.

cotidiana; por otra parte, gracias a la acción comunicativa *reflexiva* se tematiza un fragmento del mundo de la vida al pasarlo a primer plano como una situación de acción, y, en tercer término, la acción comunicativa es el medio gracias al cual se reproduce el mundo de la vida. Por esta razón, mundo de la vida y acción comunicativa resultan complementarios -y no indiferenciados como aparecían en obras anteriores- y su condición de posibilidad está en un *a priori* social que es la *interacción mediada lingüísticamente*, la cual queda inscrita en la *intersubjetividad del entendimiento lingüístico*.³³ A esta última, el mundo de la vida le debe su carácter de *incuestionable*, mientras que la acción comunicativa le debe su validez y la posibilidad de llegar a acuerdos. Su carácter de *a priori* se debe a que el *lenguaje*

se hace valer frente a los sujetos hablantes como algo previo y objetivo, como una estructura de condiciones de posibilidad que en todo deja su impronta.³⁴

Desde esta perspectiva, es el lenguaje y no la conciencia, el fenómeno originario en relación con el mundo de la vida y la acción comunicativa y, como *a priori* social, lo que interesa no son las formas de las oraciones, sino la situación del habla, el empleo del lenguaje y de los contextos de ese empleo, las pretensiones de validez, los roles dialógicos y las tomas de postura de los hablantes, es decir, la pragmática del lenguaje.

Entre acciones y lenguaje existen múltiples relaciones. Actuar y hablar son acciones pero, para distinguirlas, Habermas emplea los términos *acción* (en

33. TAC II, 187. Como puede observarse, en la concepción habermasiana la intersubjetividad no sólo significa la condición de posibilidad de entenderse con otros respecto del mundo en la práctica comunicativa cotidiana, sino que también está en la base de los criterios de validez en las distintas esferas de saber. Ello no significa que sea, sin más un sustituto de la *objetividad* pues, como afirmó Habermas en su obra *Conocimiento e interés*: "no es ninguna prerogativa que la intersubjetividad, aunque se perfeccione hasta llegar a englobar la especie humana, es subjetividad ampliada" *CI* p. 337.

34. PP. p. 61.

sentido estricto) y *acto de habla* o *manifestación lingüística*, y los define de la siguiente manera:

Las acciones en sentido estricto... las describo como actividades teleológicas con que un actor interviene en el mundo, para realizar mediante la elección y utilización de los medios apropiados los fines que se propone. Las manifestaciones lingüísticas las describo como actos con los que un hablante puede entenderse con otro acerca de algo en el mundo.³⁵

De esta forma, los actos de habla simples se distinguen de las actividades no lingüísticas simples (acciones) porque: a) presentan una estructura reflexiva; b) se enderezan a fines *ilocucionarios* que no tienen un *status* de propósitos de intervención dentro del mundo, sino que su finalidad es únicamente, y sin reservas, lograr el entendimiento, lo cual implica, a su vez, dos subfines: que el oyente comprenda el significado de lo dicho y que acepte la manifestación o emisión como válida. Ello significa, entonces, que los actos de habla no pueden realizarse sin la cooperación de los participantes.³⁶

A partir de esta distinción Habermas introduce una nueva categoría: la de *acción social* o *interacción* en la que combina los conceptos simples de acción y acto de habla. Se trata de acciones que involucran a diversos agentes y que están lingüísticamente mediadas. Con mayor precisión Habermas define la interacción como:

la solución del problema de cómo los planes de acción de varios actores pueden coordinarse entre sí de suerte que las acciones de *alter* puedan enlazar con las de *ego*.³⁷

Ciertamente, tanto en la acción estratégica como en la acción comunicativa median actos de habla. Sin embargo, los actos de habla empleados en la acción

35. PP. p. 67.

36. PP. pp. 73-75.

37. PP. p. 72.

comunicativa tienen un efecto exclusivamente ilocucionario, puesto que lo que los constituye es sólo el significado de lo dicho; en cambio, la acción estratégica si bien requiere de efectos ilocucionarios, también emplea actos de habla que tienen un efecto *perlocucionario* en la medida en que a dichos actos les es constitutiva la intención del agente.³⁸ El objetivo *perlocucionario* de un hablante, dice Habermas,

al igual que sucede con los propósitos que se persiguen con las acciones orientadas a un fin, no se sigue del contenido manifiesto del acto de habla; este fin sólo puede determinarse averiguando la intención del agente.³⁹

Como bien dice este autor, la utilización latentemente estratégica del lenguaje (es decir, la búsqueda de efectos *perlocucionarios*) vive parasitariamente del uso normal de él (de los efectos ilocucionarios), pues si *ego* pretende que *alter* actúe para cumplir los fines de *ego*, entonces requiere que entienda lo que se le dice. En los actos de habla con efectos *perlocucionarios* la intención del hablante frecuentemente queda oculta y sólo se hace manifiesta si existe una coacción externa (un arma, una amenaza, la promesa de un beneficio, etc.) que impulse al oyente a realizar lo que el hablante quiere.

La acción estratégica se procura los efectos *perlocucionarios* del lenguaje, porque se ha *descolgado* -como dice Habermas- del mecanismo del entendimiento en aras de una actitud objetivante. Es de esta forma que el lenguaje contribuye a que los mecanismos sistémicos desplacen las formas de entendimiento hasta el punto de que la *mediatización* del mundo de la vida adopta la forma de una *colonización del mundo de la vida*⁴⁰.

38. TAC I. p. 371.

39. TAC I. p. 372.

40. TAC II. p. 280.

Esta última afirmación, interpretada a la luz de las obras de los años sesenta, significaría pérdida de eticidad y represión de la tendencia emancipatoria. Sin embargo, a la luz de las relaciones que establece Habermas entre *mundo de la vida* y *acción comunicativa*, en obras posteriores, cabe la pregunta respecto de si la eticidad es el mundo de la vida entendido como trasfondo de la acción comunicativa o si es ella misma acción comunicativa. La respuesta que, desde nuestro punto de vista, se deriva de lo expuesto por Habermas en *Teoría de la acción comunicativa* y en *Pensamiento posmetafísico* (más no de otros ensayos publicados en los años ochenta) incluiría ambos términos de la disyunción sin identificarse plenamente con ninguno de los dos, pues en esas obras Habermas concibe a la acción comunicativa como

un proceso circular en el que el actor es dos cosas a la vez: el *iniciador* que domina situaciones con acciones de las que es responsable; y, al propio tiempo, es el *producto* de tradiciones en las que se encuentra, de grupos solidarios a los que pertenece y de procesos de socialización dentro de los cuales crece.⁴¹

Desde esta perspectiva, el movimiento circular de la acción comunicativa se comunica al mundo de la vida. En efecto, si consideramos que el mundo de la vida es el trasfondo de la acción comunicativa por cuanto constituye el contexto en el que ésta se realiza y le proporciona los recursos para hacerlo, entonces el mundo de la vida es la condición de posibilidad de la acción comunicativa. Pero si consideramos que la acción comunicativa es el medio de la reproducción del mundo de la vida,⁴² entonces la primera pasa a ser condición del segundo, y éste último (el mundo de la vida) se ve como proceso, como movimiento. Sólo considerado de esta manera, es decir, como movimiento,

41. Habermas, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Op. cit. (en adelante se citará: CM) / p. 159.

42. Cfr. TAC II, p. 124.

se explica que el mundo de la vida sea el ámbito de la eticidad y se vea como lo opuesto al sistema.

Consecuentemente, la interacción, el lenguaje y la intersubjetividad resultan ser presupuestos de la eticidad, entendida como mundo de la vida que si bien es resultado o producto, está en permanente reconstrucción gracias a la acción comunicativa.

La racionalización social: eticidad *versus* sistema.

Habermas considera que la racionalización del mundo de la vida -por efectos de la acción comunicativa- es la posibilidad de contener el impulso del sistema y, por ende, de extender las posibilidades de emancipación. Para apoyar esta idea, desarrolla los elementos de una Teoría de la evolución social -que le permite distinguir los mecanismos de reproducción del sistema y del mundo de la vida- fundada en una Teoría de la acción (y más concretamente de la acción social) que, como vimos anteriormente, es congruente con el *giro lingüístico* y el *giro pragmático* al que se adhiere este autor. Ello se aprecia en la clasificación en la que presenta los tipos de acción⁴³ y a cuya exposición dedica el "Interludio Primero" de su obra fundamental *Teoría de la acción comunicativa*.⁴⁴ A continuación, presentamos de manera resumida esa clasificación:

1. *La acción instrumental*. Es una acción teleológica (con arreglo a fines), *deslingüistizada* y orientada al *éxito*. En este tipo de acción, el actor mantiene una actitud objetivante (el mundo en el que actúa es el *mundo objetivo*) y lo que pretende es lograr *eficacia*, control y poder sobre el mundo.

43. En esta clasificación, Habermas mantiene y complementa la distinción inicial entre acción teleológica y acción comunicativa.

44. Cfr. TAC I, pp. 351-432.

2. *La acción estratégica.* Es también una acción teleológica pero, a diferencia de la acción instrumental, es acción social (o interacción) y, como tal, está mediada por actos de habla. Sin embargo, estos, por estar asociados a pretensiones de poder, tienen como función principal la de que el actor logre influencia sobre un oponente. Estos actos de habla son los *imperativos* y las *perlocuciones*, los cuales implican también una actitud objetivante del actor. Al igual que en el caso anterior, el actor se orienta a lograr *éxito* en el control del *mundo objetivo* (por más que este mundo incluya a otras personas); es decir, pretende *eficacia* y poder sobre otros.

3. *La conversación.* Se trata de una acción social, mediada lingüísticamente. Al igual que la acción estratégica requiere del actor una actitud objetivante (por ende, su referente es también el *mundo objetivo*); pero en este tipo de acción, a diferencia de cualquier acción teleológica, los actos de habla empleados por el actor están orientados a *entenderse* con un oyente respecto de un determinado estado de cosas; por eso, estos actos de habla son *constatativos*. En este tipo de acción el hablante pretende que el oyente acepte como válido el contenido de esos actos de habla, y el criterio con el cual se juzga la validez, en este caso, es la *verdad*.

4. *La acción regulada por normas.* Es la acción social por antonomasia; los actos de habla empleados en ella están orientados a *entenderse* con un oyente respecto de las normas conforme a las cuales pueden (oyente y hablante) orientar sus acciones, por eso se les llama *regulativos*. La función del lenguaje no es ni influir sobre un oponente, ni exponer un estado de cosas, sino establecer relaciones interpersonales. El referente de este tipo de acción es el *mundo social*, y el criterio con el cual se juzga la validez del contenido de los actos de habla que se manifiestan en este tipo de acción es la *rectitud*.

5. *La acción dramatúrgica.* Es también acción social y también está orientada al entendimiento. Los actos de habla empleados son *expresivos* porque mediante ellos el hablante se presenta a sí mismo. El referente es, entonces, el *mundo subjetivo*. Se trata de una acción orientada al *entendimiento* y, en este caso, es la *veracidad* el criterio conforme al cual se juzga la validez de lo que el hablante expresa de sí mismo.

Como puede observarse, de esta clasificación se derivan varias distinciones entre los tipos de acción -algunas de las cuales ya se apuntaron previamente-. En primer término, se distingue la acción teleológica o acción con arreglo a fines, que incluye los tipos (1) y (2), de la acción orientada al *entendimiento* que incluye (3), (4) y (5).

Según Habermas, un oyente entiende a un hablante cuando acepta que éste tiene buenas razones para apoyar lo que dice. En otros términos:

Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes... Los procesos de entendimiento tienen como meta un acuerdo que satisfaga las condiciones de un asentimiento racionalmente motivado, al contenido de una emisión. Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional.⁴⁵

En segundo lugar, se distingue la acción deslingüistizada (1) de la acción social, o interacción, en la que median actos de habla (2), (3), (4) y (5). En tercer término, se distinguen tres mundos como referentes del lenguaje y de la acción: a) el mundo social, que es el referente del tipo (4) y que está constituido por la totalidad de relaciones interpersonales que son reconocidas

45. TAC I, p. 368. Es conveniente aclarar que Habermas no considera que este acuerdo se refiera al consenso tal como se entiende comúnmente, es decir como una *coincidencia puramente factica* o una *unanimidad* en la que las tentativas de entenderse concluyen con un determinado suceso, o un *acuerdo inducido* por un influjo ejercido desde fuera. Se trata de un *consenso* siempre que éste se entienda como un "acuerdo proposicionalmente diferenciado", que es aceptado como válido por los participantes. Cfr. *Ibidem*. Dicho de otra manera, el acuerdo es el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a su emisión. TAC II, p. 171.

por los integrantes de una comunidad como legítimas (como normas vigentes); b) el mundo subjetivo que consiste en la totalidad de las vivencias a las que en cada caso sólo un individuo tiene acceso privilegiado y que constituye el referente del tipo (5), y c) el mundo objetivo o mundo externo que es la totalidad de los hechos, entendiendo por *hecho* que el enunciado sobre la existencia del correspondiente estado de cosas puede considerarse verdadero. Al mundo objetivo se refieren las acciones de tipo (1), (2) y (3), pero a este respecto Habermas hace una profunda distinción, tomando en consideración la perspectiva del actor: mientras que en los tipos (1) y (2) la intención del actor es la de controlar el mundo objetivo en función de sus intereses (o, como diría Habermas al referirse a la dialéctica del amo y el esclavo: la intención es la de *apropiarse* del mundo objetivo y de objetivarse o exteriorizarse), en (3) la intención es entenderse con otros, al igual que en (4) y (5) (lo cual implica el *reconocimiento* y la restauración de los nexos interpersonales, es decir, la *reconciliación*). La diferencia, en suma, estriba en que:

Mientras que las pretensiones de validez [en (3), (4) y (5)] guardan una relación interna con razones, prestando al papel ilocucionario una fuerza motivadora de tipo racional, las pretensiones de poder [en (1) y (2)], para imponerse, tienen que venir respaldadas por un potencial de sanción.⁴⁶

Como puede observarse en esta clasificación, Habermas vincula a la acción teleológica (1 y 2) con las pretensiones de poder y con la trama de intereses mediante los cuales se reproduce el sistema, mientras que identifica a los tipos (3), (4) y (5) con una acción mediada por actos de habla orientados al entendimiento y, consecuentemente, con pretensiones de validez diferenciada

46. TAC I. p. 389.

(verdad, rectitud y veracidad). En suma, los identifica con la acción comunicativa.

Sin embargo, esta última afirmación hay que tomarla con reservas, pues cuando decimos que los actos orientados al entendimiento se identifican con la acción comunicativa, estamos refiriéndonos a los tipos de acción como tipos puros, pero esta identificación no es del todo válida si tomamos en consideración, por una parte, que los tipos puros de acción no se dan como tales en la cotidianidad y, por otra, que Habermas -siguiendo a Mead- identifica en la vida social una etapa de interacciones mediadas simbólicamente (por signos, por ejemplo), que se distingue de la etapa superior de comunicación caracterizada por un lenguaje diferenciado.⁴⁷ Para Habermas, entonces, no es lo mismo el lenguaje como medio en el que tiene lugar la socialización de los individuos y el lenguaje como medio en el que tiene lugar el entendimiento.⁴⁸ Sólo respecto de este último puede hablarse de comunicación.

En síntesis, para Habermas la *práctica comunicativa* -la acción comunicativa reflexiva, como la hemos llamado- está constituida por los actos constatativos, las acciones reguladas por normas y las autorepresentaciones expresivas que se realizan sobre el trasfondo de un mundo de la vida y que tienden a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez

47. Habermas lo expresa así: "las interacciones mediadas simbólicamente no requieren ni de una organización sintáctica desarrollada ni una convencionalización completa de los signos. En cambio, los sistemas de lenguaje se caracterizan por una gramática que permite conexiones complejas de símbolos; y los contenidos semánticos se han desgastado hasta tal punto del sustrato que representan los significados naturales, que las formas fónicas y signícas pueden variar con independencia de los rasgos semánticos." TAC II, p. 38.

48. *Ibidem*.

susceptibles de crítica. La racionalidad inmanente a esta práctica, se apoya en última instancia en razones.⁴⁹

Ahora bien, si como Habermas dice, la razón se encarna no sólo en las acciones y manifestaciones lingüísticas, sino, fundamentalmente, en los saberes de los cuales unas y otras no son sino formas de materialización, entonces es indispensable articular la clasificación de las acciones con la de los saberes correspondientes para comprender cabalmente el concepto de racionalidad que maneja este autor. Además, respecto de los saberes, se hace necesario identificar las formas que éstos adoptan cuando se transmiten y las formas de argumentación mediante las cuales se tematiza una situación, y se aportan razones conectadas con la pretensión de validez de aquello que fue problematizado.⁵⁰ A continuación presentamos de manera resumida las conexiones entre acción, saber y argumentación que establece Habermas.

La acción teleológica, es decir, la instrumental (1) y la estratégica (2) constituyen la materialización de saberes que se traducen en *técnicas y estrategias*; estos saberes se transmiten bajo la forma *tecnología*. Aún cuando la acción teleológica no tiene, en primera instancia, pretensiones de validez, sino de eficacia, su validez puede derivarse del saber correspondiente al tipo de acción (3) y por lo tanto la forma de argumentación mediante la cual se ofrecen razones para apoyar este tipo de saber es el *discurso teórico*.

Los actos de habla constatativos, es decir, la conversación (3) se materializa en un conjunto de saberes *teóricos y empíricos* que se transmiten como *ciencia* (o al menos como teoría en sentido más amplio). Su forma de argumentación es el *discurso teórico*, mediante el cual se pretende mostrar la verdad de lo que se está diciendo.

49. Cfr. TAC I, p. 36

50. Cfr. TAC I, pp. 426-432.

La acción regulada por normas (4) materializa un saber *práctico-moral* (práctico por cuanto se refiere a valores y moral porque se refiere a normas) que se transmite como *moral* y como *derecho*. La forma de argumentación que emplea es el *discurso práctico*, mediante el cual se pretende mostrar la rectitud de la norma o la conformidad de las preferencias evaluativas con las normas.

La acción dramaturgica (5) es la materialización de un saber *práctico-estético* que se transmite como *arte* (o como presentación de vivencias). Más que de una forma de argumentación para demostrar su validez, este tipo de saber requiere de procedimientos racionales que pongan a prueba la veracidad o autenticidad de lo que se expresa; esos procedimientos son la *crítica terapéutica* y la *crítica de arte*.

Con esta clasificación Habermas pretende rebasar el concepto de racionalidad que se restringe al ámbito científico-tecnológico, y que, como saber, sólo atiende a un criterio de validez: el de la verdad (aún cuando, como acción, atiende al criterio de la eficacia). La racionalidad comunicativa, tal como la concibe este autor, recorre una amplia gama de saberes, de acciones y de actos de habla que envuelven la vida entera del ser humano: su mundo interno, su mundo externo y su mundo social.

Entendida así la racionalidad, el concepto de racionalización adquiere en la obra de Habermas un sentido distinto al weberiano. La racionalización social consiste en activar, en las distintas esferas del saber, el potencial de racionalidad que está implícito en el habla. Esa activación puede darse en grados distintos, y de ello depende el nivel de racionalización, pues, en la misma medida en que las acciones van siendo coordinadas por el entendimiento, se van preparando las condiciones para racionalizar el mundo de la vida y las interacciones. En términos de Habermas:

...éstas pueden considerarse racionales cuando las decisiones sí/no que en cada sazón sirven de soporte al consenso surgen de los procesos de interpretación de los *participantes mismos*. Parejamente, un mundo de la vida puede considerarse racionalizado en la medida en que permite interacciones que no vienen regidas por un consenso normativamente *adscrito*, sino *-directa* o indirectamente- por un consenso comunicativamente *alcanzado*.⁵¹

La reestructuración del mundo de la vida se lleva a cabo a la manera de un proceso que obra sobre la comunicación cotidiana, a través de la diferenciación de sistemas de saber. Dicha diferenciación afecta lo mismo a las formas de interacción social que a las de socialización (en las que la normatividad es *adscrita* y no acordada).

Con este concepto de racionalización, Habermas pretende superar la interpretación weberiana. No se trata de una racionalidad (la de la acción teleológica) que impregna todo lo social, sino de un tipo de integración sistémica que entra en competencia con el principio de integración del entendimiento, y que aunque puede reobrar con efectos desintegradores sobre el mundo de la vida, coexiste con éste.

El análisis de Habermas parte del supuesto de que la sociedad no debe entenderse simplemente como un gran sistema sino que en ella hay que distinguir dos desarrollos complementarios, aunque ciertamente opuestos, de los dos niveles de la sociedad: el *sistema* y el *mundo de la vida*. De esta forma, la racionalización social significa: a) la formación de subsistemas en que se institucionalizan la acción económica y la acción administrativa racionales con acuerdo a fines y b) la racionalización comunicativa de la acción cotidiana.⁵²

Esta visión de la sociedad en dos niveles se opone también a la de Durkheim quien considera que a las sociedades arcaicas les es constitutiva la

51. TAC I. p. 434.

52. Cfr. TAC I. pp. 435-437.

conciencia colectiva, mientras que en las sociedades modernas el plexo de vida social se constituye por la división del trabajo. Esto significa, desde la perspectiva de Habermas, que en lugar de distinguir los dos niveles en las sociedades modernas -la sociabilidad funcional (propia del sistema) y la integración social (propia de la acción comunicativa)- Durkheim considera que se trata de etapas, es decir de una evolución de una forma de solidaridad, en la que se funda la integración de las sociedades primitivas y que consiste en un consenso normativo básico, hacia otra forma de solidaridad en las sociedades desarrolladas, que se cumple a través de la conexión sistémica de ámbitos de acción funcionalmente especificados. Desde este punto de vista, como reconoce el propio Durkheim en su discusión con Spencer, la solidaridad social no sería sino coincidencia espontánea de intereses individuales de la que los contratos constituirían la expresión natural y el mecanismo del mercado el elemento unificador; la sociedad no sería otra cosa que la relación creada entre los individuos por el intercambio, de acuerdo con cálculos egocéntricos.⁵³

Mientras que la conclusión a la que llega finalmente Durkheim vuelve a fundarse en la conciencia colectiva, la solución de Habermas consiste en distinguir:

entre los mecanismos de coordinación de la acción que armonizan entre sí las *orientaciones de acción* de los participantes y aquellos otros mecanismos que a través de un entrelazamiento funcional de las consecuencias agregadas de la acción estabilizan *plexos de acción* no-pretendidos.⁵⁴

Se trata, en suma, de entender el sistema y el mundo de la vida no como etapas sino como niveles de las sociedades, cada uno de los cuales tiene su propio desarrollo.

53. *CCR. TAC II*, pp. 163-165.

54. *TAC II*, p. 167.

El mundo de la vida es, como vimos anteriormente, no el mundo privado, sino un mundo intersubjetivo; su estructura básica es común a todos los miembros de la comunidad, quienes sólo se atribuyen el mundo de la vida a que pertenecen, en primera persona del plural. Es el mundo del *nosotros*, es el acervo de saber sobre el que descansa la comunalidad; es una red intuitivamente presente, familiar y transparente, aproblemático. Sólo un fragmento de una *situación de acción*, que se presenta como un ámbito de necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades de acción, y que permanece siempre inserta en el horizonte del mundo, es tematizable y problemático. Pero las definiciones de la situación de acción, la interpretación de las mismas en un proceso cooperativo, sólo es factible si se refieren *simultáneamente* a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación subrayen temáticamente a uno de esos componentes. Hablantes y oyentes emplean el sistema de referencia que constituyen los tres mundos como marco de interpretación.⁵⁵

En otros términos, los tipos puros de acción que Habermas expone en su clasificación son sólo casos límites. La acción comunicativa está inserta, al mismo tiempo, en diversas relaciones con el mundo, y es justamente la red de acciones comunicativas la que constituye el medio de reproducción de los componentes estructurales del mundo de la vida. Estos se nos revelan cuando concebimos al agente (conforme al movimiento circular del que hablamos antes) no como iniciador sino como resultado -es decir como producto de tradiciones, como integrante de grupos solidarios y como individuo sujeto a procesos de socialización y aprendizaje-. Estos componentes estructurales del mundo de la vida -cultura, sociedad y personalidad- son definidos por Habermas de la siguiente manera:

55. *Cfr.* TAC II, pp. 170-181.

Llamo *cultura* al acervo de saber de donde se proveen las interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo. La *sociedad* consiste en órdenes considerados legítimos a través de los cuales los participantes en la comunicación regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad. Cuento como *estructuras de la personalidad* todos los motivos y competencias que capacitan a un sujeto para hablar y actuar y para asegurar en ello su propia identidad.⁵⁶

Mientras que la cultura se materializa en objetos de uso y tecnologías, en teorías, libros, documentos y en acciones, la sociedad se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados, y las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en los organismos humanos. Por lo tanto, la reproducción del mundo de la vida es la reproducción de las materializaciones de esos componentes. Esta se realiza a través de un proceso en el que los participantes interpretan los productos de las generaciones pasadas y comparten intersubjetivamente las orientaciones de valor y las convicciones acumuladas. Se trata, en suma, de una reproducción simbólica en tres dimensiones: la tradición cultural, la integración social, y la socialización individual.

Desde esta perspectiva, el mundo de la vida constituye a menudo el *contrapeso conservador contra el riesgo de disenso que comporta todo proceso de entendimiento que esté en curso*.⁵⁷ De ese contrapeso sólo puede librarse el participante en la acción comunicativa en la medida en que logre el proceso de *descentración* de la imagen del mundo que, retomando a Piaget, Habermas interpreta como la superación de la posición egocéntrica (o en el caso de las comunidades, sociocéntrica). Sólo esa descentración permite la diferenciación entre el mundo de los estados de cosas existentes, el mundo de las normas vigentes y el mundo de las vivencias susceptibles de expresión y,

56. PP. p. 99.

57. TAC I. p. 104.

por ende, la diferenciación entre diversas pretensiones de validez. En suma, la descentración constituye, junto con el lenguaje, la condición última de posibilidad de la acción comunicativa y, consecuentemente de la racionalización -entendida a la manera habermasiana- del mundo de la vida. En este sentido, es también la condición última de posibilidad de la eticidad.

El sistema, por el contrario, es lo opuesto al proceso de descentración; sin embargo, la reproducción simbólica del mundo de la vida es insuficiente para la reproducción social. Esta depende también de la apropiación de los recursos naturales gracias a los cuales es posible mantener las condiciones materiales de la vida social. Se trata de una *reproducción material* que se efectúa mediante la acción teleológica, es decir, la acción que se coordina funcionalmente. La evolución social es entonces:

un proceso de diferenciación de segundo orden: al aumentar la complejidad del uno y la racionalidad del otro, sistema y mundo de la vida no sólo se diferencian internamente como sistema y mundo de la vida, sino también se diferencian uno del otro.⁵⁸

Así como en el mundo de la vida Habermas distinguió componentes, también descubre una diferenciación sistémica entre *organizaciones que se han vuelto autónomas* y cuya conexión queda establecida a través de medios deslingüistizados (y por ende, exentos de contenido normativo). Las organizaciones a las que se refiere son el *sistema económico* y el *sistema administrativo* (o Estado) y los medios no son otros que el *dinero* y el *poder*. La forma en la que estos medios operan en contrasentido de la racionalización del mundo de la vida es expuesta de manera sintética por Habermas en el párrafo que transcribimos a continuación:

Medios como el dinero y el poder arrancan de vinculaciones cuya motivación es empírica; codifican un trato "racional con arreglo a fines" con masas de valor susceptibles de cálculo y posibilitan

el ejercicio de una influencia estratégica generalizada sobre las decisiones de los otros participantes en la interacción en un movimiento de elusión y rodeo de los procesos de formación lingüística del consenso. Como no solamente simplifican la comunicación lingüística, sino que la sustituyen por una generalización simbólica de perjuicios y resarcimientos, el contexto del mundo de la vida en que siempre están insertos los procesos de entendimiento queda desvalorizado y sometido a las interacciones regidas por medios: el mundo de la vida ya no es necesario para la coordinación de las acciones.⁵⁹

Habermas llama *tecnificación del mundo de la vida* al hecho de transformar el mundo de la vida en simple *entorno*. Considerado así, se reducen los *riesgos* que comporta la comunicación y se *alivia* la necesidad de entenderse con otros. Ciertamente, dicha tecnificación es contrarrestada por un mundo de la vida racionalizado (en el sentido de la razón comunicativa) pero, paradójicamente, es justamente ese mundo de la vida racionalizado el que posibilita la aparición y aumento de los subsistemas cuyos imperativos autonomizados reobran destructivamente sobre él. En efecto, sólo si los mecanismos sistémicos se han anclado al mundo de la vida, es decir, sólo si se han institucionalizado a través de los avances correspondientes en las formas de comunicación, es posible lograr formas más complejas de organización y reproducción del sistema.⁶⁰

En consecuencia, la mediatización del mundo de la vida se efectúa *en y con* las estructuras del mundo de la vida, por eso se trata, dice Habermas, de una *violencia estructural* que no se hace manifiesta, pero que se apodera de la forma de la intersubjetividad del entendimiento posible. Por eso, como dijimos antes, la mediatización del mundo de la vida adopta la forma de colonización del mundo de la vida.

59. TAC II. pp. 258-259.

60. Cfr. TAC II. pp. 243-253.

Eticidad y moralidad

El tratamiento que da Habermas al concepto de mundo de la vida a lo largo de sus obras y la forma como va siendo determinado éste afecta necesariamente al concepto de eticidad. En efecto, en las obras de los años sesenta identifica el mundo de la vida (entendido como marco institucional) con la acción comunicativa. Entendida así, la racionalización del mundo de la vida, se expresa como tendencia a la extensión de la comunicación libre de dominio, y esta última constituye el ámbito de la eticidad, la cual opera como un movimiento que opone resistencia a la tendencia expansiva del sistema.

En su obra fundamental, *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas ve al mundo de la vida como el trasfondo de la acción comunicativa, como su condición de posibilidad (aunque también puede llegar a significar su lastre cuando opera como un conjunto de convicciones y valores cuya aproblematicidad es absorbida en las acciones y actos de habla del actor). Al mismo tiempo, ese mundo de la vida se reproduce por la acción comunicativa. Por ello, pese a que Habermas no se ocupa expresamente de la eticidad en esta obra, se puede colegir -retomando las conclusiones de sus ensayos de juventud- que la eticidad no es el mundo de la vida entendido como trasfondo, ni la acción comunicativa en sí, sino el movimiento que se opone al sistema y que recibe su impulso de la descentración que hace posible a la acción comunicativa y a la consecuente racionalización del mundo de la vida. Por ello, en última instancia, es la descentración lo que esencialmente se le opone al sistema y lo que, por ende, constituye el núcleo de la eticidad.

Sin embargo, este concepto de eticidad vinculado a la comunicación libre de dominio y a la descentración es diferente al que Habermas expone en una serie de ensayos sobre moralidad y eticidad, que escribe durante los años ochenta. En esos escritos, la eticidad queda reducida a uno de los tres mundos (el

social) y a un ámbito de comunicación cotidiana (no discursiva en sentido estricto y no reflexiva) en torno a preferencias evaluativas. Desde este punto de vista, la eticidad deja de ser la totalidad del movimiento de racionalización que marca límites al sistema y pasa a ser, simplemente, un momento en la evolución social y en la evolución del individuo; momento que se caracteriza por interacciones regidas por un *consenso normativamente adscrito* -y no comunicativamente alcanzado-.

La intención que se revela en ese conjunto de ensayos -agrupados en dos obras: *Conciencia moral y acción comunicativa* y *Escritos sobre moralidad y eticidad*- es mostrar la forma en la que puede contribuir a la racionalización del mundo de la vida una *ética del discurso*. Dicha ética recurre al expediente de un Kant desteologizado y pasado por el tamiz de la crítica hegeliana al formalismo. Se trata de una ética en la que se mantiene la intención hegeliana de descifrar *las huellas de la razón en la historia*, lo cual significa para Habermas partir de lo concreto y particular (lo que nos muestra la historia) sin renunciar a lo universal y abstracto.

La ética habermasiana implica, como en Kant, una racionalidad procedimental, pero ello no significa que quien está involucrado en el procedimiento -que para Habermas no es un sujeto monológico sino dialógico- tenga que colocarse en una posición exenta de conflicto con otros sujetos y prescindir de las circunstancias de la situación concreta. Lejos de esa posición Habermas sostiene que:

las certezas de fondo que caracterizan a las formas y proyectos de vida en que fácticamente hemos crecido, y en los que están situadas las normas que se han tornado problemáticas, no pueden entonces *presuponerse* ya como un contexto *incuestionablemente válido*.⁶¹

61. Habermas, Jürgen. "Racionalidad de una forma de vida" en *Escritos sobre moralidad y eticidad*; tr. e intr. de M. Jiménez R. Barcelona, Paidós/I.C.E.-

Sin embargo, también sostiene que el procedimiento propio de la ética discursiva -que no es otro que el *discurso práctico*- exige, al igual que en las otras esferas del saber, un proceso de descentración que consiste en dejar en suspenso la validez del contexto de la norma problematizada, que proviene de la tradición. Esto que se deja en suspenso es la validez de las preferencias evaluativas, es decir de las ideas relativas a la vida buena, que constituyen justamente el ámbito de la *eticidad* que Habermas distingue del de la moralidad.

El proceso de descentración conduce entonces a una diferenciación más en la esfera de las acciones reguladas por normas. De manera esquemática se resume así:

1. La *eticidad* es el conjunto de las ideas de la vida buena que constituyen el núcleo de la identidad individual y colectiva. Las cuestiones que surgen en este ámbito son cuestiones evaluativas (en torno a *valores*) -también llamadas *cuestiones prácticas*- que pueden discutirse dentro de un horizonte aporético de una forma de vida concreta o modo de vida individual. Los juicios que se formulan en este ámbito son *juicios prácticos* que deben su concreción y su fuerza motivadora a la conexión interna que guardan con representaciones de la vida buena.

2. La *moralidad* es el conjunto de representaciones relativas a un deber-ser abstracto que implica la formación del punto de vista moral⁶². Las *cuestiones*

U.A.B., 1991. Pensamiento contemporáneo No. 17. 172 pp. (en adelante se citará EME)/ p. 71.

62. El punto de vista moral es aquel desde el que las cuestiones morales pueden enjuiciarse con imparcialidad. Habermas rechaza la "posición original" de Rawls y el "ponerse en el lugar del otro" de Mead porque considera que en las argumentaciones que tienen lugar en el discurso práctico "los participantes han de partir de que en principio todos los afectados participan como iguales y libres en una búsqueda cooperativa de la verdad en la que no puede admitirse otra coerción que la resultante de los mejores argumentos" EME, p. 104.

morales surgen cuando se perturba el acuerdo que existía respecto de la *rectitud* (o justicia) de una *norma*, y por ende respecto de las acciones realizadas conforme a ésta y los valores que ellas implican. Dichas cuestiones se deciden racionalmente bajo el procedimiento que examina si los intereses en juego son o no susceptibles de universalización. Los *juicios morales* (que resultan del acuerdo entre los participantes en un discurso práctico) implican, entonces, el aumento de la racionalidad con la consecuente pérdida de concreción y de fuerza motivadora.⁶³

Las cuestiones prácticas que se plantean en el ámbito de la eticidad son cuestiones que se refieren al todo de una forma de vida particular o de una biografía individual. Se trata del nivel de los enunciados evaluativos que tienen que ver con la preferencia de valores y que comportan una pretensión de validez intersubjetiva pero que, por estar entretnejidos con la totalidad de una forma de vida particular no pueden pretender una validez normativa en sentido estricto. Es el nivel del mundo de la vida que le es presente al particular de forma prerreflexiva (porque nadie puede elegir el mundo de la vida en que ha sido socializado y de nada sirve una actitud hipotética al respecto). Es, en suma, el mundo de las relaciones institucionalmente ordenadas.

El punto de vista moral, en cambio, no tiene que ver con la preferencia de valores, sino con la validez deontica de normas y de las acciones a que las normas urgen. Implica una actitud reflexiva y un proceso en el que el participante toma distancia del mundo de la vida para distinguir, realizando operaciones abstractivas: entre lo fácticamente vigente y lo normativo (es decir, aquello que puede justificarse a partir de principios); entre la validez social y la validez normativa; entre valores y normas, y, en fin,

63. EME pp. 80-81.

entre orientaciones valorativas particulares integradas en formas de vida individuales o colectivas y el componente de lo práctico que puede ser sometido a las exigencias de justificación moral en sentido estricto, conforme al principio de universalización.⁶⁴

Dicho principio no es un principio formal y mucho menos un macroprincipio material, sino una regla de argumentación que Habermas formula de la siguiente manera:

(U) Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos laterales que del seguimiento general de la norma previsiblemente se sigan para la satisfacción de los intereses de *cada uno, puedan ser aceptados sin coacción por todos los afectados.*⁶⁵

Enunciado dicho principio a la luz de los presupuestos pragmáticos de la argumentación, su fórmula es la siguiente:

(D) Toda norma válida habría de poder encontrar el asentimiento de todos los afectados si éstos participasen en un discurso práctico.⁶⁶

En consecuencia, el discurso práctico es un procedimiento que no sirve para la producción de normas justificadas, sino para el examen de validez de normas existentes que se han tornado problemáticas y que se abordan en actitud hipotética. La situación concreta, en la que se presenta un acuerdo normativo perturbado, es la que determina los objetos y problemas sobre los que versa la discusión; objetos y problemas que advienen al sujeto como algo objetivo. Así, en el discurso práctico el mundo de la vida se ve de una manera artificial, análoga a la forma en la que el mundo de los estados de cosas existentes queda teoretizado en el discurso científico. Por lo tanto, es sólo mediante el

64. Cfr. EME, pp. 72-79.

65. EME, p. 68.

66. *Ibidem.*

discurso práctico que el mundo de las relaciones institucionalmente ordenadas queda moralizado.

Ahora bien, este poner en primer plano una situación de acción, este distanciarse para verla de manera artificial, este proceso abstractivo, esta descentración efectuada, permite separar en el plano de la cultura (en el plano de las esferas de saber a las que se vinculan diversas pretensiones de validez), aquello que en el mundo de la vida forma *un síndrome difícilmente disoluble*. En otros términos, mientras que en la esfera de la eticidad se *entretajan autoevidencias de tipo moral, de tipo cognitivo y de tipo expresivo*,⁶⁷ en la esfera de la moral el participante en el discurso práctico ha de distinguir las cuestiones morales de otras cuestiones que atañen a manifestaciones constatativas o expresivas.

La pregunta que cabe hacerse es la siguiente ¿Cuándo puede considerarse racional una determinada forma de vida, es decir, ese *síndrome difícilmente disoluble* de saberes, acciones y preferencias? Habermas responde que una forma de vida es racional si constituye un contexto que permite a los participantes desarrollar convicciones morales gobernadas por los principios universalistas (cuyo contenido es expuesto de manera hipotética y argumentado conforme al principio (U), por los participantes en un discurso práctico) y fomenta la traducción de dichos principios a la práctica teniendo en cuenta las consecuencias y efectos que en contextos concretos pueden previsiblemente seguirse de la observancia general de la norma que es objeto del discurso práctico.⁶⁸

Pero esta respuesta conduce a otra pregunta que inquiere sobre la mediación entre moral y eticidad; pregunta que no hace más que descomponer en partes la

67. EME. p. 79.

68. EME. p. 85.

cuestión más general que se refiere a cómo puede incorporarse la cultura de quienes son capaces de la acción comunicativa reflexiva (que en última instancia nos remite a la cultura de los expertos) en el mundo de la vida o, dicho en otras palabras, cómo se lleva a cabo la racionalización del mundo de la vida.

La respuesta a esta pregunta remite al proceso de reproducción del mundo de la vida y al mismo tiempo al criterio de racionalidad que Habermas construye a partir de los aportes de la Sociología, la Antropología y la Psicología contemporánea y que expone en su obra principal y en los ensayos recogidos en *Pensamiento posmetafísico*. De acuerdo con los elementos señalados (proceso y criterio), la racionalización del mundo de la vida atañe, necesariamente a la tradición cultural, a las normas e instituciones y a los procesos de socialización (es decir, a la imagen del mundo y a los saberes transmitidos que se han vuelto *idea existente*). El signo de la racionalización de estos tres elementos -que es para Habermas el signo de la modernidad o del *racionalismo occidental*- es

la fluidificación de las imágenes sustanciales del mundo [que] va acompañada de una generalización y universalización de las normas morales y jurídicas y de una progresiva individuación de los sujetos socializados.⁶⁹

Esto significa que la tradición cultural, es decir, los saberes que se *transmiten* de una generación a otra se asumen de manera reflexiva y se someten

69. EME, p. 89. También se puede entender la racionalización a la manera weberiana, como acrecentamiento de valor (entendiendo por valor los criterios que rigen en cada esfera de valor cultural). Así, en el ámbito de la ciencia, consiste en una creciente ampliación del saber teórico; en el ámbito del derecho y la moral, consiste en un cambio de estructuras con una elaboración precisa de principios universalistas de la teoría de la moral y del derecho, así como de su traducción a la práctica, y en el ámbito del arte, en una innovadora y vivaz presentación de experiencias caracterizadas por su autenticidad. Cfr. TAC I, p. 239.

permanentemente a examen; significa también que los órdenes legítimos⁷⁰ conforme a los cuales se produce la integración social, se hacen depender de procedimientos formales de creación y justificación de normas y que los procesos de individuación tienden a desarrollarse por encima de una identidad convencional atendida a determinados roles sociales⁷¹.

Sin embargo, esta respuesta nos obliga a recapitular sobre el concepto de eticidad habermasiano: si tomamos en consideración que en las obras de los años sesenta, Habermas hace equivalente la eticidad al mundo sociocultural en el que tiene lugar la acción comunicativa que tiende a la emancipación, entonces, esta última tendencia es el rasgo fundamental de la eticidad; si a la luz de la idea de que la eticidad se opone al sistema, interpretamos lo que Habermas trata en su obra principal -*Teoría de la acción comunicativa*- entonces el ámbito de la eticidad sería el equivalente al esfuerzo de racionalización del mundo de la vida, cuyo rasgo esencial sería la descentración. Dicho esfuerzo se haría manifiesto en las tendencias a fluidificar la cultura (lo cual significaría una permanente disposición a la crítica y a la innovación) y a procurar que las interacciones sean reguladas por normas universalizables, así como en la progresiva individuación; rasgos todos ellos que son resultado de la acción comunicativa.

70. La legitimidad es "validez consensual", pero de manera diferente al acuerdo que se logra por la vía del discurso práctico. La legitimidad se basa en la eficacia fáctica de una norma y en el carácter vinculante de la misma, pues, en la medida en que los integrantes de un grupo reconocen que sus intereses particulares se realizan con el cumplimiento de esa norma y logran acoplar sus intereses con los de otros, se sienten obligados a aceptarla. Se trata, pues de una validez social (no formal o normativa).

71. Ninguna persona -dice Habermas- puede afirmar su identidad por sí sola, pues el uso del lenguaje que caracteriza a la interacción socializadora impone la intersubjetividad que le sirve de soporte a dicha interacción: "los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como individuos porque al crecer como miembros de una particular comunidad de lenguaje se introducen en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido" EME, p. 106.

Como puede observarse, en ambas interpretaciones, la eticidad se vincula con la acción comunicativa reflexiva. Por ello asombra que en sus ensayos sobre moralidad y eticidad publicados en los años ochenta, Habermas presente a la eticidad como el momento preconvencional (prerreflexivo) y, a lo sumo convencional, de asunción de normas y valores. Desde esta perspectiva, la esfera de la eticidad es aquella en la que, o se asumen las normas sin más y se actúa conforme a ellas, o cuando mucho se examina la adecuación de las preferencias evaluativas con las normas dadas, pero éstas últimas no se juzgan en términos de su rectitud. En la esfera de la eticidad, las convicciones a las que se vinculan las preferencias están entremezcladas con creencias y vivencias. En cambio, cuando tiene lugar la acción comunicativa (la reflexión y el discurso que busca el entendimiento) se da una diferenciación de esferas y pretensiones de validez. De esta forma, el punto de vista moral no se aplica ni a las creencias (que deben juzgarse conforme al criterio de verdad) ni a las vivencias (que deben juzgarse conforme al criterio de veracidad) sino solamente a los órdenes institucionales y a las interacciones legítimamente reguladas que se presentan con la pretensión de validez normativa.

Una vez que se ha aplicado el punto de vista moral para el examen de normas, éstas, dependiendo de su materia, pasan al ámbito jurídico. Por esta razón, los rasgos estructurales de los órdenes jurídicos modernos son, según Habermas, iguales a los órdenes morales; la diferencia entre estos órdenes radica solamente en que

los destinatarios de los que se exige la observancia de las normas quedan descargados de los problemas de justificación, aplicación y ejecución, que quedan transferido a los órganos del Estado.⁷²

El Derecho, fijado por escrito, público y sistemáticamente configurado constituye una compensación de las debilidades de las normas morales (que radican sobre todo en su falta de fuerza vinculante y motivadora). En efecto las normas jurídicas cobran fuerza vinculante mediante su acoplamiento con el poder de sanción estatal, y este poder suple a la motivación. Desde este punto de vista, derecho y moral son, para Habermas, complementarios. Así, la moral, mientras más se autonomiza (es decir, más se distancia de las formas de vida en las que se ha crecido) y más se interioriza (o sea, se convierte en un sistema de controles internos de comportamiento que responde a convicciones racionalmente motivadoras), más se retira del ámbito de lo privado para emigrar al orden público, incorporándose al derecho positivo (sin agotarse en éste), y subsumiéndolo (al derecho positivo) en el derecho natural racional (entendido desde una perspectiva procedimental universalista e imparcial).⁷³ Sólo con ese núcleo de moralidad, el derecho positivo adquiere legitimidad.⁷⁴

Lo anterior significa que reducir las normas jurídicas a mandatos de un legislador (sin tener en cuenta la voluntad u opinión pública), implica disolver el derecho en la política con la consecuente pérdida de la legitimidad de la norma y, paradójicamente con la pérdida del poder político,

73. Habermas distingue -con Weber- las siguientes etapas del derecho: a) el legal primitivo en el que acciones y normas están trabadas (no hay norma externa) y fundadas en los usos y costumbres y en la trama de intereses; b) el legal tradicional en el que sí hay normas jurídicas pero particularistas; c) el derecho natural que se basa en principios jurídicos de carácter universalista que se deducen de principios metajurídicos; d) el derecho positivo que surge cuando esos principios jurídicos no se aceptan como "dados", sino que se vuelven reflexivos, estatuidos y por tanto revisables; la fundamentación autónoma del derecho positivo exige un nivel de reflexión posconvencional. A diferencia de Weber que considera al derecho moderno sólo en función de la positivización, Habermas considera que el derecho positivo debe descansar en un derecho natural racional -es decir, no basado en principios metajurídicos sino en acuerdos racionales-. Cfr. TAC I, pp. 334-344.

74. Cfr. "Objeciones de Hegel a Kant" y "Legitimidad por vía de la legalidad" en EME, *passim*.

pues éste sólo puede ejercerse en forma de decisiones jurídicamente vinculantes.⁷⁵ Claro está que puede mediar la coerción de la sanción, pero tarde o temprano la norma cae por tierra si su núcleo no está ligado a principios racionales. Sólo así la norma adquiere legitimidad y se vuelve *idea existente* en el mundo de la vida, en el ámbito de la eticidad, que aparece sólo como producto, como resultado, pero no como movimiento.

Se trata, entonces, de un concepto de eticidad que ya no coincide con la comunicación libre de dominio, sino que queda restringida al ámbito de las preferencias evaluativas que implican la asunción de normas adscritas. La eticidad, constituye, sin embargo, la condición de posibilidad de la acción comunicativa ya que sólo a partir de una perturbación respecto de preferencias evaluativas, tiene lugar la tematización de la situación de acción con respecto a normas, el discurso práctico y el paso de lo privado a lo público en la expresión de la moral y del derecho.

Consecuentemente, en estos ensayos de los años ochenta, la eticidad aparece como condición y como producto de la acción comunicativa, pero siempre como algo dado, como algo fijo, como algo distinto a la libertad y al movimiento. Con ello, la posición de Habermas toma distancia de la posición hegeliana y se ve despojada de la intención dialéctica que animó al Habermas de los años sesenta.

Acción comunicativa, educación y eticidad: una paradoja

En este apartado expondremos brevemente la concepción habermasiana de la educación que tiene como eje el concepto de *aprendizaje*, el cual se incluye a su vez en el concepto de *formación* (que Habermas identifica con la

75. *Ibidem.*

enculturación, haciéndole perder la riqueza de la significación de este concepto en la concepción hegeliana) y en el de *socialización*.

Como puede inferirse de lo expuesto anteriormente, las relaciones entre educación y eticidad, se modifican en función de las distintas significaciones que el concepto de eticidad va presentando en las diversas obras, así como de la forma en la que la educación queda imbricada en los procesos de reproducción y de racionalización social.

En la teoría de Habermas, no tendría lugar ni la reproducción del mundo de la vida, ni la racionalización de éste si no mediara la interacción ego-alter, pues gracias a ésta: a) se reproduce y/o se renueva el saber cultural que se transmite a las nuevas generaciones (tradicción cultural); b) se mantiene y/o se genera la solidaridad necesaria para integrar a la sociedad (integración social), y c) se realizan los procesos de *formación* (o *enculturación*) y de *socialización* de la persona. Pero si esto es lo que la interacción rinde en favor del mundo de la vida, a su vez recibe de éste sus recursos, pues no puede desarrollarse sin: a) el acervo que le proporciona la cultura existente; b) las lealtades que le aporta la solidaridad ya generada en la sociedad, y c) los motivos y las competencias adquiridas de las personas.

Incorporada a los procesos de reproducción y racionalización del mundo de la vida, la educación se relaciona con la eticidad de diversas maneras. Si se considera a la eticidad en un sentido no restringido, a la manera de las obras de los años sesenta y de la obra principal de Habermas, entonces la educación y los aprendizajes que ella promueve, constituyen un medio necesario para la acción comunicativa y, consecuentemente, para la *descolonización del mundo de la vida*, es decir, para la expansión de la eticidad entendida como manifestación del conjunto de rasgos que caracterizan a una forma de vida

racionalizada;⁷⁶ en cambio, si se considera a la eticidad restringida al ámbito de las preferencias evaluativas y de los consensos normativamente adscritos, que forman parte del *síndrome difícilmente disoluble* de los componentes estructurales (cultura, sociedad y personalidad), entonces la relación entre educación y eticidad se invierte, pues la primera se sirve de los recursos que le aporta la segunda.

Sea cual fuere el concepto de eticidad, la educación está en la base de la crítica a las deformaciones que las sociedades de modernización capitalista ocasionan a las formas de vida (al devaluar la sustancia de sus tradiciones y supeditar éstas a los imperativos de una razón instrumental), y es, en última instancia, condición necesaria para una sociedad emancipada.⁷⁷

La forma en la que la educación opera como condición de la acción comunicativa que tiende a la emancipación se nos revela cuando Habermas caracteriza a la formación y la socialización como procesos de *aprendizaje* que le permiten a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción. Por *formación* o *enculturación*, entiende el proceso gracias al cual, en el ámbito de una determinada tradición cultural, una persona se configura como un *sujeto* capaz de lenguaje y acción y, consecuentemente, capaz de mantener o renovar los saberes transmitidos (tecnología, ciencia, moral, derecho y arte, es decir, la cultura en la que tiene lugar ese proceso); por *socialización*, entiende una red de interacciones gracias a la cual el *individuo* se constituye como tal (al tiempo que constituye a la sociedad), al asumir y estabilizar o renovar órdenes normativos que se materializan en instituciones o en contextos de relaciones

76. PP. pp. 98-107.

77. Cfr. TAC I, pp. 109-110. En estas páginas Habermas afirma que sólo puede hacerse esa crítica, si se muestra que la descentración de la comprensión del mundo y la racionalización del mundo de la vida son condiciones necesarias para una sociedad emancipada.

interpersonales reguladas legítimamente. Gracias a la formación y la socialización, el organismo queda estructurado y penetrado por plexos de sentido culturales y sociales, es decir, se configura como *persona*.⁷⁸

La formación y la socialización, así como los aprendizajes que estos procesos implican constituyen al ser humano como sujeto, como individuo y como persona, sin que ello signifique que subjetividad, individualidad y personalidad sean aspectos separables, pues, en el mundo de la vida y en la acción comunicativa quedan enlazados. Ese enlazamiento tiene lugar en la *eticidad de las relaciones vitales* en las que la persona participa todos los días. Se trata, dice Habermas, de la *praxis comunicativa cotidiana* -utilizando el término *praxis* en un sentido lato- de la que nadie puede liberarse (salvo con el suicidio o mediante una grave neurosis) y en la que el sujeto está obligado a tomar posición con un *si* o un *no*.⁷⁹

En la acción comunicativa cotidiana,⁸⁰ el entendimiento puede apoyarse al mismo tiempo en un saber proposicional intersubjetivamente compartido, en una coincidencia normativa y en la confianza recíproca. Dicho entendimiento se *mide* en cada caso en las posiciones de *si/no* (*posición realizativa*) con las que el oyente acepta o rechaza las pretensiones de validez enunciadas por el hablante. El *no* significa que alguien niega la validez del enunciado al menos en uno de tres aspectos -verdad, rectitud o veracidad- y que no estará dispuesto a *realizar* su acción de manera coordinada con el hablante, pues en la comunicación cotidiana no se diferencian las esferas de conocimiento. En cambio, si el disenso (una situación de comunicación perturbada) conduce a considerar de manera diferenciada las aspiraciones de validez y los referentes

78. PP. pp. 103-104.

79. Cfr. CM, p. 124.

80. Preferimos emplear el término *acción* en lugar de *praxis*, aunque Habermas los emplea indistintamente.

del mundo (mundo objetivo, social y subjetivo) se produce una acción comunicativa en sentido estricto que implica una posición realizativa de otro nivel y tiene como condición de posibilidad la descentración progresiva de la comprensión del mundo. Este paso de la acción comunicativa cotidiana a la acción comunicativa *in strictu sensu* es posible sólo si se ha llevado a cabo un aprendizaje.

Ese proceso de aprendizaje no se agota en la diferenciación de las pretensiones de validez (con base en los criterios de verdad, rectitud y veracidad) y sus respectivos referentes (mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo) -diferenciación que se basa, a su vez, en una previa diferenciación entre el mundo de la vida y el mundo-. Es preciso que dicho proceso habilite a la persona para que pueda colocarse en el papel de hablante y de oyente.

Como hablante competente, el sujeto tiene que hacer una *elección entre un modo cognitivo, interactivo y expresivo del habla*, así como entre los correspondientes actos del habla -constatativos, regulativos y expresivos (o representativos)- y, consecuentemente, *adoptar una de tres actitudes* (o perspectivas) respecto del mundo -vinculadas a la tendencia a lograr una comprensión decentrada del mundo: objetivadora, normativa o expresiva.

Como oyente, el sujeto es un *intérprete*, es decir alguien que debe hacer una reconstrucción racional de las emisiones que le son presentes. Como tal, tiene que *entender* el contenido semántico de lo que se le dice o del texto que tiene enfrente, lo cual sólo es posible si considera y *comprende* las razones que el hablante o el autor tuvo para expresar determinadas afirmaciones (como si fueran verdaderas), reconocer determinados valores y normas (como si fueran justas) o expresar determinadas vivencias (como si fueran auténticas). Comprender dichas razones significa *postular pautas* de racionalidad a la luz de las cuales se enjuician las razones que expone el hablante y se *toma*

posición frente a ellas (sí/no), lo cual implica estar dispuesto a coordinar los propios planes de acción con los del hablante.⁸¹

Los *participantes en la comunicación* ocupan las funciones de oyente y hablante de manera sucesiva y, en la tarea de ponerse mutuamente de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, ejercen las funciones comunicativas de la primera, segunda y tercera persona (a las que Habermas también se refiere como *perspectivas del hablante*).⁸² En el papel de *primera persona*, el participante observa algo en el mundo o hace un enunciado acerca de algo en el mundo y mantiene una *perspectiva objetivante*. En cambio, si se entabla una relación intersubjetiva con otra persona (alter ego) que a su vez se relaciona con ego como si fuera alter, ego pasa a ser *segunda persona*. Es la relación yo-tú que implica una *perspectiva realizativa* de un hablante que quiere entenderse con una persona sobre algo.

Si de la perspectiva objetivante a la realizativa de segunda persona hay un cierto desarrollo, el paso de ésta última a la *perspectiva teórica* de tercera persona implica otro desarrollo superior, en la que incluso la relación yo-tú se presenta como objeto-referente del discurso. En efecto, esta perspectiva implica que la perspectiva del observador (la objetivante) se introduzca en la esfera de la interacción y se vincule con la perspectiva del yo-tú (que tiene como finalidad entenderse un hablante y un oyente), de manera que se configure un nivel nuevo en la coordinación de la acción.⁸³

Todo lo anterior pone de manifiesto que la comprensión descentrada del mundo se caracteriza por una estructura compleja de perspectivas que integra las perspectivas vinculadas con las posiciones en el mundo (y fundamentadas en el sistema formal de referencia de los tres mundos, es decir en los modos

81. Cfr. CM. pp. 43-44.

82. Cfr. CM. p. 162.

83. Cfr. PP. p. 91; TAC I. p. 159; CM 38 y 162-164.

fundamentales del uso del habla) y las perspectivas vinculadas a las funciones comunicativas de los pronombres personales.

La ontogénesis de estas perspectivas se explica en relación con las correspondientes estructuras de interacción. En este punto, Habermas retoma la concepción piagetiana que define a la acción como *el intercambio activo de un sujeto que aprende constructivamente con su medio*, y, al respecto, distingue dos procesos paralelos: a) por un lado, el niño desarrolla la perspectiva del observador en el trato manipulativo-perceptor con su medio material, y consolida esta perspectiva posteriormente bajo la forma de una actitud objetivadora de la naturaleza exterior y de las relaciones existentes de hecho. Esta perspectiva del mundo es completada con otras (la regulativa y la expresiva), y b) por otro lado, desarrolla la perspectiva de la relación yo-tú gracias al trato simbólicamente mediado con las personas. Esta perspectiva es completada con el sistema completo de las perspectivas del hablante.⁸⁴

Ello significa que se requiere un proceso de aprendizaje que le permita al sujeto ir adquiriendo las competencias necesarias para participar en la acción comunicativa, pues, según Habermas:

El niño, al irse ejercitando en los modos fundamentales del uso del lenguaje, adquiere la capacidad de trazar los límites entre la subjetividad de sus propias vivencias, la objetividad de la realidad objetualizada, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad de la comunicación lingüística. Al aprender a tratar hipotéticamente las correspondientes pretensiones de validez, se ejercita en las distinciones categoriales entre esencia y fenómeno, ser y apariencia, ser y deber, signo y significado. Y junto a estas modalidades entitativas, se hace también con la posibilidad de manipular esos fenómenos de engaño que inicialmente se deben a una confusión involuntaria entre la propia subjetividad, de un lado, y los ámbitos de lo objetivo, lo normativo y lo intersubjetivo, de otro... Otro tanto acaece con los fenómenos de distorsión sistemática de de la comunicación.⁸⁵

84. Cfr. CM p. 163.

85. TAC I. pp. 424-425.

Habermas comparte la posición constructivista respecto del aprendizaje - sustentada por J. Piaget y adoptado, *mutatis mutandis*, por L. Kohlberg-. De acuerdo con ésta, el conocimiento es producto del aprendizaje y éste consiste en un proceso en el que el sujeto que aprende participa de modo activo y que consiste, de manera general, en *adquirir competencias que se definen como capacidades para solucionar problemas empírico-analíticos o práctico-morales*. En su funcionamiento interno -dice Habermas- el proceso de aprendizaje debe entenderse como

un tránsito en la interpretación X_1 de un problema dado a otra interpretación X_2 del mismo problema, de forma que, a la vista de la segunda interpretación, el sujeto que aprende pueda aclarar por qué es falsa la primera.⁸⁶

Se trata, pues, de una concepción en la que se conciben *etapas* en cada una de las cuales la esfera individual se define como un *equilibrio relativo de operaciones cada vez más complejas, abstractas, generales y reversibles*⁸⁷

Si bien en la eticidad (entendida de manera restringida) encontramos entremezclados los aspectos cognitivos, regulativos y expresivos, el proceso de decentración que conduce al punto de vista moral incluye diferenciaciones diversas. Lo que interesa a Habermas -y a nosotros también, por el tema que nos ocupa- es aportar la fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales. Para ello, además de recuperar la diferenciación que previamente ha establecido entre diversas esferas de saber, echa mano de aportaciones de diversos autores (Selman y Flavell, entre otros), sin dejar de reconocer que su principal referente es la concepción de Kohlberg.

Las conclusiones a las que llega Habermas tienen como base la estructura de perspectivas de las que hablamos antes: a) cuando hay una vinculación

86. CM. p. 47.

87. CM. p. 48.

recíproca y no diferenciada de perspectivas de acción, el tipo de interacción resultante corresponde a una etapa *preconvencional*; b) cuando se logra la coordinación de perspectivas del observador (perspectivas del mundo) y del participante (perspectivas del hablante), el tipo de interacción resultante es *convencional*, y c) cuando se logra integrar las perspectivas de hablante y de mundo (previamente diferenciadas) en un discurso con pretensiones de validez, el tipo de interacción es *posconvencional*. En total, distingue seis etapas del juicio moral que corresponden a seis formas de interacción, cada una de las cuales se ve orientada por una perspectiva social, una idea de justicia, un concepto de la motivación y de la autoridad y responde a una determinada estructura de la expectativa de comportamiento. A continuación resumimos estas etapas:

1. La *interacción autoritaria*, implica una perspectiva social todavía *egocéntrica* (de corte preconvencional) y se orienta por la creencia de que la acción es buena (pues propiamente no se tiene idea de justicia) si hay *correspondencia con lo mandado*. La motivación fundamental es la *lealtad* con respecto a las *personas* en las que se encarna la autoridad, y corresponde a un *modelo de comportamiento particular*.

2. La *cooperación orientada por intereses* es otra forma de interacción también egocéntrica (de corte preconvencional) pero se orienta por la creencia de que la justicia radica en la *simetría de las compensaciones*. La motivación fundamental es *la esperanza de la recompensa y el temor al castigo* y la autoridad se encarna en la *sanción exterior*. También corresponde a un *modelo de comportamiento particular*.

3. La *acción funcional* es una forma de interacción convencional en la que existe ya una perspectiva de *grupos primarios* los cuales asignan roles o funciones a cada uno de los integrantes del grupo, por lo que la acción es

justa si *corresponde con la función asignada*. La motivación fundamental es el *deber*, que se opone, con frecuencia, a la inclinación y que es establecido por un *albedrío supraindividual* cuya autoridad es interiorizada, como lealtad al grupo, por el sujeto agente (de esta forma, la lealtad deja de ser motivación, para convertirse en criterio de autoridad). El modelo de comportamiento es generalizado y obedece a una *función social asignada*.

4. La *interacción orientada por normas* (y por ende, convencional) se orienta por una perspectiva de *colectividad* y por la idea de que la acción es justa si se realiza en *conformidad con el sistema existente de normas*. La motivación fundamental, igual que en el caso anterior, es el *deber* impuesto por la autoridad que radica en la *voluntad colectiva impersonal*, la cual al ser interiorizada por los miembros de esa colectividad, es fuente de legitimidad. La estructura conforme a la cual opera es el *sistema de normas* socialmente reconocido.

5. El *discurso de comprobación de normas*, está en el nivel posconvencional y se orienta por una perspectiva de *principios universalistas* que están por encima de la sociedad y por la convicción de que la norma conforme a la cual se realizan las acciones es justa sólo si ésta se *orienta por principios* (que para Habermas debieran ser *universalistas*). La motivación de la acción ya no es el deber sino la *autonomía* (frente a la heteronomía que significa la obediencia a una autoridad exterior). Por lo tanto, la autoridad ya no radica en la validez social (o legitimidad) de la norma, sino en su *validez formal o ideal* que se establece examinando la correspondencia de la norma con los principios. Por lo tanto, la estructura conforme a la cual se espera que se actúe no es ni un modelo particular o generalizado ni un sistema de normas, sino la *regla de comprobación de normas*.

6. El *discurso para comprobar principios*, que es la última etapa del nivel posconvencional de interacción y de todos los niveles del juicio moral. Este se orienta por una perspectiva *procedimental* (que se encuentra por encima de los particulares, de los grupos y colectividades, de las normas concretas y del principio universalista) y por la convicción de que es preciso establecer, discutir y perfeccionar un procedimiento que permita fundamentar normas. Desde este punto de vista, una norma, conforme a la cual se realizan las acciones es justa, si su *rectitud (o adecuación a principios universalistas) es examinada mediante la realización de un procedimiento válido*. La motivación en este caso es también la *autonomía* y la autoridad radica en la *validez formal o ideal* de dicho procedimiento. La estructura última conforme a la que se espera que se realice la acción es una *regla de comprobación de principios*, es decir de fundamentación de normas.⁸⁸

De lo dicho hasta aquí, puede inferirse que las etapas 1 a 4 corresponden al ámbito de lo que hemos denominado *eticidad restringida* (y que corresponde a los consensos normativamente adscritos), mientras que la etapa 5 es propiamente la que corresponde al punto de vista moral y al discurso práctico propiamente dicho (es decir, al consenso comunicativamente alcanzado), en el que ocupan el lugar de oyente o hablante los diversos participantes en la comunicación (que no necesariamente tienen que ser expertos en cuestiones morales) y que correspondería a la eticidad en sentido no restringido. En cambio, la etapa 6 corresponde a un discurso que más que práctico, podría denominarse "ético-filosófico" por cuanto es un discurso sumamente especializado.⁸⁹ Es, por ello, un discurso al que Habermas bien podría haber calificado -aunque no lo hizo- como *metapráctico*.

88. Cfr. pp. 186 y ss.

89. Cfr. EME. p. 92.

No obstante esta detallada descripción del proceso, en las obras que analizamos, Habermas deja pendiente el problema de cómo pasar del discurso práctico y de lo que hemos identificado como discurso ético a la acción en la que las conclusiones o el acuerdo logrado puede concretarse, y sólo vislumbra como posibilidades las siguientes vías: la *educación* (entendida en este contexto sólo como socialización), la *institucionalización* (es decir, la materialización de las normas en instituciones), y la *legalización* es decir, la transformación de la norma en derecho positivo. Según Habermas, esas vías conducen, con el tiempo, a la legitimidad de las normas y racionalizan el mundo de la vida. Pero lo que podemos observar es que, paradójicamente, por estas mismas vías se pierde el carácter de acuerdo racionalmente alcanzado en aras de un acuerdo adscrito y, con ello, el mundo de la vida pierde racionalidad y queda a expensas del sistema.

Esta paradoja es quizás el principal efecto del tratamiento dialéctico que Habermas le da a su aparato categorial, en su empeño por desligarse de una visión metafísica e idealista.

Dicho de otra manera, Habermas asume una posición más de corte evolutiva que dialéctica, la cual le conduce a postular un proceso de desarrollo moral que va desde la práctica cotidiana hasta el saber no cotidiano, desde la "adscripción" acrítica de las personas a un orden normativo *a priori*, hasta un discurso en el que lo que está en juego es la comprobación de los principios. Ello hace suponer que la racionalización comunicativa de la cotidianidad ha de provenir del ámbito de lo no cotidiano, del discurso especializado, y la paradoja proviene del hecho de que este discurso no encuentra otra manera de insertarse en la práctica cotidiana que la de traducirse en normas que se les imponen a las personas. Puesto que tal imposición requiere más de un uso perlocucionario del lenguaje que de un uso ilocucionario, el mundo de la vida

"racionalizado" por el saber de los expertos es en realidad un mundo que queda a expensas del sistema, o mejor dicho, de los mecanismos de poder.

A esta dificultad hay que agregar que en el nivel de especialización de los expertos, la discursividad práctica con frecuencia es simplemente desplazada en aras la discursividad científico-tecnológica. En este punto, sin embargo, la reflexión habermasiana aporta un elemento fundamental: la crítica del conocimiento científico. Esta no es otra cosa que la autorreflexión de la ciencia y de las implicaciones prácticas de ésta. No se trata, dice Habermas, de que el proceso del conocimiento esté determinado por intereses sociales no sometidos a reflexión o por una presión plebiscitaria, sino de reflexiones mtateóricas sobre planteamientos metódicos, de interpretaciones de mediciones o supuestos implícitos en procedimientos operacionales y de explicitación de presupuestos y decisiones previas acerca de la elección de pautas o modelos; pero también, y sobre todo, se trata de tematizar las implicaciones sociales de un proceso de investigación "inmanente en su apariencia". Esto, dice Habermas:

puede aplicarse tanto a los imprescindibles intereses rectores del conocimiento y a los supuestos evitables vinculados a concepciones del mundo como a las condiciones metodológicas para la transposición de informaciones científicas al mundo de la vida. El autoesclarecimiento de las ciencias acerca de su incardinación, específica en cada caso, en nexos vitales objetivos proporciona el fundamento sobre el cual se puede luego examinar la aplicación concreta de proyectos particulares y de cualificaciones determinadas.⁹⁰

Tal como la concibe Habermas, la "crítica" parece ser el punto en el que la "razón teórica" deja de estar escindida de la "razón práctica", por cuanto implica "la unión de la competencia en el saber especializado y la capacidad de aprendizaje, disposición y sensibilidad al contexto, para la resistencia

90. Habermas, Jürgen. *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*. Tr. S. M&I. México. Re1, 1993. 431 pp. / p. 359.

política contra conexiones funcionales del saber practicado".⁹¹ Sin embargo, la crítica se da sólo en el ámbito de lo no cotidiano -por ejemplo, en el ámbito de los institutos de investigación de las universidades- y por lo tanto no contribuye a resolver el problema en el que nos coloca la perspectiva habermasiana y que se resume en el hecho de que el tránsito del saber especializado y del discurso práctico a la práctica cotidiana se hace por la vía de la imposición.

Cabe preguntarse, entonces, si es posible resolver este problema en el marco de la posición habermasiana o si se requiere salir de ella. El camino que tomaremos es el de recuperar la riqueza del aparato categorial habermasiano, pero resignificándolo mediante el ejercicio de la crítica que el propio autor recomienda y que haremos explícita en el próximo capítulo.

91. *Ibidem.* p. 358.

CAPITULO 3. ETICIDAD Y EDUCACION: UNA RECONSTRUCCION PARA LATINOAMERICA. PARTE I.

La significación teórica e histórica de los conceptos que hemos identificado en las obras de Hegel y de Habermas como categorías, no resultan útiles para interpretar la realidad latinoamericana contemporánea si no pasan por el tamiz de la crítica, pues las determinaciones que cada uno de esos autores ha hecho de dichos conceptos responden a la realidad a cuya comprensión y explicación quieren contribuir, y se inscriben en un producto teórico que va más allá de la temática a la que nos hemos referido. Por ello, y atendiendo a la recomendación de Hugo Zemelman, no manejaremos los conceptos en términos de su contenido como si éste tuviera una validez absoluta, ni con una significación atada a sus referentes teóricos e históricos. Es decir, en lugar de manejarlos como fórmulas cerradas, habremos de entenderlos como categorías abiertas; ello implica reconocer una *amplitud de concreciones posibles*¹ en la aplicación de las mismas.

Considerarlas de esta manera, nos obliga a intentar una reconstrucción de las categorías y de la relación entre eticidad y educación, con vistas a contribuir a la interpretación de una realidad -la latinoamericana- más cercana a nosotros en tiempo, en espacio y en interés. Siguiendo a Zemelman, nuestra pretensión es la de *leer lo teórico desde fuera de lo teórico*, cuestionar *las formas teóricas que han sido cerradas y cristalizadas* tanto por la *necesidad de verdad*, como por los *mecanismos de circulación del conocimiento*, recuperar *la historicidad del conocimiento desde su construcción y según un uso crítico de la acumulación del conocimiento*.²

1. Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Op. cit. p.96.

2. *Ibidem*. p. 115.

Latinoamérica hoy: una realidad opuesta a la eticidad

El "uso crítico" de la obra de los autores cuya interpretación hemos expuesto anteriormente, nos obliga a hacer una somera revisión de las condiciones objetivas en las que adquiere sentido la reconstrucción de la relación eticidad-educación que pretendemos hacer.

Estas condiciones están hoy día necesariamente ligadas al discurso y a la realidad de la *globalización*, caracterizada por la interdependencia de las economías nacionales y la emergencia de un sistema -que Pablo González Casanova califica como "sistema transnacional bancario-productivo-comunicativo"- que resulta dominante y cuyo ascenso coincide con un debilitamiento real de la soberanía de los Estados-nación.³

La globalización ha significado para los países del Tercer Mundo, en general, y para Latinoamérica en particular, la reformulación de las estructuras de dependencia y su reforzamiento, así como la transformación de la figura del Estado y de las relaciones entre éste y la sociedad civil. Ambos aspectos -el económico y el político- han tenido graves consecuencias en el nivel de vida de las grandes mayorías y en los procesos culturales.

Varios cambios, a partir de los años ochenta concurren en la situación actual. Entre los más relevantes a nivel mundial están: el poderío financiero

3. Pablo González Casanova advierte al respecto que la teoría política del Estado soberano muestra varios desajustes frente a la realidad del mundo actual: así, por ejemplo, no reconoce que la autonomía del Estado ha disminuido frente al actual sistema económico de producción internacional y transnacional; los bloques de naciones controlan a sus integrantes en muchas decisiones y el problema de la soberanía se negocia y renegocia; las organizaciones internacionales han adquirido poderes de decisión que les permiten distribuir recursos, mercados, utilidades e influir en el recorte del gasto público, en la devaluación de la moneda y en eliminación de programas sociales. Cfr. González Casanova, Pablo "La crisis del Estado y la democracia en el Sur" en *La situación mundial y la democracia: Coloquio de Invierno: Los grandes cambios de nuestro tiempo: la situación internacional. América Latina y México*. México. UNAM-CONACULTA-FCE. 1992. 3 tomos/ Tomo I. pp. 244-246.

de Japón y sus logros industriales, la mayor integración de la comunidad europea y el derrumbe del socialismo real. Sin embargo, para los latinoamericanos y los demás países del Tercer Mundo el cambio que resultó más sensible fue el del ensanchamiento de la brecha entre Norte y Sur.⁴ Según González Casanova, este cambio se inició en los años setenta, cuando:

la afluencia de capital que iba de Norte a Sur se revirtió. El Sur sufrió desde entonces una *hemorragia neta de excedente*: la relación de intercambio se volvió cada vez más adversa, las tasas de interés se dispararon, los plazos de los créditos se acortaron, los capitales se fugaron, los servicios de la deuda crecieron en relación con el valor y el monto de las exportaciones,⁵ los pagos se hicieron más duros por las devaluaciones.⁵

Los países latinoamericanos adoptaron la política económica del neoliberalismo, que implicó la liberalización de la economía, la desregulación del sector financiero, la privatización y desnacionalización de riquezas naturales, de empresas bancarias, industriales y agropecuarias y de servicios públicos. A esto se agregaron otros dos factores: a) una política de disminución del gasto público para equilibrar al presupuesto, y para dedicar al pago del servicio de la deuda lo que antes se destinaba al gasto social, con lo que se redujeron los ingresos indirectos de buena parte de la

4. En el caso de Latinoamérica, tal ensanchamiento no es sino el resultado de un proceso al que apuntan Héctor Silva Michelena y Armando Córdoba. Este consiste en la transformación que ha ido sufriendo el modelo de desarrollo de la región para adaptar sus estructuras económicas y sociales a las exigencias de funcionamiento de la economía mundial y cumplir con las reglas de juego para el reparto del excedente económico generado en las economías dependientes entre las clases dominantes locales y metropolitanas. Así como para garantizar la permanencia y legitimación del sistema de relaciones económicas, sociales y políticas. De acuerdo con este proceso, Latinoamérica pasó de un modelo primario exportador latifundista (después de la Independencia) a un modelo primario exportador monopolista (hasta la Segunda Guerra Mundial) que fue sustituido por un modelo de industrialización subordinada e incompleta (hasta los años sesenta). Este último modelo fordista-keynesiano, coincide también con la declinación de la presencia europea y la emergencia de Estados Unidos como centro de la economía latinoamericana. Cfr. Silva Michelena, Héctor y Armando Córdoba. *América Latina: el largo ciclo de la transnacionalización*. México, 1992 (mecanograma) 66 pp./ pp. 33-60.

5. González Casanova, P. *Op. cit.* p. 250.

población, en especial de los asalariados, y b) la contención salarial que se combinó con un proceso inflacionario y una política de desindustrialización de los trabajadores, de descentralización de los grandes sindicatos y de eliminación *de jure* o *de facto* de los derechos que éstos habían alcanzado en luchas centenarias. Respecto de estos ajustes estructurales, ese mismo autor, apunta que

afectaron de manera crecientemente inequitativa la carga fiscal, las tasas de interés en los créditos a pequeños propietarios, el costo de bienes y servicios en los barrios marginados; y dieron pie a medidas legislativas que llevaron a la privatización de selvas, tierras y aguas comunales que antes eran de los campesinos pobres, los cuales se volvieron paupérrimos.⁶

A los cambios en el Estado que resultaron de esta reestructuración económica -el adelgazamiento del Estado y la renuncia a su calidad de interventor, benefactor y árbitro- correspondieron otros cambios en su relación con la sociedad. Junto con el discurso de la globalización se publicitó el discurso del fin de las ideologías y de la glorificación del individuo frente al Estado. Aunque es cierto que nunca antes se reivindicaron con tanta fuerza los derechos individuales y la democracia, también lo es que se empleó la ideología de la "desideologización" como velo mistificador para contener la insatisfacción cuando se dió marcha atrás a las leyes que garantizaba los derechos sociales. Dicha ideología también sirvió para justificar la concentración del poder en un aparato estatal duro que se niega a aceptar el control de la sociedad. Con esta nueva figura, muchos de los Estados latinoamericanos perdieron su base social cuando las alianzas populares que le habían dado fuerza y autonomía se vinieron abajo, y muchos otros fueron víctimas de graves problemas de corrupción e ineficiencia que trataron de cubrir con medidas represivas.

6. *Ibidem* p. 252.

Dicho brevemente, la Latinoamérica de nuestros días se caracteriza por: un proceso de liberalización económica que ha traído como consecuencia la pobreza extrema de una gran capa de la población; el autoritarismo político (manifiesto sobre todo en la dependencia de los poderes legislativo y judicial respecto del ejecutivo); la atomización y debilitamiento de las organizaciones populares; la sobreexplotación y el desempleo;⁷ una ideología conservadora que se ostenta como "desideologizada" y que los "medios" se encargan de hacer penetrar en las conciencias, y un Estado sin base social y represivo, expuesto a las fluctuaciones de un capitalismo agresivo.

A lo anterior hay que agregar la crisis que sufren los movimientos sociales afines a las ideas socialistas y de izquierda, debido no sólo a la reestructuración económica y política, sino también a la quiebra del socialismo real. Su debilidad ha favorecido la aplicación de las medidas económicas de corte neoliberal y el fortalecimiento de los Estados latinoamericanos que se ostentan como democráticos y autónomos pero que se

7. El problema del desempleo parece ser una de las más graves secuelas de la innovación tecnológica combinada con la aplicación de la política neoliberal. De acuerdo con el *Informe sobre desarrollo humano 1993* publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) por el Centro de Comunicación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina (CIDEAL), uno de los más inquietantes fenómenos del mundo actual es el de *crecimiento sin empleo*, lo que significa que mientras que la curva del PIB y su tendencia proyectada hacia el año 2000 va en aumento, el crecimiento del empleo siempre va a la zaga del producto. De acuerdo con el *Informe*, en los países en desarrollo se ha experimentado un ligero crecimiento en el empleo (lo cual no ocurre en los países industrializados) pero aún así las tasas de crecimiento del empleo fueron inferiores en un 50% de las tasas de crecimiento del PIB. Ello se debe a que la fuerza de trabajo en estos países aumentó en más de 400 millones de personas entre 1980 y 1990. Dada esta situación y las proyecciones realizadas, resulta muy dudoso que se alcance el nivel de empleo que se requiere para el fin de siglo. Por ello -señala el *informe*- la educación y la formación profesional debieran orientarse no tanto a preparar a las personas para que desempeñen un empleo determinado, sino más bien a procurar que las personas adquieran las aptitudes que son necesarias para ser dueñas de su propia vida. Se trata, pues, de "educar para la vida". Cfr. CIDEAL. *Informe sobre desarrollo humano 1993*. Madrid, PNUD-CIDEAL, 1993. 249 pp./ pp. 41-46.

sostienen, en lo interno, en la coerción y el fraude y, en lo externo, en la fuerza económica, política y bélica de los Estados centrales.

Adolfo Gilly resume en una frase la situación de esta región del Planeta: *América Latina se ha quedado abajo y afuera*; no sólo porque las economías de sus países han sido marginalizadas, sino porque el neoliberalismo ha impuesto altos costos sociales:

al menos tres cuartos de la población se han empobrecido o, en los niveles inferiores de ingresos, han caído por debajo de los límites de miseria. Estos últimos, casi una mitad de los latinoamericanos, son los que literalmente están más abajo y más afuera, las víctimas urbanas y rurales de la restructuración capitalista en América Latina, los que sólo podrán heredar a sus hijos y nietos la pobreza extrema, la desnutrición, las enfermedades, la desprotección y la ignorancia.⁸

De esta forma, en Latinoamérica, la ansiada transición de una sociedad tradicional a una sociedad moderna se ha intentado prácticamente aplicando la racionalidad instrumental desde el ámbito de lo económico a todos los aspectos de la vida. Con esta estrategia, el "ideal" que ha resultado dominante es el de una productividad regulada por las leyes del mercado, con la consecuente liquidación de lo que se considera "empresas ineficientes" y la supresión del proteccionismo de Estado, en momentos en los que, paradójicamente, los Estados centrales a los que se pretende emular ejercen fuertes medidas proteccionistas. Dicha modernización ha agudizado la situación de injusticia y, en lo político, no ha traído consigo la democracia, ni la independencia real económica y política de los Estados.

En estas condiciones, la "libertad realizada" de la que hablaba Hegel es hoy más que nunca una exigencia de los pueblos pauperizados y sumidos en la ignorancia y la enfermedad a los que se les niega su posibilidad de formarse

8. Gilly, Adolfo. "América Latina: abajo y afuera" en *Las Américas en el horizonte del cambio; Coloquio de invierno...* Op. cit./ Tomo II, p.111.

como sujetos. Sin embargo, la historia latinoamericana ha mostrado fehacientemente que tal realización no puede darse en el Estado -que dista mucho de ser la "comunidad ética" que Hegel suponía- ni ha de ser cumplida gracias al "movimiento del espíritu" entendido como universal; por su parte, la solución habermasiana también se ha visto refutada por la realidad, pues la población pauperizada de los pueblos latinoamericanos lejos de ver racionalizado comunicativamente su mundo, se ve sometida al silencio y forzada a conquistar su derecho a voz, mediante una práctica combativa que adquiere diversas formas (desde la militancia sindical y partidista y la participación en diversas organizaciones de la sociedad civil, hasta la guerrilla). Dicho simple y llanamente, la comunicación no ha mostrado su eficacia cuando no hay quien quiera escuchar la voz de quien sufre injusticia y llegar a entendimiento, y esa ausencia de comunicación -que es síntoma de ausencia de participación- de ninguna manera puede contribuir a "racionalizar comunicativamente" el mundo de la vida.

La libertad no realizada y la precariedad de la comunicación y de la participación han sido expresadas y denunciadas de diferentes maneras por múltiples grupos sociales. Uno de ellos es el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, que agrupa a campesinos y campesinas de las comunidades indígenas chiapanecas y que el 10. de Enero de 1994 declaró la guerra al Ejército mexicano, expresando al mundo su única disyuntiva: "*una vida digna o una muerte digna*". En uno de los múltiples comunicados que ha enviado la Comandancia General de ese ejército rebelde al pueblo de México se expresa, con un lenguaje que recuerda al del Popol Vuh, lo siguiente:

Cuando los tiempos se repetían sobre sí mismos, sin salida, sin puerta alguna, sin mañana, cuando todo era como injusto era, hablaron los hombres verdaderos, los sin rostro, los que en la noche andan, los que son montaña [...] vemos que son los menos los que ahora mandan, y mandan sin obedecer, mandan mandando. Y

entre los menos se pasan el poder del mando, sin escuchar a los más [...] Sin razón mandan los menos, la palabra que viene de lejos dice que mandan sin democracia, sin mando del pueblo, y vemos que esta sinrazón de los que mandan mandando es la que conduce el andar de nuestro dolor [...] Es el mundo otro mundo, no gobierna ya la razón y voluntad de los hombres verdaderos, pocos somos y olvidados, encima nuestro caminan la muerte y el desprecio, somos pequeños, nuestra palabra se apaga, el silencio lleva mucho tiempo habitando nuestra casa, llega ya la hora de hablar para nuestro corazón y para otros corazones, de la noche y la tierra deben venir nuestros muertos, los sin rostro, los que son montaña, que se vistan de guerra para que su voz se escuche [...] ¡Ya Basta! [...] Esta es la palabra del EZLN. Con democracia son posibles la libertad y la justicia. En el engaño nada florece, en la verdad todo es posible.⁹

En este fragmento se resume la situación de Latinoamérica: profunda injusticia, falta de democracia, pueblos sometidos al silencio, a la explotación, a la discriminación; dependencia como país, vida indigna para los más y enseñoramiento del lenguaje perlocucionario y de la acción estratégica. En suma, el reino de la no libertad.

Lo que en la realidad latinoamericana se pone de manifiesto es que el "universal concreto" hegeliano no es el ámbito propicio de la eticidad, sino su opuesto, y que en las condiciones descritas, la acción comunicativa se revela como insuficiente para alcanzar la eticidad, pues la realización de la libertad implica cambios profundos que van mucho más allá de la discursividad.

Pero en la historia contemporánea, también se ha puesto de manifiesto que los pueblos latinoamericanos no han renunciado a alcanzar la comunidad ética en la que se realice la libertad de todos y a racionalizar comunicativamente la sociedad. En efecto, pese a las dificultades que enfrentan para consolidarse y fortalecerse, los movimientos sociales se han diversificado y multiplicado. Indígenas, mujeres, estudiantes, jubilados, niños de la calle, homosexuales, además de los trabajadores del campo y de la ciudad, son protagonistas que no se asumen como un "momento" del sujeto universal, sino

9. "Comunicado de la Comandancia General" en *La Jornada*, Domingo 27 de febrero de 1994.

como sujetos particulares que unen su voz y su acción para reivindicar derechos específicos. En la historia que vivimos día con día en la región, también se pone de manifiesto que aunque la eticidad no coincide plenamente con la acción comunicativa, ésta última es indispensable para alcanzarla. Y, por último, nos muestra que el sujeto de la eticidad ha de emerger desde la subalternidad, desde la condición de explotado y oprimido y que si bien ha de ser un comunicador, tendrá que ser, ante todo, un sujeto que mediante su actividad es capaz de objetivarse, de transformar las estructuras culturales, sociales y políticas y de realizar los valores sociales (justicia, democracia, soberanía, etc.) que algunos quisieran ver en el "cajón de los tiliches" junto con las "ideologías". Es en este punto justamente en el que el proceso educativo, entendido como formación de sujetos adquiere mayor significatividad.

Sin embargo, los procesos educativos latinoamericanos lejos de contribuir a la eticidad contribuyen a reforzar la dependencia, a ideologizar en la "desideologización" y a "acostumbrar" al educando al dogmatismo y al autoritarismo. El gasto público en educación, siempre exiguo, se ha traducido en la pauperización de los docentes debido a los bajísimos salarios que perciben en todos los niveles educativos, presupuestos cada vez más recortados para las universidades públicas y escasos apoyos a la investigación científica y tecnológica que tienen como consecuencia deficientes procesos educativos, rezago científico de los planes y programas de estudio, políticas de "desculturización"¹⁰ y múltiples procedimientos excluyentes en el nivel de

10. La "desculturación" es, según el pedagogo ecuatoriano, Claudio Malo, uno de los más graves problemas en la educación latinoamericana especialmente porque atenta contra la identidad cultural de los pueblos. Para Enrique Arriagada Kehl, filósofo chileno que se ha ocupado de los temas educativos, es imperativa la presencia los procesos educativos latinoamericanos de una ética de la identidad que sea discursiva, consensuada, comunicativa y libre de dominio. Cfr. Malo, Claudio "Alfabetización, modernización y cultura popular"

educación superior (como son los procesos de admisión, la reglamentación, las exigencias "académicas" que implican gastos considerables, los horarios, etc.)

Las condiciones de la realidad latinoamericana a las que nos hemos referido brevemente y la necesidad de construir elementos teóricos que puedan insertarse en una práctica formativa nos obliga a intentar una reconstrucción de la relación eticidad-educación siguiendo la estrategia de "hacer un uso crítico" de los aportes de Hegel y de Habermas. Dicha crítica se hará desde la perspectiva del marxismo porque ella nos permite teorizar en torno a la temática que nos ocupa a partir del reconocimiento de las diferentes relaciones de dominación que se hacen presentes en la realidad latinoamericana (explotación, discriminación étnica y sexual, dependencia, injusticia y falta de democracia) y que constituyen el lado opuesto de la eticidad.

La eticidad: esfuerzo cotidiano por realizar la libertad genérica.

La ya clásica crítica marxiana de la *Filosofía del derecho* de Hegel, resulta ineludible para nuestros propósitos. En efecto, el agudo examen del concepto hegeliano de *Estado* que realizó Marx en uno de sus trabajos de juventud titulado *Crítica del Derecho del Estado de Hegel* resulta esencial para el tema que nos ocupa porque lleva implícita la crítica al concepto hegeliano de *eticidad* y a las relaciones entre el particular y el universal que dicho concepto comporta y que se ponen de manifiesto en el tratamiento hegeliano de las relaciones entre la sociedad civil y el Estado.

A juicio de Marx, la obra hegeliana presenta una *antinomía no resuelta* que consiste en que el Estado aparece, por una parte, como una *necesidad externa*

y Arriagada-Kehl. Enrique "Ética y miseria en el marco de la identidad latinoamericana y tercermundista" en *Memorias del primer Encuentro Latinoamericano sobre Educación, marginación urbana y modernización*. México, UPN, 1991. 722 pp.

que se impone a la familia y a la sociedad civil, y, por otra parte, como un *fin inmanente*; dicha antinomia queda al descubierto en la identidad que Hegel hace explícita en diversos pasajes a los que alude Marx, y que éste último resume de la siguiente manera:

La unidad del *fin último general* del Estado y del *interés particular de los individuos* consiste, según se nos dice, en que los *deberes* de éstos hacia el Estado y sus *derechos* frente a él son idénticos (por ejemplo, el deber de respetar la propiedad coincide con el derecho del propietario).¹¹

Lo que Marx descubre al lector en ésta y en otras obras forma parte medular de su concepción política. En primer término, sostiene que el Estado no puede ser Estado ético; el Estado ético es sólo una abstracción que contradice el carácter esencial del Estado político que es el *realmente existente*, pues desde la perspectiva marxiana, el Estado es

la forma bajo la que los individuos de una clase dominante hacen valer sus intereses comunes...[y en virtud de que] todas las instituciones comunes tienen como mediador al Estado y adquieren a través de él una forma política [, se produce] la ilusión de que la ley se basa en la voluntad y, además en la voluntad desgajada de su base real, en la voluntad libre.¹²

En segundo término, Marx pone al descubierto el hecho de que la llamada *clase absoluta* -a la que identifica con la *burocracia*- lejos de ser portadora de la virtud del altruismo y merecedora de la confianza del trabajador como la consideraba Hegel, impregna sus decisiones y acciones de un rasgo que le es característico: la *universalidad ilusoria*, consistente en hacer aparecer su interés -que no es sino interés de clase- como el interés general.

11. Marx, K. "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" en *Marx: escritos de juventud*; tr. W. Rocas. México, FCE, 1982. Carlos Marx. Federico Engels: obras fundamentales. No. 1. pp. 319 a 438 (en adelante se citará CDEH)/p. 320.

12. Marx, K. y F. Engels. *La ideología alemana*; Tr. W. Rocas. México, Ed. de Cultura Popular. 1977. 746 pp./ p. 72.

En opinión de Marx, Hegel idealiza a la burocracia en lugar de verla como es realmente. Para enmendar esa falsa visión, la obra marxiana describe con agudeza e indiscutible realismo el *espíritu de la burocracia*:

La burocracia considera la esencia del Estado, la esencia espiritual de la sociedad, como posesión suya, es su *propiedad privada*. El espíritu general de la burocracia es el *secreto*, el misterio, que en su seno se mantiene por medio de la jerarquía y al exterior como corporación cerrada... La *autoridad* es... el principio de su deber, y la adoración de la autoridad su *intención*. Y, en el seno de ella, el *espiritualismo* se convierte en un *craso materialismo*, en el materialismo de la obediencia pasiva, de la fe en la autoridad, del *mecanismo* de un comportamiento formal, fijo... [Para] cada burócrata por separado, el fin del Estado se convierte en su propio fin, en una *cacería de puestos cada vez más altos*... En la burocracia, la identidad del interés del Estado y del fin privado particular se estatuye de tal modo que el *interés del Estado* se convierte en un interés privado *particular* frente a los otros fines privados.¹³

Según Marx, la superación de esa *universalidad ilusoria*, que no es sino el síntoma del conflicto de intereses entre particulares, puede darse si se cumplen dos condiciones: por una parte, que el interés general llegue a ser *realmente -y no en la abstracción-* el interés particular, y, por otra parte, que el interés particular se convierta *realmente* en el interés general.¹⁴ Ello puede ocurrir sólo en una sociedad verdaderamente democrática en la que el Estado político ha sido desplazado. En una sociedad de ese tipo el particular gana en autodeterminación, en virtud de que deja de estar *subsumido en lo general* (lo que en la obra de Hegel es el *auténtico sacrificio* del particular).

Por último, Marx advierte que en la exposición hegeliana se produce una inversión (una *falsa inversión*) entre el Estado (en el que supuestamente impera el interés general) y la sociedad civil (en la que impera el interés

13. COEH p. 360.

14. COEH p. 361.

del particular) con la consecuente y arbitraria separación entre el ciudadano y el hombre como particular. En palabras de Marx:

Para Hegel [familia y sociedad civil] son el *producto* de la idea real; no es el curso de vida de la familia y la sociedad civil el que las une para formar el Estado, sino, por el contrario, el curso de vida de la idea el que por sí mismo conduce a este resultado; familia y sociedad civil son, además, la finitud de esta idea; deben su existencia a otro espíritu que no es el suyo propio; son determinaciones estatuidas por un otro, y no autodeterminaciones;... la condición pasa a ser lo condicionado, lo determinante se convierte en lo determinado, el productor es convertido en producto del producto...¹⁵

En otros términos, la optimista versión de Hegel respecto del Estado y de la burocracia, produce un efecto contrario a la intención del *programa* hegeliano; efecto que consiste en tomar lo subjetivo por lo objetivo y lo objetivo por lo subjetivo:¹⁶ no es el pueblo el que crea la constitución, sino la constitución la que crea al pueblo.¹⁷ Ello lleva aparejado el desdoblamiento del hombre en dos ámbitos que parecen no tocarse: el público y el privado. Marx lo expresa así:

El individuo, en cuanto ciudadano real, forma parte de una doble organización: la organización burocrática -o sea la determinación formal externa del Estado... y la organización social, la organización de la sociedad civil... en ésta, figura como hombre privado fuera del Estado, sin tocar el Estado político en cuanto tal... por tanto, para comportarse como ciudadano real del Estado, para adquirir significación y actividad políticas, el individuo se ve obligado a salir de su realidad civil, a hacer abstracción de ella.¹⁸

La gravedad de esta escisión radica en que al postular su existencia política como su *verdadera existencia*, la sociedad postula su propia desaparición; pero, puesto que la sociedad civil es el contenido del Estado político, al desaparecer la primera, sólo queda la forma del Estado político que no puede materializarse sino en una organización no democrática.

15. COEH p. 323.

16. COEH p. 354.

17. COEH p. 343.

18. COEH pp. 389-390.

La superación de tal escisión sólo puede darse en la democracia en la que la forma no es contraria al contenido. Por ello, desde la perspectiva marxiana, el sujeto de la democracia no es un Espíritu que subsume las voluntades, sino cada ser humano particular; el mundo de esos seres humanos no es el Estado sino la sociedad, y lo propiamente humano es la autodeterminación del *hombre real*.¹⁹ No es de extrañar, entonces, la insistencia de Marx en que no basta sustituir un Estado político por otro Estado político, sino que es necesario anularlo como Estado político y sustituirlo por una sociedad democrática, pues

...en la verdadera democracia, la constitución, la ley, el Estado mismo son solamente la autodeterminación del pueblo y el contenido material de éste.²⁰

Desde este punto de vista, la realización de la libertad no puede hacerse efectiva en el Estado, pues éste necesariamente es Estado político²¹. Ello no significa, sin embargo, que Marx considerase imposibles la unidad del interés general y el particular, la unidad de la esfera de lo público y lo privado y la realización de la libertad. Antes bien, su *programa* teórico se dirigía

19. CDEH p. 343. Los siguientes enunciados expresados en esa misma página resumen la concepción marxista de la democracia: "...en la democracia aparece la constitución misma solamente como una determinación, que es además la autodeterminación del pueblo... La democracia es el enigma resuelto de todas las constituciones. Aquí, la constitución no es solamente en sí, en cuanto a la esencia, sino en cuanto a la existencia, en cuanto a la realidad, en su fundamento real, el pueblo real, estableciéndose como su propia obra. La constitución aparece como lo que es, como el producto libre del hombre... sólo es, en general, un momento de existencia del pueblo, en que la constitución política no forma de por sí al Estado... El hombre no existe en gracia a la ley, sino que la ley existe en gracia al hombre, es la existencia humana, mientras que en otras es la existencia legal. Tal es la diferencia fundamental de la democracia... En la democracia, el principio formal es al mismo tiempo el principio material... la verdadera unidad de lo general y lo particular."

20. CDEH p. 344.

21. Resulta claro que, a diferencia de la versión optimista de Hegel respecto del Estado y de la política, Marx emplea estos términos con un sentido peyorativo.

justamente a elaborar el análisis y la crítica de las condiciones que obstaculizaban esa unidad y esa realización.

Como resultado de esa elaboración teórica, Marx vió en la *democracia* la condición *sine qua non* para superar la contraposición entre el interés general y el particular, y entendió a la libertad como sinónimo de *emancipación*. El socialismo no era para él la finalidad, sino un medio subordinado a la libertad. En la concepción marxiana, esa libertad no podía consistir en *el reino de fines* que se funda en la buena voluntad y cuya expresión es meramente formal -a la manera de Kant-, sino en el reino de fines que, a la manera de Hegel, nace de la necesidad,²² y se realiza concretamente en un momento histórico determinado.

Sin embargo, a diferencia de Hegel, Marx no admitió que la libertad fuese el despliegue del Espíritu objetivado en el Estado, ni que tal Espíritu hablara por boca de la burocracia. Todavía menos, podía admitir que el Estado, despojado ya de la investidura universal que le daba el Espíritu, se ostentara como árbitro y como educador.²³ Según Marx, la realización de la libertad no

22. "El reino de la libertad sólo empieza allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de los fines externos... A medida que [el ser humano] se desarrolla, desarrollándose con él sus necesidades, se extiende este reino de la necesidad natural, pero al mismo tiempo se extienden también las fuerzas productivas que satisfacen aquellas necesidades. La libertad... sólo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, regulen racionalmente este su intercambio de materias con la naturaleza, lo pongan bajo su control común en vez de dejarse dominar por él como un poder ciego... Pero con todo ello, siempre seguirá siendo éste un reino de la necesidad. Al otro lado de sus fronteras comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí, el verdadero reino de la libertad, que sin embargo sólo puede florecer tomando como base aquel reino de la necesidad." Marx, K. *El Capital: crítica de la economía política*. 2a. ed.: Tr. W. Rocas. México, FCE, 1984. 3 Tomos/ Tomo 3, p. 759.

23. Al respecto, Marx se expresa de la siguiente manera: "Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etcétera, velar por el cumplimiento de estas prescripciones... y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo!... es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa." Marx, C. *Crítica del programa de Gotha*: 4a. ed.:

está en la institución del Estado, sino en el *despliegue de las fuerzas humanas* (considerado como *fin en sí*); no se trata, entonces del despliegue del Espíritu, sino de cada uno de los seres humanos de carne y hueso; despliegue que encuentra límites en la dominación de unos individuos sobre otros. Por consiguiente, el *reino de la libertad* no podía ser otro que una sociedad democrática en la que quedasen revocadas las diversas formas de dominación - revocación que, según nuestra interpretación de la obra marxiana, da lugar a una sociedad justa-.

La democracia a la que se refería Marx -la "verdadera democracia", según su propia expresión- significaba la unidad de lo universal y lo particular; de la esfera política con la esfera social; del principio formal (la Constitución política) con el principio material (la existencia real de pueblo); se trataba de una democracia para la mayoría (con lo cual Marx se oponía al derecho censitario) y una democracia para la libertad de todos los seres humanos. En la concepción marxiana, la "verdadera democracia" coincidía con la "emancipación humana" y superaba a la "emancipación política" del individuo replegado en sí mismo, en su interés privado y en su arbitrariedad privada, y disociado de la comunidad.²⁴ Puesto que para Marx la explotación económica capitalista era la clave de la dominación que se operaba en diversos ámbitos y que operaba en sentido contrario a la "emancipación humana", no extraña que este autor considerara que la "verdadera democracia" implicaba de la transformación de las estructuras sociales. De esta forma, la relación indisoluble entre democracia y socialismo constituyó uno de los supuestos

Tr. Instituto del Marxismo-Leninismo. Madrid. R. Aguilera. 1971. 65 pp. / p. 40.

24. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Marx y la democracia" en *Cuadernos políticos*. México. 1983. No. 36. pp. 31-39/ pp. 32-34.

básicos del marxismo clásico;²⁵ supuesto que, para desgracia de la teoría y de la historia, fué rigidizado por una determinada forma de marxismo -contraria al espíritu del marxismo clásico por cuanto se caracterizó por su esquematismo, su dogmatismo y su antidemocracia- hasta el punto de interpretarse conforme a un burdo mecanicismo en virtud del cual se creyó que bastaba superar las relaciones sociales de carácter capitalista, para que imperara la democracia y se revocaran todas las formas de dominación (el machismo, la discriminación étnica, etc.).

La posición marxiana clásica -y no sus deformaciones- comporta varoas conclusiones fundamentales para el tema que nos ocupa: 1) la única forma de organización que favorece la *realización de la libertad conforme al concepto*,²⁶ es la verdadera democracia que implica la desaparición del Estado como Estado político,²⁷ como Estado coercitivo, como Estado que es expresión de una sociedad enajenada en la que persisten diversas formas de dominación; 2) el particular *subsumido en lo general* o *sacrificado a lo universal* pierde autodeterminación y se convierte en condicionado, perdiendo su papel de

25. Este nexo indisoluble entre democracia y socialismo está ampliamente fundamentado por Adolfo Sánchez Vázquez en diversos escritos, entre ellos: Sánchez Vázquez, A. "Democracia, revolución y socialismo" en *Utopías*. México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, No. 5, Enero-febrero de 1990. pp. 15-23.

26. Si bien esta definición es hegeliana, consideramos que en este punto no hay discrepancia entre Hegel y Marx puesto que tanto uno como otro consideraban que no existe una única forma de realización de la libertad (por eso Marx no presentó más que rasgos generales de lo que podía ser la sociedad poscapitalista), sino que esas diversas formas dependen de las características específicas y de la historia particular de cada sociedad concreta. Ahora bien, es claro que para Marx ese concepto no podía expresarse en el espíritu del pueblo interpretado por la burocracia, sino que tenía que ser expresado por los miembros de la sociedad y definido democráticamente (no tanto por mayoría, sino por consenso).

27. La desaparición del Estado político no significaría, en este contexto teórico, la desaparición de ciertas funciones públicas como sería la de administración de los recursos para brindar los servicios públicos a la población; pero, en un contexto plenamente democrático, estas funciones adquirirían otro sentido.

sujeto; en consecuencia, en la sociedad democrática el particular tendrá que mantener la autodeterminación y, a partir de ésta, orientarse hacia el cumplimiento de fines generales y 3) el reino del particular "replegado en sí mismo" da lugar a una democracia defectuosa, constituye una limitante de la "emancipación humana" y tiende no a la revocación sino al reforzamiento de alguna o algunas formas de dominación.

Sin embargo, tales conclusiones nos ubican en una nueva cuestión: ¿es entonces la eticidad una cualidad sólo predicable de una sociedad utópica? ¿es resultado de una empresa que se ve cada vez menos realizable? La pregunta es todavía más pertinente si se plantea en un contexto que dista mucho de la verdadera democracia a la que Marx se refería como condición de la realización de la libertad. En efecto, la ya de por sí deficiente democracia que las sociedades otrora llamadas occidentales se han encargado de generalizar - empleando los métodos más violentos y autoritarios- se ha hermanado, en los últimos años, con una política económica de corte neoliberal que ha dejado una estela de pobreza, ha favorecido el resurgimiento de racismo y fundamentalismos, y ha abonado el terreno para el fomento del egoísmo y la venalidad con el consecuente deterioro moral. De esta forma, en aras de una libertad económica sin restricciones y de una libertad política todavía muy restringida, las formas de dominación ya existentes se han reforzado y las que se creían revocadas han resurgido. Por otra parte, el derrumbe del *socialismo real* dejó al descubierto que la revocación de la explotación de tipo capitalista es insuficiente para revocar otras formas de dominación y que, en cambio, es la democracia la que queda cancelada, cuando la sociedad sucumbe en aras del Estado.²⁸

28. Si bien hemos inferido conclusiones de la obra marxiana, las "lecciones" de la historia también nos permiten arribar a las siguientes conclusiones: 1) la democracia política, aunque sea una democracia deficiente porque se limita

La respuesta a las preguntas planteadas, desde la perspectiva del marxismo clásico no puede ser sino negativa. Si bien es cierto que Marx reprocha a Hegel el no darse cuenta de que la figura del Estado, lejos de ser el campo de realización de la libertad, es una forma cuyo contenido es la dominación, no abandona la concepción de la libertad como *para sí*. Entendida de esta manera, la libertad es movimiento y, por tanto, no es sólo resultado o producto de la actividad, sino es la actividad misma y su resultado, el proceso realizado y su producto, el esfuerzo de negación que se despliega para alcanzar los fines, así como los fines alcanzados. De acuerdo con esto, la realización de la libertad o eticidad tiene lugar en la *lucha por la libertad*, en el esfuerzo crítico y creador orientado a transformar la sociedad; en otras palabras, *la eticidad es el proceso de negación teórica y práctica de toda forma de discriminación y dominación, es acumulación de democracia²⁹ y acumulación de justicia con vistas a preparar las condiciones que hacen posible el despliegue*

a la emisión del voto, no es despreciable y contribuye a la realización de la libertad, y 2) la emancipación humana (o verdadera democracia) no deviene mecánicamente de la abolición de la forma de explotación capitalista, sino que requiere de esfuerzos en diversos sentidos para ampliar la participación social y revocar otras formas de dominación.

29. Carlos Pereyra, en un artículo publicado bajo el título de "Democracia y revolución", sustenta la necesidad de *acumulación democrática*, a partir de una crítica dirigida hacia ciertas posiciones de izquierda en las cuales "El igualitarismo prescinde sin dificultad de la democracia". Si bien compartimos con Pereyra la necesidad de acumular democracia y su rechazo al olvido de la democracia por parte de ciertos movimientos revolucionarios, no compartimos la idea que sostiene en este ensayo de que igualitarismo -entendido como lucha por la justicia- y lucha por la democracia -entendida como ampliación de espacios de la libertad- se planteen como términos de una disyunción (Cfr. Pereyra, C. "Democracia y revolución" en *Nexos*, No. 97, México, enero de 1986, pp. 17-21). Antes bien, a esta posición enfrentamos la tesis ampliamente fundamentada de Della Volpe quien sostiene la condicionalidad recíproca entre igualdad y libertad y entre lucha por la justicia y lucha por la democracia. Cfr. Della Volpe, G. *Rousseau y Marx, y otros ensayos de crítica materialista*. Tr. R. Raschella. Argentina, Platina, 1963. 169 pp.

de las fuerzas humanas.³⁰ Es, en suma, el esfuerzo de emancipación y los logros de ese esfuerzo.

Tal emancipación no se presenta entonces como una ilusión irrealizable, sino como una realidad anticipada idealmente, es decir, como finalidad de la acción, como una realidad posible y deseable cuya actualidad requiere del esfuerzo de transformación subjetiva,³¹ pero que no se agota en esta, pues la emancipación real requiere de transformaciones objetivas.

La importancia que concedió Marx al factor económico como clave de la emancipación -posición que, en la medida en que derivó en economicismo, se constituyó en un límite de la teoría marxista-³² le hizo percatarse de que esas transformaciones eran insuficientes si se limitaban a lograr la emancipación política. En palabras de Marx:

30. Como formas concretas de eticidad pueden ejemplificarse las posiciones que Sánchez Vázquez interpreta como posiciones de izquierda: "El criterio sigue siendo ciertos valores universales -libertad, igualdad, democracia, solidaridad, derechos humanos-... Estar a la izquierda, hoy día es estar por un modelo de desarrollo que responda a los intereses y necesidades de la mayoría de la sociedad... pugnar por un desarrollo que no mine la base natural de la vida humana... enfrentarse enérgicamente a toda forma de discriminación de sexo, etnia o raza... asumir las reivindicaciones de la mujer... dándoles un contenido concreto en la vida económica, política y social... oponerse a las relaciones de desigualdad y dependencia entre las naciones... asumir las legítimas reivindicaciones del Tercer Mundo... En cada instante y en cada pulgada de terreno... hacer frente a la negación, o angostamiento de ellos [los valores universales]..." Sánchez Vázquez, A. "Después del derrumbe: estar o no a la izquierda." Separata de la revista *Sistema*, No. 108, Madrid, Mayo 1992, pp. 57-67/ pp. 66-67.

21. En la concepción de Hegel estas transformaciones consistían en la elevación de la conciencia natural al saber y en la superación de la actitud estoica, la escéptica y la cristiana, que se logra en la buena conciencia o conciencia responsable que sabe que su libertad ha de lograrse sólo con la libertad de todos. De manera semejante, en la concepción marxiana también se requiere del conocimiento de los fines, de los medios y de las condiciones; de la toma de decisiones responsable y del convencimiento del sujeto de que su emancipación sólo es efectiva en la medida en que es expresión de la emancipación humana. No obstante mientras que Hegel pone el énfasis en los cambios subjetivos, Marx lo pone en los cambios objetivos.

32. Cfr. Sánchez Vázquez, A. y V. Mikacín. "Cuestiones marxistas disputadas: entrevista de V. Mikacín con Adolfo Sánchez Vázquez" en *Cuadernos políticos*, No. 42; enero-marzo de 1985, pp. 5-19/ p. 7.

La emancipación política es la reducción del hombre, de una parte, a miembro de la sociedad burguesa, al individuo *egoísta independiente* y, de otra parte, al *ciudadano del Estado*, a la persona moral.

Sólo cuando el individuo real recobra dentro de sí al ciudadano abstracto y se convierte, como hombre individual, en *ser genérico*, en su trabajo individual y en sus relaciones individuales, sólo cuando el hombre ha sabido reconocer y organizar sus "*forces propres*" como *fuerzas sociales* y cuando, por tanto, no desgaja ya de sí mismo la fuerza social bajo la forma de fuerza política, podemos decir que se lleva a cabo la emancipación humana.³³

La emancipación humana sería para Marx la posibilidad de ejercer plenamente los *derechos humanos* -tal como se entienden contemporáneamente- y el desarrollo de la persona total, no escindida. Marx se percataba de que la emancipación política resultaba más limitada, pues se reducía al ejercicio de los derechos civiles. Por ello, criticaba que los derechos políticos se identificaran con los derechos humanos, más todavía porque en la época en la que vivió, tales derechos políticos (fundamentalmente el de votar y ser elegido) estaban restringidos por el derecho censitario. En opinión de Marx, al ser enunciados, esos derechos adquirían la apariencia de *derechos cívicos* -por cuanto su contenido era la *participación* de los individuos en la *comunidad*-, pero en realidad no eran sino *derechos del hombre egoísta que vivía al margen del hombre y la sociedad* y que se resumían en el derecho de *considerarse como una mónada, replegada sobre sí misma* cuya libertad, en teoría, se restringía a *hacer y emprender todo lo que no perjudicase a los demás* y en la práctica se convertía en el derecho de cada individuo, considerado aisladamente, a *disfrutar de su patrimonio libre y voluntariamente, sin preocuparse de los demás hombres*, es decir, en el *derecho del interés personal*.³⁴

33. Marx, K. "Sobre la cuestión judía". en *Marx: escritos de Juventud. Op. cit.* p. 484.

34. *Ibidem.* pp. 476-479

Al igual que Hegel, Marx pretendió encontrar la fórmula que permitiese superar la escisión entre lo público y lo privado, entre la realización de la libertad en el ámbito de lo cívico y la que se realiza en el ámbito de la acción del particular encerrado en sí mismo -intención en la que quedaría implícita la necesidad de resignificar los *derechos humanos* desde una perspectiva que permitiese distinguirlos de los "derechos" meramente burgueses, esto es, de los derechos de unos pocos que implican relaciones de dominación-. Sin embargo, mientras que para Hegel esa superación se daría en el Estado entendido como comunidad ética -teniendo como condición el cumplimiento cabal del altruismo en la realización de las funciones de la clase absoluta-, para Marx tendría lugar cuando se transformasen radicalmente las condiciones objetivas. Tal transformación significaba la abolición del modo de producción capitalista y la desaparición del Estado político en aras de una sociedad democrática.

No en balde, las obras principales de Marx se centraron en la crítica a la economía capitalista, y sus escritos políticos (aunque no se igualan en cantidad ni en sistematicidad a las primeras) se ocupan del problema del Estado y del poder del Estado.³⁵ Sin embargo, este autor apuntó en sus obras aquellas transformaciones subjetivas que debían acompañar a las transformaciones objetivas cuando planteó como necesaria la superación del comportamiento egoísta del particular monádico y del comportamiento heterónimo que resulta de subsumir al particular en el Estado; superación que tiene lugar cuando el ser humano se convierte en *ser genérico*, en un particular que asume *el desarrollo de la riqueza humana como fin en sí y*

35. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "La cuestión del poder en Marx" en *Sistema Separata*, No. 92, Madrid, septiembre 1989, pp. 3-17.

participa, con *autonomía y autodeterminación*, en la construcción de una sociedad justa y democrática.

Si -interpretando a Marx- consideramos que: a) proponerse a la *riqueza humana como fin en sí y autodeterminar la propia conducta* constituyen los rasgos nucleares de la moralidad; b) el comportamiento cívico no enajenado es socialidad consciente en la medida en que consiste en organizar y desarrollar las propias fuerzas como fuerzas sociales, y c) la realización de acciones tendentes a la consecución de la justicia y la democracia constituye el núcleo de la *praxis* de signo emancipatorio, entonces el concepto de *eticidad* puede ser resignificado como esfuerzo de emancipación signado por la moralidad y la socialidad consciente. Tal esfuerzo es, también, un proceso de formación por cuanto en él tiene lugar la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica, particular y universal; pero, a diferencia de lo afirmado por Hegel, el sujeto que se forma no es el Espíritu Universal sino el ser humano de carne y hueso que, como ser genérico, con su actividad transforma el mundo y se transforma a sí mismo. Ese ser humano actúa como ser total, es decir, como particular que forma parte de la sociedad civil o de la familia, al mismo tiempo que, como ciudadano, forma parte del Estado. Su ámbito de acción es, por tanto, no sólo el ámbito de lo privado sino también el de lo público (incluyendo la institución del Estado). Además, tomando en consideración que un esfuerzo de esa índole requiere de la interacción mediada lingüísticamente, cabe reconocerlo también como acción comunicativa que tiende a la racionalización social a la manera como la entiende Habermas, sin que ello signifique descartar el derecho de los pueblos a la revolución.³⁶

36. La injusticia y la deficiente democracia que reinan en las sociedades contemporáneas hacen necesarios cambios profundos: la *praxis revolucionaria* - que es la forma más alta de la *praxis política* - es aquella que "permite cambiar radicalmente las bases económicas y sociales en que se asienta el poder material y espiritual de la clase dominante e instaurar así una nueva

Si desde esta perspectiva se observa la región latinoamericana, no es difícil concluir que el esfuerzo de emancipación tiene múltiples cauces: la defensa de los derechos humanos en general y, en lo particular, de los derechos de las mujeres, de los grupos indígenas, de los trabajadores y trabajadoras del campo y la ciudad, de los grupos de refugiados y desplazados, de los ancianos y ancianas, y de los niños y niñas (especialmente de los llamados *niños callejeros* que se han convertido en un nuevo blanco de la violencia social); la lucha por ampliar y profundizar las formas de relación democrática, y la transformación de las relaciones del ser humano con la naturaleza, todo ello sin perder de vista la necesidad de procurar la transformación de la sociedad en un sentido radical, es decir, en la dirección de lograr una sociedad en la que todos los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus facultades y desplegar todas sus fuerzas.

Se trata de un esfuerzo que realiza el particular en la vida cotidiana,³⁷ en espacios y tiempos heterogéneos. Sin embargo, es un esfuerzo que supera el centramiento en la particularidad, propio de la *libertad cotidiana* -que se resume en la expresión "Hago lo que quiero"-, en aras de lo que en el

sociedad". *Ibidem.* p. 260. La praxis revolucionaria implica distintas formas de lucha y su último recurso es la lucha armada. Por eso, si bien los esfuerzos de emancipación no conllevan por sí mismos la violencia, no queda descartado que cuando la racionalización de la vida social encuentra límites infranqueables, cuando predomina la coerción y los pueblos se ven sometidos a enormes carencias y sufrimientos, corresponde a los individuos que conforman dichos pueblos decidir las formas de lucha que incluyen lo que Engels llamó el *derecho histórico a la revolución*. Cfr. Engels, F. "Introducción" en Marx, K. *Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850*; S. Tr. Beijing, Ed. en Lenguas Extranjeras, 1980. 196 pp./ p. 25.

37. Empleamos el término en el sentido que lo define A. Heller: "La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas... formando su mundo (su ambiente inmediato) se forma también a sí mismo... La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello." Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*; Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977. 418 pp. (en adelante se citará SVC)/ pp. 19-25.

marxismo, interpretado por Heller, es la libertad genérica.³⁸ En consecuencia, la eticidad no es la realización plena de la libertad genérica -lo cual significaría la realización plena de la utopía- sino el esfuerzo cotidiano por superar la libertad cotidiana; esfuerzo en el que toma forma, aunque limitada, la libertad genérica. Heller lo expresa de la siguiente manera:

La libertad cotidiana -al menos tendencialmente y sin perder su especificidad de ser cotidiana- se convertirá en genérica, será humanizada definitivamente, cuando la "voluntad" en la vida cotidiana de los hombres ya no esté en conflicto con los valores del desarrollo genérico, sino que se encuentre en armonía con ellos. Lo cual no significa que será idéntica a ellos. La vida cotidiana no sería vida cotidiana si todas sus aspiraciones estuviesen dirigidas directamente a la genericidad...Basta con que el particular de la vida cotidiana sea una personalidad rica en valores pertenecientes al desarrollo de la humanidad.³⁹

En consecuencia, la eticidad es el esfuerzo que desde la cotidianidad se encamina a superar la barbarie, a revocar la situación del *homo homini lupus*; es, en suma, humanización de la vida y, al mismo tiempo, proceso formativo del particular como ser genérico.

La dialéctica sujeto-objeto en la eticidad

Como puede apreciarse, al recurrir a la crítica de Marx al idealismo hegeliano, nuestra intención no fue la de analizar la obra de este autor por lo que se refiere a su teoría política -lo cual merecería un trabajo aparte- ni la de juzgar sus aciertos o límites,⁴⁰ sino simplemente la de encontrar nuevos elementos para delimitar el concepto de eticidad. Esa búsqueda nos

38. Según Heller, Marx descubrió que la tendencia del género humano es alcanzar la libertad entendida como "la revocación de la alienación, la superación de la discrepancia entre el desarrollo del género humano y el del particular" Desde este punto de vista, "La humanidad será libre cuando todo hombre particular pueda participar conscientemente en la realización de la esencia del género humano y realizar los valores genéricos en su propia vida, en todos los aspectos de ésta" SVC p. 217.

39. SVC p. 222.

40. Estos aspectos han sido expuestos de manera resumida y extraordinariamente clara en: Sánchez Vázquez, A. y V. Mikecin. *Op. cit.* pp. 5-19.

permitió confirmar el hecho de que si bien la dialéctica sujeto-objeto está presente tanto en Hegel como en Marx, no cabe duda de que mientras que en la obra de Hegel se pone de manifiesto el énfasis en el sujeto (la historia no es más que la expresión de la configuración del sujeto), la crítica marxiana nos remite a las transformaciones objetivas y a las condiciones en las que éstas tienen lugar, y por ello resulta tan valiosa. Sin embargo, respecto de esto último es pertinente hacer ciertas precisiones que hacemos a continuación.

Es cierto que Marx, en alguna parte de su obra, da la idea de un cierto objetivismo⁴¹ del que es heredera la obra althusseriana. Sin embargo, en el conjunto de la producción marxiana, lo que pesa más es una concepción dialéctica en la que no hay objeto sin sujeto ni sujeto sin objeto; una teoría según la cual los seres humanos hacen la historia, en condiciones dadas. Se trata de una concepción de la historia cuyo eje es "la actividad práctica, ideal y material, subjetiva y objetiva, que Marx llama *praxis*".⁴² En la famosa tesis 3 sobre Feuerbach, el propio Marx lo expresa de la siguiente manera:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educando necesita ser educado [...] La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la

41. Nos referimos sobre todo al "Prólogo a Contribución crítica de la economía política" en el que afirma: "El modo de producción de la vida material determina el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia." Marx, K. "Prólogo a Contribución crítica de la economía política" en *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*. Tr. M. Murmis et al.: 11 ed. México, Pasado y Presente, 1977. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 1. pp. 75-79/ pp. 76-77.

42. Sánchez Vázquez, A. "Sobre el sujeto de la historia" en Sánchez Vázquez, A. *Ensayos marxistas sobre historia política*. México, Océano, 1985. 207 pp./ p. 62.

actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica revolucionaria*.⁴³

No puede negarse el fuerte influjo que ha tenido en el mundo académico y político la corriente de corte objetivista que, según afirma Sánchez Vázquez, se nutre del Engels del *Anti-Dühring* y del Lenin del *Materialismo y empiriocriticismo*, se manifiesta en el marxismo de la Segunda Internacional, prosigue en el de la Tercera y se estabiliza en el marxismo soviético a partir de la codificación staliniana de las leyes universales de la dialéctica. Lo característico de dicha tendencia consiste en que:

absolutiza los factores objetivos del desarrollo histórico, ciertamente señalados por Marx, pero sacrifica a ellos la actividad subjetiva, práctica.⁴⁴

No le falta razón a Oscar Negt cuando afirma que el objetivismo -en virtud del cual el sujeto aparece como constitutivo de la estructura social en *un sentido*: como fuente de valor- debía ser contrarrestado con una teoría de la subjetividad que pusiera de relieve las estructuras y motivaciones que determinan las resistencias reales y los contenidos utópicos de que se alimentan esas motivaciones. Negt le atribuye a la ausencia de dicha teoría en el marxismo clásico, tanto el hecho de que otras concepciones de corte utópico, liberal o evolucionista tuvieran un fuerte influjo en el movimiento obrero alemán de finales del siglo pasado, como el que una buena parte de la teorización de corte marxista, en este siglo, se mantuviera en el objetivismo y desembocara en concepciones de corte economicista y catastrofista que poco ayudaron al desarrollo de la teoría y la práctica revolucionarias.⁴⁵

43. Marx, K. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx, C. y F. Engels. *Obras escogidas*. 5. Tr. Moscú, Progreso, s. f. 828 pp. / p. 24.

44. Sánchez Vázquez, A. y V. Mikecín. *Op. cit.* pp. 13-14.

45. Cfr. Negt, Oskar. "El marxismo y la teoría de la revolución en el último Engels" en *El marxismo en la época de la segunda internacional*. Tr. M. Loizu. Barcelona, Bruguera, 1980. Historia del marxismo. Vol. 4. pp. 12-101/*passim*.

En relación con la opinión de ese autor cabe aclarar que si bien es cierto que en la obra marxiana no se encuentra una teoría del sujeto con el mismo nivel de elaboración que la teoría de la economía política, también lo es que en ella se encuentran los elementos que señalan la dirección en la que tal teoría podía ser construida desde una perspectiva dialéctica. En esa dirección están las aportaciones de Lukács y de la escuela de Budapest, de Gramsci, de Sánchez Vázquez y de otros filósofos que como éste último ponen el énfasis en la praxis.⁴⁶

Georg Lukács, en su obra *Historia y conciencia de clase*, se enfrenta, por una parte, a un "fatalismo que se queda preso en la facticidad empírica inmediata" y, por otra, a un utopismo de corte hegeliano que atribuye a la "idea" del Estado una función ajena al desarrollo económico capitalista. De acuerdo con Lukács, ambas posiciones provienen del abandono de la dialéctica sujeto-objeto, de la

descomposición de la unidad práctico-dialéctica en una inorgánica yuxtaposición de empirismo y utopismo, de adhesión literal a los "hechos" (en su insuperada inmediatez) e ilusionismo vacío ajeno al presente y a la historia.⁴⁷

Desde este punto de vista, las contradicciones capitalistas constituyen la posibilidad de la transformación, pero la realización de ésta depende de la acción consciente del agente revolucionario. Dicha conciencia implica la unidad de la teoría y la práctica, el autoconocimiento y el conocimiento de la totalidad, es decir, del conjunto de superaciones objetivas y subjetivas que

46. La filosofía de la praxis constituye una corriente que desde diversas partes del mundo se opuso a la interpretación esquemática del marxismo conocida como el *Dínamis*, que se impuso por la vía del poder stalinista. Destacan en esta labor los filósofos yugoslavos (Gajo Petrovic, Mihailo Markovic, Rudi Supek y otros) que impulsaron la revista *Praxis* como un elemento crítico opuesto a la versión mecanicista y dogmática del marxismo.

47. Lukács, Georg. *Historia y conciencia de clase*. Tr. M. Sacristán. Madrid, SARPE, 1984. Serie Los grandes pensadores, 2 Tomos/ Tomo II, p. 143

la clase obrera ha de producir teórica y prácticamente. Al respecto dice Lukács

la rotura del punto de vista de la totalidad desgarrar *la unidad de la teoría y la práctica*. La acción, la práctica -cuya exigencia ha puesto Marx en cabeza de sus tesis sobre Feuerbach- es por su esencia una penetración, una transformación de la realidad. Mas la realidad no puede captarse y penetrarse como totalidad, y sólo es capaz de esa penetración un sujeto que sea él mismo totalidad [...]: *sólo la clase puede penetrar activamente la realidad y transformarla en su totalidad.*⁴⁸

Con esta posición Lukács recupera la dialéctica -que parece no estar siempre presente en la obra de Habermas- y la vincula con la condición de clase -que Hegel no tuvo suficientemente clara-. Sin embargo, fuertemente influido por la concepción hegeliana Lukács atribuye a un sujeto supraindividual -ya no el Espíritu, sino la clase- la capacidad de la transformación objetiva de la realidad.

Serán otros integrantes de la escuela de Budapest quienes aporten elementos que remitan nuevamente a "los hombres de carne y hueso". Un avance en este sentido es la obra del filósofo húngaro György Markus, quien al hacer una reconstrucción de la antropología marxista arriba a conclusiones que remiten a la subjetividad del particular, como se pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

No es posible, según Marx, entender el proceso histórico como repetición y totalidad de los procesos externos de socialización, esencialmente independientes de los individuos y que violentan constrictivamente los impulsos y las necesidades naturales, espontáneos de éstos. La historia es el proceso de creación y continuada formación del hombre por su *propia* actividad, por su *propio* trabajo, en el sentido de una universalidad y una libertad crecientes, y la característica primordial del hombre es precisamente esa autoactuación que forma su *propio* sujeto.⁴⁹

48. *Ibidem*. Tomo I. p. 116.

49. Markus, György. *Marxismo y "antropología"*. Tr. M. Sacristán. México. Grijalbo. 1985. Col. Enlace Grijalbo 118 pp./ pp. 73-74.

De esta forma, al relacionar la formación del sujeto con las necesidades específicas y la actividad de los individuos, Markus nos conduce a la idea de que la historia la hacen los individuos mediante su praxis; individuos que si bien son sujetos particulares, dicen relación a la genericidad, es decir a la especie de la que son miembros.

La dialéctica sujeto-objeto se materializa en la historia, dice la también filósofa húngara A. Heller, pues

el curso de la historia es el proceso de contrucción de los valores; o de la degeneración y ocaso de tal o cual valor.⁵⁰

Los valores a los que se refiere Heller responden a las necesidades humanas, que si bien son necesidades genéricas, adquieren contenidos diferentes, dependiendo de la situación concreta de los particulares.⁵¹ Así por ejemplo, aunque todos los seres humanos tenemos la necesidad de objetivarnos y de realizarnos libremente, para ciertas comunidades indígenas estas necesidades adquieren formas específicas como son: la exigencia de tierra para trabajar y la exigencia de respeto a la lengua y la cultura, etc. Por supuesto, las necesidades varían si se trata de los ancianos jubilados, de los niños de la calle, de las mujeres o de los estudiantes. Además, en Latinoamérica las necesidades específicas de los diferentes grupos sociales y de las diferentes clases sociales están permeadas por una situación general: en lo económico la dependencia, y en lo político el autoritarismo.

Las aportaciones de Heller resultan, por tanto, de suma utilidad para la temática que trabajamos por las siguientes razones: 1) nos permiten recuperar la dialéctica sujeto-objeto refiriéndola específicamente al tema de la eticidad, al interpretar la historia como un proceso de realización de valores

50. Heller, Agnes. *Historia y Vida cotidiana*. Tr. M. Sacristán. Barcelona, Grijalbo. 1972. 176 pp./ p. 23.

51. *Ibidem*. pp. 24-26.

o de desvalorización, es decir, como un proceso en el que se abren cauces a la eticidad o se le ponen obstáculos, 2) nos remiten al análisis de las formas específicas en las que se ponen escollos a la realización de la libertad en una situación histórica concreta y 3) nos ponen en camino de revisar las formas en las que el particular puede elevarse a la genericidad en situaciones concretas.

Por su parte, la concepción gramsciana también significa un avance en el camino de la superación del catastrofismo de corte economicista y del espontaneismo, a partir de dos categorías fundamentales: "la hegemonía", a la que este autor concibe como dirección intelectual y moral que se realiza a través de una concepción del mundo y un sistema de valores que se concretan en aparatos y prácticas culturales,⁵² y "el intelectual", al que Gramsci conceptualiza como un individuo que, vinculado orgánicamente a una clase, ejerce funciones organizativas y conexas que contribuyen a volver homogénea y hegemónica a la clase que representa y a mantener o a subvertir el conjunto del sistema de relaciones que caracteriza a un determinado bloque histórico.⁵³

La posición gramsciana nos permite avanzar en el siguiente sentido: en la transformación del bloque histórico se requiere transformar las estructuras económicas, pero los esfuerzos emancipatorios no se limitan a procurar dicha transformación. Antes bien, el cambio de la estructura económica es insuficiente, si no se acompaña de un trabajo paciente, "de largo tiempo y largo alcance" orientado a construir la hegemonía, a crear una nueva voluntad colectiva, a dar dirección cultural de la sociedad.

52. Cfr. Gramsci, Antonio *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Tr. I. Flambaun. México. Juan Pablos, 1975. Cuadernos de la cárcel, no. 3. 258 pp./ p. 46.

53. Cfr. Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Tr. R. Sciarreta. México. Juan Pablos, 1975. Cuadernos de la cárcel. No. 2. 181 pp./ pp. 9-18.

En la perspectiva gramsciana, la construcción de la hegemonía no excluye ni la lucha "corporativa" (o sindical), ni el momento militar-revolucionario en la medida en que éste es necesario,⁵⁴ pues se trata de momentos distintos de la lucha en sentido emancipatorio. La hegemonía implica una relación "pedagógica" entre gobernantes y gobernados, entre educadores y educandos, entre dominadores y dominados; es un proceso eminentemente ético-político que se realiza desde las "trincheras" de la sociedad civil, aunque su "objetivo" último sea la "fortaleza" del Estado. Consecuentemente, la eticidad no tiene como referente al Estado (o sociedad política) pero sí al pueblo nación que, en el contexto del aparato categorial gramsciano, no es un sujeto supraindividual, sino un colectivo de individuos conscientes y organizados que construyen la hegemonía; una "masa" que ha dejado de serlo en la medida en la que sus integrantes se han elevado al nivel de "intelectuales" y constituyen una fuerza subjetiva madura. Desde este punto de vista, la eticidad es esfuerzo de construcción de hegemonía que se realiza desde la subalternidad.⁵⁵

54. Desde la perspectiva gramsciana, los grupos y clases dominantes imponen su hegemonía, de ahí que el proceso de construcción de la hegemonía que realizan los grupos subalternos sea, en realidad, un proceso contrahegemónico. Este proceso, tarde o temprano desemboca en una crisis orgánica. Esta tiene lugar cuando el Estado pierde su base histórica porque o bien cuando la clase dirigente fracasa en alguna empresa política para la cual demandó el consenso de las masas, o bien vastas masas pasan de golpe de la pasividad política a una cierta actividad y plantean reivindicaciones que "en su caótico conjunto constituyen una revolución". Gramsci, Antonio *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Tr. J. M. Aricó; 2a. ed. México, Juan Pablos, 1986. Cuadernos de la cárcel, No. 1, 334 pp./ pp. 76-77.

55. Esto sólo puede darse, según Gramsci, cuando un grupo social "fundamental" realiza alianzas con otros grupos subordinados gracias a que se ha logrado "la unidad de fines económicos y políticos y la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha, no sobre un plano corporativo sino sobre un plano universal". Gramsci, A. *Notas sobre Maquiavelo... Op. cit.* pp. 71-72.

La realización de valores y la hegemonía no son sino resultado de la praxis;⁵⁶ más aún de una forma específica de ésta: la praxis social. Este tipo de praxis -dice A. Sánchez Vázquez, es aquella

en que el hombre es sujeto y objeto de ella, es decir, praxis en la que actúa sobre sí mismo... Dentro de ella caen los diversos actos encaminados a su transformación como ser social, por ello, a cambiar sus relaciones económicas, políticas y sociales.⁵⁷

Para este autor, hablar de praxis significa superar la "conciencia ordinaria" que ve a la práctica como autosuficiente, como ajena a la teoría, y significa también superar la idea de que el trabajo intelectual es el "propriadamente humano". En efecto, en la concepción de este autor, la praxis es "actividad consciente objetiva"⁵⁸ que se inicia cuando el "resultado ideal" (o finalidad de la acción) se revela como anticipación del "resultado real" que se pretende obtener mediante la acción objetiva.⁵⁹

En consecuencia, la praxis siempre implica un nivel de conciencia, un conocimiento, un momento teórico, pero ella es eminentemente actividad objetiva transformadora.⁶⁰ Dicho de otra manera, la praxis es expresión de la dialéctica sujeto-objeto porque:

de la misma manera que la actividad teórica, subjetiva, de por sí no es praxis, tampoco lo es una actividad material del

56. De acuerdo con Sánchez Vázquez, la praxis tiene lugar "cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales" Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*: 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace. 464 pp. / p. 246.

57. *Ibidem*, p. 259.

58. *Ibidem*, p. 21.

59. *Ibidem*, p. 22.

60. "La teoría de por sí -dice Sánchez Vázquez- no transforma sino que contribuye a transformar justamente como interpretación verdadera y vinculada a la práctica" (*Ibidem* p. 19). En cambio, "la práctica es un proceso que tiene un carácter objetivo, material o sensible, lo cual se pone de manifiesto: a) en el sujeto real, concreto, que actúa sobre la materia prima, b) en la serie de actos materiales necesarios para su transformación, c) en el carácter material, objetivo, de los instrumentos de que se vale el agente, y d) del producto en que desemboca" *Ibidem* p. 24.

individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto [... pues] falta en ella el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad.⁶¹

La praxis social no coincide, entonces, con la Idea hegeliana. A juicio de Sánchez Vázquez la obra de Hegel supera otros tipos de idealismo por cuanto considera que no existe un abismo infranqueable entre la conciencia ordinaria y la conciencia filosófica; no separa espíritu y mundo, sujeto y objeto, y ofrece un tratamiento de la actividad humana como actividad transformadora y productora de objetos materiales. Además, para Hegel, dicha actividad implica un concepto de libertad que va más allá del ámbito moral y comporta la autoproducción del ser humano.⁶² Sin embargo -como bien advierte el filósofo de la praxis- en la obra de Hegel

la praxis material no es sino un momento del desenvolvimiento lógico de la Idea y, por tanto, ha de ser cancelada o superada para permitir el paso a un nivel superior; la praxis material ha de ser superada en la mera actividad espiritual.⁶³

Concebida como actividad del Espíritu, lo objetivo queda subordinado al concepto, y la praxis en el ámbito social queda reducida a una mística del reconocimiento (o liberación de la conciencia) que mistifica las relaciones de dominación.⁶⁴ Por ello, Sánchez Vázquez insiste en que la praxis, si bien *entraña la intervención de la conciencia* en la anticipación del resultado real que se pretende obtener, requiere necesariamente de los actos que desembocan en un resultado real objetivo: la transformación de la sociedad.

Entendida de esta manera, la praxis social es mediación necesaria para la eticidad, considerada esta última no como algo acabado, sino como movimiento

61. *Ibidem.* p. 297.

62. *Ibidem.* pp. 61-85.

63. *Ibidem.* 85-86

64. *Ibidem.* pp 86 y ss. En la medida en que Habermas identifica la acción comunicativa con el proceso de reconocimiento y reconciliación hegeliano, la crítica de Sánchez Vázquez a Hegel es también aplicable a la obra habermasiana.

de realización de valores en el que adquiere concreción el esfuerzo de la libertad que lucha por la libertad.

El particular descentrado: sujeto de la eticidad.

Aun cuando en la obra marxiana ya encontramos una negativa tajante a aceptar resignadamente el *sacrificio del particular*, que nos previene de sucumbir a los encantos del universal encarnado en el Estado, la crítica que Theodor Adorno hace de la concepción hegeliana en su *Dialéctica negativa* resulta todavía más significativa por cuanto se ve alimentada con las dolorosas consecuencias del totalitarismo, realizado por una parte en el fascismo y, por otra, en el socialismo real.

Oponiéndose a estas realidades, Adorno rechaza abiertamente el principio de identidad de la dialéctica hegeliana, así como la superioridad que se otorga en ésta al concepto sobre la cosa, y pretende *quebrar con la fuerza del sujeto el engaño de una subjetividad constitutiva*.⁶⁵ En el contexto de la obra de este autor, esto significa reivindicar al *particular* por encima del universal y concebir la dialéctica y la reconciliación más en función de la *diferencia* que de la identidad. En palabras de Adorno:

La dialéctica desarrolla la diferencia que dicta lo universal entre él y lo particular. Dialéctica es el desgarrón entre sujeto y objeto que se ha abierto paso hasta la conciencia ... Pero el fin de la dialéctica sería la reconciliación. Esta emanciparía lo que no es idéntico, lo rescataría de la coacción espiritualizada, señalaría por primera vez una pluralidad de lo distinto ... Reconciliación sería tener presente la misma pluralidad.⁶⁶

Si bien Adorno le reconoce a Hegel el mérito de haber devuelto a la filosofía el derecho de pensar concretamente, le reprocha haber proclamado la

65. Adorno, Theodor W. *Dialéctica negativa*; Tr. J. M. Ripalda. Madrid, Taurus, 1989. Taurus Humanidades, 409 pp. (en adelante se citará DN) / p. 8.

66. DN p. 15.

indiferencia respecto de lo carente de concepto, es decir, de la cosificación del concepto.⁶⁷ En opinión de Adorno, en la obra de Hegel:

El Espíritu universal se convierte en algo autónomo, primero con respecto a las acciones singulares de que constan tanto el conjunto del movimiento real de la sociedad como las llamadas evoluciones espirituales, y segundo con respecto a los sujetos vivos que realizan esas acciones.⁶⁸

Tal autonomía comporta un movimiento de homogeneización que impide una auténtica reconciliación con la objetividad, pues ésta trasciende lo siempre igual e implica la liberación del particular que, en la medida en que no cohibe a otro con su propia particularidad, anticipa una realidad abierta y amplia. A juicio de Adorno, Hegel se prestó a ser apologeta del poder desde el momento en que sostuvo la hegemonía de lo universal en detrimento de esa realidad posible.⁶⁹

En su reivindicación del particular, Adorno arremete contra el Derecho al que considera como el instrumento por el que lo universal ejerce su hegemonía. Frente al Derecho, el particular no es sino un caso singular, una máscara sin identidad propia, sin determinaciones. Por ello -a juicio de este autor- queriendo proteger la vida, el Derecho se constituye en su destructor, y por tanto en:

el fenómeno arquetípico de una racionalidad irracional ... El es el que hace del principio formal de equivalencia la norma, camuflaje de la desigualdad de lo igual para que no se vean las diferencias, existencia póstuma del mito en una humanidad sólo aparentemente desmitologizada... Con tal de alcanzar una sistemática maciza, las normas jurídicas amputan lo que no está avalado, toda experiencia de lo particular que no esté preformada, y de este modo terminan elevando la racionalidad instrumental a

67. Al respecto dice Adorno: "Cambiar esta dirección de lo conceptual, volverlo hacia lo diferente en sí mismo: ahí está el gozne de la dialéctica negativa" DN pp 20 y 21. Y agrega: "la razón enferma de puro sana, reacciona contra la hegemonía de lo objetivo... Y, sin embargo, tal dominación es experimentable a diario" DN. p. 297.

68. DN. p. 301.

69. Cfr. DN. p. 303-305

una segunda realidad *sui generis*... el ámbito jurídico... recinto cerrado, ideológico en sí mismo, se convierte en el poder real gracias a la sanción del derecho como instancia social de control. El mundo tecnocratizado es su realización perfecta... la mera forma del derecho expresa dominación, la diferencia insalvable entre los intereses particulares y el todo.⁷⁰

El Derecho es, entonces, el universal que en su proceso de realización se opone con violencia a los individuos, hasta el punto que éstos, cuanto más se identifican con el universal, tanto menos son ellos mismos. El espíritu del pueblo expresado en el Derecho se opone a lo mundano como si fuese *supramundano*,⁷¹ y, como instrumento de tortura, comprime al universal hasta hacerlo astillas. De esta forma -dice Adorno- trabaja contra sí mismo, puesto que su sustancia se halla en la vida de lo particular. Sólo la reflexión de la diferencia, no su extirpación, es la que puede ayudar a que universal y particular se reconcilien.⁷²

El concepto hegeliano de Espíritu es, según Adorno, un concepto de subjetividad que se presenta como objetividad superior depurada de contingencia, o más aún como una identidad entre sujeto y objeto que se logra a costa de la particularidad y que es hipostasiada para servir de substrato de una libertad que de tan abstracta acaba por no significar nada para los hombres de carne y hueso.⁷³ Las consecuencias de esto se resumen así:

Con el procedimiento de tapar lo diferente reduciéndolo a la identidad... la reconciliación real ha fracasado. Contingencia histórica y concepto se combaten mutuamente tanto más implacablemente, cuanto más indisolublemente se compenetran. Si el destino histórico del individuo es casual, absurdo, es porque lo sigue siendo el mismo proceso histórico que ha usurpado el sentido... Así se realiza la transmutación de la metafísica en historia.⁷⁴

70. DN. pp. 306-308.

71. DN. p. 321.

72. DN. pp. 344-345.

73. DN. pp. 348-349.

74. DN. pp. 358-359.

De acuerdo con la lectura adorniana, a Hegel le *faltó simpatía por la utopía del particular y*, por ello, convirtió a la razón del Espíritu universal en la sinrazón que se opone a una *razón posible, representada por el interés conjunto de los sujetos individuales unidos*. El Espíritu universal se presenta, entonces, como la catástrofe permanente.⁷⁵

No obstante, Adorno advierte el peligro de optar por una postura totalmente opuesta a la hegeliana. Dicha postura es la que adopta la *conciencia nominalista*:

que pervive gracias a la particularidad y su obstinación... <Para esta conciencia.> El principio universal es el de la atomización... <conforme al cual> pretende que cada existencia individual sea preferida a su concepto... Las mónadas se cierran tan encarnizadamente a su dependencia real de la especie como al aspecto colectivo de todas sus formas y contenidos de conciencia.⁷⁶

Pese a todo, Adorno insiste en que hay que conjurar la catástrofe y esto sólo puede hacerlo una *conciencia social crítica* que conserve la libertad de pensar que las cosas podrán ser alguna vez de otro modo, que le haga tanta justicia al particular como al universal, prosiguiendo con la doctrina de la *universalidad mediada*, a la que Hegel no fue suficientemente fiel,⁷⁷ pues al hipertrofiar a los Espíritus de los pueblos concedió a éstos la autonomía que quitó a los individuos. *No hay -dice Adorno- más que una forma de iniciar la resistencia: comenzar modestamente por la praxis.*⁷⁸

La crítica de Adorno a Hegel, nos aporta premisas para apoyar las siguientes conclusiones: 1) el sujeto de la eticidad es el particular, pero no un particular monádico independiente de la colectividad y de la especie; 2) el sujeto de la eticidad no es el singular subsumido en el Derecho abstracto,

75. DN. pp. 315-318.

76. DN. p. 310.

77. DN. p. 327.

78. DN. p. 342.

sino el hombre de carne y hueso, rico en necesidades que pretende realizar su utopía; 3) es sólo mediante la praxis que la universalidad puede ser mediada y reconciliada con las cosas; reconciliación que implica pensar siempre en la diferencia del concepto y de las cosas, pero que también comporta la necesidad de no quedarse sólo en las cosas -sin concepto- y de *no hacer astillas* lo particular en aras del concepto.⁷⁹

Sin embargo, estas conclusiones resultan demasiado optimistas para caracterizar a un Adorno que -contagiado por la debilidad que él ve en Hegel- absolutiza la tesis de que todo lo que se erige sobre el particular lo hace sucumbir. Desde este punto de vista, no resultaría pertinente que no puede ser sino praxis del particular- se enderezase hacia la constitución de una generalidad (normas e instituciones) que reflejara los intereses de los particulares, y que, en la medida que fuese la expresión jurídica de la moralidad, reflejara la universalidad. En síntesis, la postura adorniana, llevada a sus últimas consecuencias, hace ver como irracionales las

79. Resulta curioso que, si nos remitimos al Prólogo de la *Fenomenología del Espíritu* -por no señalar otras obras de Hegel-, la crítica que hace Adorno a Hegel coincide con la crítica que hace éste último al formalismo, al empirismo y al intuicionismo. Por lo que se refiere al formalismo, Hegel dice así: "Lo que se consigue con este método, consistente en imponer a todo lo celestial y terrenal, a todas las figuras naturales y espirituales las dos o tres determinaciones tomadas del esquema universal... es, concretamente, un diagrama parecido a un esqueleto con etiquetas pegadas encima o a esas filas de tarros rotulados que se alinean en las tiendas de los herbolarios... y si allí faltan la carne y la sangre... y aquí se hallan ocultas en los tarros las cosas vivas que contienen, en el método a que nos referimos se prescinde de la esencia viva de la cosa o se la mantiene escondida... es una pintura absoluta de un solo color cuando avergonzándose de las diferencias del esquema, las hunde en lo absoluto... aquella identidad absoluta... es entendimiento muerto y conocimiento externo". Por lo que se refiere al intuicionismo se expresa de la siguiente manera: "cuando este saber sustancial, carente de concepto pretexto haber sumergido lo peculiar de sí en la esencia y entregarse a una filosofía verdadera y santa... lo que hace es dejar, unas veces, que campe por sus respetos en sí mismo el carácter fortuito del contenido y, otras veces, que se imponga la arbitrariedad"... "el mismo carácter de inmediatez no conceptual, de indiferencia inmóvil, que presenta al ser allí mismo, por donde éste no ha hecho pasar a la representación... se convierte en algo conocido... puntos fijos... que permanecen en la superficie" pp. 35, 11-12 y 23.

acciones de muchos hombres y mujeres que se orientan a la consecución de órdenes legales que protejan los derechos humanos, o que se traducen en un denodado empeño por mantener un Estado de derecho.⁸⁰

El panorama que contemplamos en Latinoamérica nos muestra que distintos sectores de la población civil optan por una posición opuesta a la de Adorno. Baste mencionar las grandes desigualdades económicas, la sobreexplotación de la fuerza de trabajo, las desigualdades fundadas en los criterios de etnia, de sexo y generacionales, los frecuentes fraudes electorales, los gobiernos castrenses con fachada de civiles, los golpes o *autogolpes* de Estado⁸¹, la brutal represión y el genocidio que se padece en diversos países de la región, para entender que los esfuerzos desplegados para la consecución y conservación de un Estado de derecho (que implica la institucionalización de la vida económica y política) y por traducir al lenguaje jurídico los derechos, no son estériles ni irracionales. Lejos de ello, se trata de esfuerzos por descarrar la *universalidad ilusoria* del discurso jurídico y de la aplicación del Derecho; se trata, asimismo, de convertir al Derecho y a las instituciones, entendidas como interacciones reguladas, en instrumentos de la racionalización social -lo cual, en lenguaje habermasiano, no significa que ello haga al Derecho y a las instituciones inmunes a la acción instrumental-.

Tal conversión no puede quedar en manos del particular monádico -por las desventajas que el propio Adorno advertía- sino que tiene que ser una tarea para el particular descentrado, es decir para el sujeto que en el ámbito

80. Estas acciones han sido frecuentes, particularmente en la región latinoamericana, en la que cualquier gobernante (militar o civil) se permite suspender las garantías individuales, cancelar el parlamento, o derogar la constitución existente, cuando sus intereses particulares están en juego.

81. Estos han consistido en la disolución de los órganos parlamentarios y la derogación del orden constitucional por voluntad del ejecutivo que se apoya en el ejército. En Perú esto ocurrió en 1992, y en Guatemala en 1993.

epistémico -a la manera como lo plantea Piaget⁸² sea capaz de distanciarse respecto de su punto de vista propio para lograr objetividad (o, en el sentido habermasiano, intersubjetividad), y que en el ámbito práctico sea no sólo un sujeto autoconsciente sino -como señala A. Heller al desarrollar la tesis marxiana del *ser genérico*- un particular que se eleva por encima de su propia particularidad para considerar el desarrollo de la riqueza humana como fin en sí. Para ello -dice Heller- no basta la *conciencia del nosotros* -el reconocimiento de que formamos parte de un grupo- ni la *conciencia de la genericidad* -consistente en darse cuenta de que la propia acción es la de ser *comunitario social*- sino que es necesaria la *relación consciente con la genericidad*, que surge cuando el género humano se convierte en el fin al que tiende la acción. Cuando esto sucede -dice Heller recuperando lenguaje hegeliano- el particular llega a ser un *individuo*,⁸³ es decir, alguien que:

*se halla en relación consciente con la genericidad y que ordena su vida cotidiana en base también a esta relación consciente -evidentemente en el seno de las condiciones y posibilidades dadas. El individuo es un singular que sintetiza en sí la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la genericidad.*⁸⁴

82. Piaget lo expresa así: "Las dos tendencias más naturales del pensamiento espontáneo e incluso de la reflexión, en sus estadios iniciales, son la de crearse en el centro del mundo, tanto del mundo espiritual como material, y la de erigir en normas universales las reglas o incluso los costumbres de su propia conducta. Por consiguiente, constituir una ciencia no se reduce, en modo alguno, a partir de esta centralización inicial y a ir acumulando conocimientos de un modo aditivo, sino que supone también que esta adición vaya acompañada de sistematizaciones; y la primera condición de una sistematización objetiva es un distanciamiento con respecto al punto de vista propio, dominante al principio. Piaget, J., et al. *Tendencias de la Investigación en las ciencias sociales*; 3a. ed.; Tr. P. Castrillo. Madrid, Alianza Editorial, 1976. 633 pp./ p. 54.

83. Cfr. Heller, A. *SVC* pp. 32 y 55.

84. *SVC* p. 55. Al incluir la acción en la cotidianidad, a partir de la conciencia de la genericidad, el concepto helleriano de *individualidad* se distingue del de *individuation* que reconstruye Habermas, pues éste último hace descansar la *individuation* como un proceso evolutivo de descentración que se inicia con la adscripción de un sujeto a un orden social que se le imponga como legítimo y que concluye con la autonomía del sujeto moral competente para realizar el discurso práctico (que en los niveles más elevados corresponde al

Por ello, como dijimos anteriormente, el esfuerzo de emancipación consiste en un proceso de realización de valores,⁸⁵ es decir, de satisfacción de necesidades radicales. Cuando hablamos de necesidades radicales nos referimos a lo siguiente. En primer lugar, se trata de *necesidades sociales*: en tanto que necesidades, se manifiestan como *deseo, aspiración, intención* -y por tanto son algo *personal*- pero su objeto de satisfacción, aquél hacia el cual se dirigen es *un producto social*.⁸⁶ Se trata de *necesidades propiamente humanas* en virtud de que, a diferencia de las *necesidades existenciales* que están basadas en el instinto de autoconservación,⁸⁷ en ellas están presente la cultura y la moral. Son, por último, *radicales* porque en la génesis de estas necesidades está la génesis del ser humano en cuanto tal.⁸⁸

Según Heller, las necesidades radicales constituyen la *riqueza humana* (el ser humano es *rico en necesidades*) cuyos conceptos constitutivos son *universalidad, conciencia, socialidad, objetivación y libertad*.⁸⁹ Se trata de

discurso de los expertos). Sin embargo, ese discurso *descontextualiza* al sujeto moral en pro de un punto de vista universalista. Por ello, Habermas se ve en la necesidad de dejar en suspenso el problema de cómo retrotraer a la práctica cotidiana el saber comunicado. Cfr. Habermas, J. *Pensamiento posmetafísico*. Op. cit. Cap. 8 y Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Cap. IV.

85. Para Heller, el valor es "todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico". Heller, A. *Historia y vida cotidiana*; Tr. M. Sacristán. Barcelona. Grijalbo, 1972. 176 pp./p. 23.

86. Cfr. Heller, A. *Teoría de las necesidades en Marx*; Tr. J.F. Ivars. Barcelona, Península, 1978. 182 pp. (en adelante se citará *TNN*)/ p. 170. El ejemplo que ofrece Heller es muy ilustrativo: "El aire no es objeto de una necesidad, constituye, por el contrario, una condición de nuestra existencia, mientras que el hecho de que prefiramos el aire fresco y limpio al contaminado es ya la manifestación de una necesidad". *Ibidem*.

87. Heller, A. *TNN*, pp. 170-171.

88. Con el concepto de "necesidades radicales" (que Heller recupera de la obra marxiana, a partir del análisis realizado por Markus), se resignifica la idea hegeliana del sistema de necesidades como el ámbito de los intereses encontrados de los particulares, pues, en la interpretación de Heller, se trata de necesidades que contribuyen a la elevación del particular a la individualidad.

89. Heller, A. *TNN* p. 50.

necesidades que sólo pueden ser cualitativamente satisfechas; son fuente de heterogeneidad, y operan como motivo del esfuerzo de emancipación. A las necesidades radicales contraponen Heller las *necesidades manipuladas* que contribuyen a alienar la riqueza social, por cuanto los objetos que las satisfacen son cuantificables (y por tanto son pseudovalores), venalizan la vida y contribuyen a convertir al ser humano en medio. A diferencia de las necesidades radicales que se traducen en una gran variedad de necesidades, las necesidades manipuladas son homogéneas, hasta el punto de confluir en una sola necesidad: la de *tener*.⁹⁰

Si las actitudes predominantes en el mundo contemporáneo -eficazmente exportadas desde el mundo desarrollado al llamado Tercer mundo- son el consumismo, el egoísmo y la venalidad (manifestaciones de lo que Hegel denominaba *libertad rutinaria, infantil, caprichosa, o libertad del esclavo*, que es en realidad falta de libertad), entonces la recuperación de la riqueza humana comporta una necesidad que hoy por hoy es la más radical: el reconocimiento de las necesidades radicales; reconocimiento que encuentra límites en la fuerza avasalladora de las necesidades manipuladas. Tal reconocimiento es condición de posibilidad de la realización de valores que, en última instancia, constituye el rasgo fundamental de la *eticidad* y cuyo ámbito de realización es la vida cotidiana.

De ese reconocimiento se alimenta la *utopía* del particular a la que se refería Adorno, *utopía* que Bloch, partiendo de la obra hegeliana, describió así:

hace sentir su efecto tanto en la insatisfacción (rechazo de la servidumbre) como en la esperanza (anticipación de la libertad en dirección del ser-para-sí).⁹¹

90. *Ibidem*. Cap. II.

91. Bloch, Ernst. *Sujeto-objeto, el pensamiento de Hegel*. 2a. ed.; Tr. W. Roces et al. México, FCE. 1985. 514 pp. / p. 47B.

Se trata, entonces, de la insatisfacción y la esperanza que desata el esfuerzo de un sujeto menesteroso; de un sujeto -dice Bloch- que se encuentra a sí mismo y a su trabajo objetivado de manera inadecuada y se esfuerza por romper la objetivación y la objetividad que se le presenta.⁹² Por eso, la realización de valores no es otra cosa que el conferir a la realidad cualidades objetivas que *todavía no tiene, pero que queremos que tenga.*

El sujeto de la eticidad no es, pues, un sujeto extraordinario, sino el hombre y la mujer que tienen un proyecto de vida no divorciado de la riqueza humana; que se desarrollan como particulares en relación consciente con el género humano, lo cual significa reconocer a los otros en su heterogeneidad y respetarlos, hacer de la acción comunicativa la forma de interacción cotidiana, reconocer los derechos de las mujeres, de los ancianos, de los niños, trabajar con vistas a lograr condiciones de vida digna para todos, procurar la democracia en los distintos ámbitos de la vida, distinguir las formas concretas en las que se encarnan las necesidades radicales, defender la vida en el planeta, ejercer la propia libertad sin esclavizar a dominar a otros y hacer de la acción cotidiana una efectiva lucha por revocar toda forma de dominación. El sujeto de la eticidad es el particular descentrado, el particular necesitado, el particular con utopía, el realizador de valores, el sujeto de la praxis, el sujeto de la cotidianidad, el sujeto que conquista su libertad en su lucha cotidiana por realizar la libertad genérica.

92. *Ibidem.* p. 474.

CAPITULO 4. ETICIDAD Y EDUCACION: UNA RECONSTRUCCION PARA LATINOAMERICA. PARTE II

En el capítulo anterior nos ocupamos en la tarea reconstruir el significado del concepto de eticidad y de caracterizar al sujeto de la eticidad. Dicha reconstrucción tiene por objeto emplear la categoría de eticidad en el contexto de la Latinoamérica de nuestros días; región en la que se mantienen vivas diversas formas de dominación, entre las que sobresalen la explotación económica, la discriminación étnica, sexual y generacional, y el autoritarismo político. Por ello, tanto para la crítica de la obra hegeliana como para las determinaciones conceptuales que realizamos en la reconstrucción, fue menester recurrir a tesis y categorías provenientes de concepciones y sistemas teóricos que parten del reconocimiento de la subalternidad social y de la necesidad de emancipación humana.

En este capítulo, la reconstrucción ha de implicar la relación del concepto de eticidad con el concepto de educación, y ello habremos de conseguirlo "usando críticamente" la obra habermasiana.

Lenguaje, palabra y acción en la formación de sujetos. El uso crítico de la obra habermasiana.

El objetivismo en el que desembocó una cierta forma de interpretar el marxismo se vió reforzado por las posiciones estructuralistas y posestructuralistas que surgieron en este siglo. Ellas nos conducen a la idea de una historia sin sujeto y por consiguiente hacen ociosas las disquisiciones en torno a la formación de dicho sujeto. Desde este punto de vista, la temática de la que nos ocupamos en este trabajo bien podría considerarse como un ejercicio discursivo carente de sentido. Sin embargo, esas posiciones, como

bien advierte Perry Anderson, al pretender alimentar el olvido del sujeto, de manera paradójica, nos remitieron irremediabilmente a él. Así lo expresa este autor:

Nunca el alto estructuralismo fue tan estrepitoso como cuando anunció el fin del hombre. Foucault dió la nota característicamente profética, cuando en 1966 declaró: "El hombre está en peligro de perecer a medida que el ser del lenguaje brilla más fuertemente en nuestro horizonte". Pero ¿quién es el "nosotros" que percibe o posee dicho horizonte?

El *giro lingüístico*, en el que encontraron acomodo una gran cantidad de trabajos teóricos de distinto signo -y no exclusivamente estructuralistas- constituyó la expresión de esa paradoja. En ese giro lingüístico se situó -entre otros autores- J. Habermas, quien se reconoció a sí mismo como negador de la *filosofía del sujeto* en favor de una *teoría de la acción comunicativa* en la que la *conciencia* es sustituida por el *lenguaje*. Perry Anderson explica la sustitución hecha por Habermas a partir de tres desplazamientos: inicialmente, la noción de *interacción social* (entendida como esfera de las formas culturales e instituciones sociales, en oposición a la economía y al Estado) cedió el paso progresivamente a la de *comunicación*; el segundo desplazamiento se dió de la *comunicación* al *lenguaje*, como si ambos fuesen intercambiables, y el tercero consistió en afirmar la absoluta primacía del *lenguaje* sobre el trabajo² -y, agregamos nosotros, sobre la praxis en general-. De esta forma, la acción comunicativa que se definió como acción mediada lingüísticamente, llegó a identificarse plenamente con lo que no era sino su mediación: el lenguaje, y éste tomó el lugar del sujeto.

En virtud de estos tres desplazamientos, el lenguaje que no es más que una objetivación del sujeto, usurpó el lugar de éste, y con ello se operó una

1. Anderson, Perry. *Tras las huellas del materialismo histórico*. Tr. E. Terrén. Madrid. Siglo XXI. 1986. 141 pp./ p. 60.
2. *Ibidem*. pp. 72-73.

falsa inversión análoga a la que Marx descubriera en la obra de Hegel. Esta inversión comporta ciertas conclusiones que reforzaron la primacía del lenguaje sobre la praxis. La primera de ellas consiste en la idea de que los procesos de aprendizaje que conducen a la adquisición de competencias lingüísticas, tienen un peso decisivo en la resistencia que el mundo de la vida puede oponerle al sistema.³ La segunda se traduce en la tesis de que las principales transformaciones son determinadas más por las regulaciones morales dependientes del discurso práctico, que por las fuerzas económicas, y que son dichas regulaciones las que han impulsado o permitido los sucesivos reordenamientos de las relaciones económicas (idea que por cierto entra en contradicción con la constante sugerencia en el sentido de que el desarrollo normativo en lugar de ir al paso del progreso económico ha ido a la zaga). No le falta entonces razón a Anderson cuando afirma:

Una vez concedida la primacía causal del desarrollo histórico al proceso de aprendizaje comunicativo y que éste ha sido basado en el potencial para el crecimiento moral inherente a toda mente humana, la teoría tiene una tendencia intrínseca a derivar hacia un providencialismo inocente. En la pragmática universal de Habermas el lenguaje se convierte no meramente en el rasgo distintivo de la humanidad en cuanto tal, sino en el pagaré de la democracia concebida esencialmente como la comunicación necesaria para llegar a una verdad consensual.⁴

Ese providencialismo es de corte optimista: el lenguaje -que ha usurpado el lugar del sujeto- es aspiración a la vida buena, intención de un consenso universal y libre al que, en principio, pueden llegar siempre los sujetos de buena voluntad en una *situación de habla ideal*. Ese pacto de entendimiento es el que establece la verdad; por lo tanto *la verdad de los enunciados está*

3. Esta lógica del desarrollo y del aprendizaje, tomada de la psicología genética, designa por adelantado la gama de modelos normativos posibles en la evolución social y los ordena en una serie creciente de grados de madurez que culminan en una acción comunicativa de alto nivel reflexivo que se reduce a un discurso cuya concreción en la praxis es para Habermas algo secundario.

4. *Ibidem.* p. 75.

vinculada en última instancia a la intención de vida buena, y ambas -verdad y vida buena- se fundan en las *normas fundamentales del habla racional*. Desde esta perspectiva, lo que se constituye en necesidad fundamental es: a) desarrollar (o restaurar, en su caso, por vía de la actividad terapéutica) las competencias del individuo para una comunicación lingüística no distorsionada, y b) democratizar la sociedad, lo que en lenguaje habermasiano significa institucionalizar las condiciones para la práctica del habla ideal, libre de dominación⁵ (proceso que conlleva un círculo vicioso en la medida en que la institucionalización es resultado de la acción comunicativa).

A juicio de Anderson, al igual que el estructuralismo francés, Habermas erige al lenguaje como árbitro y arquitecto último de toda sociabilidad (de ahí que la teoría de la comunicación se convierta en el estudio fundamental de las ciencias humanas, pues sólo ella revela la infraestructura universal de la vida sociocultural). Esta confusión que deriva del desplazamiento del *medio al fundamento* es la clave del paradigma del lenguaje, pero mientras que el estructuralismo y el posestructuralismo desarrollan una concepción diabólica del lenguaje -dice Anderson- Habermas produce una concepción angélica: el lenguaje restaura el orden de la historia, facilita el bálsamo del consenso a la sociedad, asegura los fundamentos de la moral, forja los elementos de la democracia y se encuentra congénitamente dispuesto contra la desviación respecto de la verdad.⁶

Junto con esta sustitución del sujeto, observamos que Habermas, pese a la intención de su programa, abandona la dialéctica en aras de una visión dicotómica que, a la manera kantiana, le lleva a distinguir, en términos de una oposición no superada, entre: necesidad y contingencia, causalidad y

5. *Ibidem.* p. 76

6. *Ibidem.* pp. 76-77.

libertad, sistema y mundo de la vida,⁷ en suma, entre acción instrumental y acción comunicativa. Puesto que el *discurso*, tal como lo entiende Habermas, representa el mayor alcance de la competencia comunicativa, esto es, la esfera en la que prácticamente puede realizarse el habla ideal, dicho discurso resulta la condición última de la libertad.⁸

La crítica de Anderson contribuye a la identificación de aquellos aspectos de la obra habermasiana a los que se opone el concepto de eticidad que hemos reconstruido. En primer término, la estructura dicotómica de análisis que elige Habermas implica, como ya dijimos, la pérdida de la dialéctica y, con ésta, un nuevo desplazamiento: la praxis social es sustituida por el discurso.⁹ En segundo lugar, y como consecuencia de este desplazamiento, el esfuerzo de emancipación se reduce a la competencia comunicativa cuya base es el aprendizaje.¹⁰ En tercer término, sucede en la obra de Habermas algo

7. Tal dicotomía conduce a una consecuencia disconfirmada cotidianamente y que destaca Blanca Solares: si las sociedades capitalistas se conciben a sí mismas como ordenamientos sociales en los que *sistema y mundo de la vida* se constituyen como esferas de acción autónomas, una frente a la otra, entonces de una parte es posible suponer la existencia de organizaciones de acción libres de normas, y de otra, la existencia de esferas de comunicación libres de poder. Ambos supuestos teóricos son problemáticos, ya que: 1) ni las administraciones ni las empresas son independientes del grado de aceptación normativa de quienes las integran; 2) sólo cuando el proceso de descentramiento del entendimiento universal de la racionalización del mundo de la vida ha alcanzado cierto nivel de progreso, surgen los planteamientos estratégicos como tales y la coordinación de la acción puede ser traspasada a medios de comunicación deslingüísticos; 3) si el mundo de la vida se presenta como si estuviera eximido de todas las prácticas de ejercicio de poder, y el poder se observa, desde la perspectiva de la integración sistémica, sólo como medio de coordinación de acción social, entonces se deja de lado el ejercicio cotidiano del dominio en la reproducción de la sociedad. Cfr. Solares, Blanca. *Vertientes teóricas en torno al problema de la modernidad: el pensamiento social en Alemania, después de Adorno*. (tesis para obtener el doctorado en Sociología) México, UNAM, 1991. 245 pp./ pp. 153-158.

8. *Ibidem*, p. 78.

9. No es de extrañar entonces que en la obra de Habermas esté ausente la teoría de la revolución, y por supuesto la preocupación por un agente colectivo que convierta la deslegitimación del orden existente en un nuevo orden.

10. A esto es a lo que Anderson llama *una visión pedagógica de la política*. Cfr. Anderson, P. *Op. cit.* p. 79.

sorpresivo: el sujeto que *sacó por la puerta, se metió por la ventana*, pero en lugar de un sujeto que se realiza por un movimiento que requiere negaciones y mediaciones, aparece un sujeto que se realiza evolutivamente, desde la práctica cotidiana hasta la teoría que resulta de la acción comunicativa reflexiva, y que por ir hacia adelante parece no encontrar el camino de retorno a la práctica cotidiana. Con esta postura, resulta consecuente el supuesto habermasiano de que los cambios sociales se han de producir como resultado de crisis de legitimación moral (provocadas por el discurso práctico) que socavan la integración social y acaban por forzar la modificación de la sociedad. Afirmar esta tesis -que por cierto no ha recibido confirmación histórica- significa negar, implícitamente, que la transformación social consista en cambios objetivos provocados por la praxis, y en cambio, implica hacer depender el cambio social de procesos meramente subjetivos como son: el aprendizaje, el punto de vista moral, y las competencias lingüísticas. Con ello, Habermas vuelve a la filosofía del sujeto que tanto se empeñó en superar pero, a diferencia de Hegel, desprovisto de la dialéctica.

A nuestro juicio, la disyunción entre lenguaje y sujeto que planteó Habermas resulta una falsa disyunción si no se abandona la dialéctica sujeto-objeto, la idea de un sujeto cuyo movimiento se produce a partir de mediaciones y negaciones. En esta línea apunta justamente la aportación de J. Lacan, indudablemente influido por la obra hegeliana.

Desde la perspectiva lacaniana, el sujeto es movimiento, es tiempo, es pasado que se historiza en el presente. En lugar de constituirse como el yo cartesiano que se *apropia* de su substancia (*Ego sum res cogitans*), se origina en el vacío, en la *hiancia*; vacío que surge de un proceso de negación, de oposición significativa (negación tan primitiva que si bien es un acto

performativo, no aparece de inmediato en el contenido proposicional de un acto constataivo).¹¹

En efecto, el individuo se encuentra, desde su origen, en relación con un sistema simbólico ya constituido por la tradición, ya estructurado y gracias al cual el sujeto accede a un mundo simbolizado, humanizado, a

un sistema objetual...en el que es preciso incluir la suma de prejuicios que constituyen una comunidad cultural y también las hipótesis, incluso los prejuicios psicológicos desde los más elaborados por el trabajo científico, hasta los más ingenuos y espontáneos...¹²

Entendido como algo dado, el *lenguaje, lo simbólico, atrapa* al sujeto. Desde esta perspectiva, y sólo desde ésta, el lenguaje no es objetivación del sujeto particular que se incorpora a un determinado mundo simbolizado (aunque sea objetivación de las generaciones que le precedieron), sino uno de sus *registros*, por cuanto regula su movimiento.¹³

En relación con lo simbólico el sujeto se encuentra ante la alternativa "o *no eres o eres nadie*": para ser, opta por el vacío (*ser nadie*) y en ese vacío se origina el *deseo*¹⁴ que da impulso al movimiento del sujeto. Buscándose a sí

11. Cfr. Sättle, Hans. "Hacia una crítica psicoanalítica de la teoría del sujeto" en Herrera, María (Coord.) *Jürgen Habermas. Moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*. México, Alianza Editorial, 1993. 249-272 pp./ 267-269.

12. Lacan, Jacques. *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Tr. R. Cavasco y V. Mira. Caracas, Ateneo de Caracas/PAIDOS, 1981. 417 pp./ p. 169.

13. Es preciso aclarar que en estas breves notas sobre Lacan estamos haciendo énfasis en el registro de lo simbólico, en virtud de que el problema que enfrentamos es la disyunción presente en Habermas entre lenguaje y sujeto. Ello no significa, sin embargo, que la obra de Lacan, considerada en su conjunto, otorgue un mayor peso a este registro sobre los otros dos -lo real y lo imaginario-. El sujeto se constituye siempre a partir de estos tres registros y sin que alguno de ellos pueda obviarse.

14. No se trata del apetito abierto a lo infinito, o de una tendencia caprichosa respecto de algo en particular; se trata de un movimiento del sujeto total que reconociéndose en su incompletud, en su *ser nadie*, busca *definir su deseo, constituirlo*. El deseo es entonces, como dice Sättle, del orden del *anhelo*; requiere ya una cierta direccionalidad y, por consiguiente, tiene como condición la inscripción de un "no" (un no que se sitúa en un nivel distinto al de las pretensiones de validez). Cfr. Sättle, Hans. *Op. cit.* pp. 265-266.

mismo, se pregunta acerca de lo que el *Otro* quiere de él,¹⁵ pero se tropieza con el hecho de que el *Otro*, no da respuesta al enigma de su deseo. Se enfrenta, entonces, a lo desconocido, a la *no significabilidad* y se ve forzado a dar él mismo la respuesta a ese enigma. Esta es posible cuando el sujeto se pregunta acerca de la *falta* que él produciría en el *Otro* con su desaparición. Gracias a esta *torsión fundamental*, el sujeto se constituye como *deseante*.¹⁶

El movimiento que requiere esta *torsión fundamental*, es ocasión para que el sujeto descubra aquello que se resiste a la simbolización y se le presenta como indeterminado, como inconmensurable: *lo real*. Este constituye el segundo de los registros considerado por Lacan.¹⁷ El tercero es el de lo *imaginario*; se trata de un desplazamiento que no es del orden de la incorporación a algo ya estructurado, o del orden de lo indeterminado, sino del orden de la proyección del sujeto. Para proyectarse, el sujeto requiere de la *denegación*¹⁸ y ésta, a su vez, exige la presencia de *otro* (de los otros). En palabras de Lacan:

...la relación al otro, en la medida en que tiende a manifestarse en ella el deseo primitivo del sujeto, contiene siempre en sí misma ese elemento fundamental, originario, que es la denegación, que adquiere aquí la forma de una inversión [o imagen invertida, como en un espejo].¹⁹

Para que emerja el sujeto se requiere entonces un mundo donde lo imaginario pueda incluir lo real y a la vez *formularlo*; o dicho de otra forma,

15. Es claro que la referencia al *Otro* con mayúscula sólo tiene significado en el proceso analítico, pues ese gran *Otro* puede ser la madre, Dios, o aquél a quien el sujeto le concede la importancia para preguntarse *¿quiere de mí?*. Pero, puesto que el sujeto no sólo emerge en situación de análisis, consideramos válido retomar las categorías lacanianas para tratar este tema.

16. Cfr. *Ibidem*, p. 270.

17. Cfr. Lacan, J. *Op. Cit.*, p. 110.

18. Según sus traductores, Lacan emplea este término en el sentido de "rechazar una afirmación que he hecho o que se me atribuye". Cfr. *Ibidem*, p. 100.

19. *Ibidem*.

donde lo real pueda incluir y, a la vez, *situar* lo imaginario. Pero tal *formulación* y tal *situación* dependen de la *palabra*.²⁰ Sin la palabra, el sujeto se mueve en la incertidumbre, de cara a algo (lo real) que se le presenta como infinito. La palabra es la posibilidad de expresar la duda, el asombro; de conferir determinabilidad a lo indeterminado, de dar la significación que no se encontró en el *Otro*. La palabra es también la posibilidad de anclar la proyección del sujeto en un espacio y tiempo, de convertirla en proyecto, en sentido y dirección histórica.²¹ Esto pone de relieve una tesis fundamental de Lacan: lenguaje y palabra no son lo mismo (aún cuando la palabra requiere de la integración del sujeto al lenguaje); un individuo -dice Lacan- puede poseer el lenguaje pero no hablar, *está allí*, mas *no responde* a otros, no hace *llamado* a otros.

El desarrollo sólo se produce en la medida en que el sujeto se integra al sistema simbólico, se ejercita en él, se afirma a través del ejercicio de una palabra verdadera... [que] ni siquiera es necesario que ...sea la suya... [Se trata] de una palabra significativa, que formula una estructura fundamental que, en la ley de la palabra, humaniza al hombre... [por cuanto] es la posibilidad de la negativa...²²

La palabra plena es la que apunta, la que forma la verdad tal y como ella se establece en el reconocimiento del uno por el otro... en tanto la palabra teje entre los sujetos ese pacto que los transforma y los constituye en sujetos humanos comunicantes..

...Cada vez que un hombre habla a otro de modo auténtico y pleno hay, en el sentido propio del término, transferencia, transferencia simbólica: algo sucede que cambia la naturaleza de los dos seres que están presentes.²³

20. Cfr. *Ibidem*. pp. 121 y 129. Otra forma de expresar esto es la siguiente: "En la relación entre lo imaginario y lo real, y en la constitución del mundo que de ella resulta, todo depende de la situación del sujeto. la situación del sujeto... está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo, en el mundo de la palabra" *Ibidem*. p. 130

21. Interpretación de las ideas que fueron expuestas por la Ps1C. Valentina Cantón en diversos seminarios en torno a la obra de J. Lacan. realizados en la Universidad Pedagógica Nacional durante los años 1990-1992.

22. Lacan, J. *Op. cit.* pp. 138-139.

23. *Ibidem*. pp. 168-170. Cabe señalar aquí que en obras posteriores Lacan abandona la distinción entre *palabra plena o verdadera* y *palabra vacía*, por considerar que la palabra siempre expresa un significado y lo vacío sólo es el significante.

Con la *palabra* y con la acción que es coherente con el significado de la palabra, el sujeto inmerso en lo imaginario y atrapado en lo simbólico da cuenta de lo real.²⁴ Por eso, la *palabra* no sólo es *mediación* con el otro, sino *revelación* del sujeto.²⁵

En efecto, el sujeto se revela cuando se reconoce en la significación de la palabra del otro y, más aún, cuando resignifica la palabra (lo cual es un acto de invención o creación del significado, que implica el reconocimiento de la equivocidad), o cuando crea la palabra.²⁶ De una u otra forma el sujeto que se revela siempre dice *referencia* al otro (a los otros), a un orden, a un punto ideal que organiza (la palabra, fuera de toda norma sintáctica, resultaría ininteligible). Por eso el sujeto, para ser tal, ha de historizarse reconstruyendo su pasado en el presente y reconociendo sus referentes, y ha de hacer su historia desarrollándose, es decir, proyectando, denegando y, también destituyendo sus referentes (que equivale a decir *soy hijo de Fulano pero es a partir de lo que tengo de él que puedo diferenciarme de mi padre*; es también semejante a la obra de un investigador que se afilia a la concepción teórica de un autor pero que logra avanzar a partir de ésta, mediante la crítica).²⁷

Desde esta perspectiva, el desarrollo del sujeto no es un proceso de constitución de la subjetividad en el sentido de evolución, sino es más bien un proceso de *formación*, a la manera como lo entendió Hegel, que implica la

24. Interpretación de ideas expuestas por la Psic. V. Cantón. Loc. cit.

25. Lacan, J. *Op. Cit.* pp. 84-85.

26. Ciertamente la aparición de neologismos no es algo que se presente todos los días; tampoco lo es la construcción de aparatos categoriales. Sin embargo, cuando éstos surgen, revelan a los sujetos que los pronuncian. Baste como ejemplo el hecho de que el aparato categorial de la Teoría de la Dependencia surgió de la necesidad de explicar la realidad socioeconómica latinoamericana desde la perspectiva de los latinoamericanos y, como alternativa a la Teoría del Desarrollo.

27. Interpretación de ideas expuestas por la Psic. V. Cantón. Loc. cit.

negación en varios sentidos: como *hiancia*; como *falta*; como *deseo* -que podría equipararse, en términos de Bloch, al *todavía no* del sujeto particular, o a la *utopía del particular*, como la llamó Adorno-; como *denegación* y como *destitución* de los referentes, y también como *transgresión*. Esta última no debe interpretarse como *delito* -puesto que no es violación arbitraria y caprichosa de una ley- sino como el hecho de ir más allá de la estructura dada, de conferirle movimiento a ésta, de incorporar nuevos significados a los significantes; se trata, entonces, de una *transgresión con ley* en la que se revela la *in-sistencia* del sujeto en dar sentido a su *ex-istencia* (a su *estar allí*).²⁸

De esta forma, el sujeto no es mera interioridad, sino también exterioridad, por cuanto se incorpora a su cultura, a su mundo. Dicho en términos de Lacan, *se incorpora, como uno más, a la cadena de significantes*; pero no como uno más singular, sino como *particular*, es decir, como uno más con su tiempo y espacio, con su historia, y con su palabra, con su significado. Como un particular que no está cerrado en sí mismo, ni perdido en la colectividad, cuando ésta es entendida como el resultado de una adición de singulares sacrificados en aras de un universal, pero que se asume como parte de una colectividad-comunidad cuando media la palabra-proyecto como pacto entre sujetos; un particular que no está diluido en la inconmesurabilidad de lo real -a menos que sea presa de alguna patología- pues dispone del lenguaje, de los desplazamientos imaginarios, de la palabra y de la acción que responde a esa palabra que le permiten estructurar su mundo. Mediante la palabra, el sujeto puede *determinar lo indeterminado, delimitar lo inconmensurable, recortar lo real*; convertir ese recorte en *contexto* y traducirlo en *texto cuya lectura le causa asombro, duda*. El reconocimiento del *deseo* del sujeto se

28. *Ibidem*.

auna a la duda para dar lugar a *preguntas* que demandan respuesta y compromiso del sujeto por encontrarlas. De esta manera, la *textualidad* del contexto y la *pregunta* que da forma al deseo y hace explícito su contenido, son condiciones necesarias -aunque no suficientes, pues hace falta la decisión y la acción- para que el sujeto pase de ser *lector* a ser *autor* (*sujeto que se autoriza a darle significado a su mundo y a sí mismo*) y a ser *actor* (*sujeto que se autoriza a modificar a su mundo y a sí mismo*); ²⁹ en fin, sujeto que se forma a partir de sus objetivaciones.³⁰

Esta manera de entender al sujeto nos permite identificar otra forma de descentramiento, pues sólo el yo (*je*) que sale de su centro y que pasa por el *Otro*, emerge como sujeto y se revela como tal (como *moi*); como hemos dicho, ese descentramiento tiene su origen en el deseo, implica el necesario enlazamiento de lo real, lo simbólico y lo imaginario y se manifiesta en la *palabra*, el *significado*. Desde esta perspectiva, decir *lenguaje* es referirse

29. Estas ideas forman parte de un informe final de investigación que está en proceso de elaboración y que revela una original lectura de la obra de Lacan, con vistas a hacer uso de ella en el ámbito educativo: Cantón, Valentina. *Uno más uno, más uno, no es igual a tres. Una propuesta de formación de docentes, desde el reconocimiento del particular*. México, UPN.

30. Empleamos el término *objetivación* en el sentido que lo define A. Heller: a) la objetivación consiste en acciones *exteriorizadas*; b) dichas acciones las realiza el particular pero lo que se plasma en la objetivación es la *genericidad*, y c) frente al particular las objetivaciones se presentan como *sistemas de referencia*. Sólo por medio de su actividad el ser humano logra que esos sistemas se remitan a él (lo que comúnmente se denomina *apropiación*). Heller distingue entre *objetivaciones genéricas en-sí*, *objetivaciones genéricas para-sí* y *objetivaciones genéricas en sí y para sí*. Las *objetivaciones genéricas en sí* son aquellas sin las cuales no existiría la sociedad como tal -por ello son ontológicamente primarias- y constituyen el punto de partida de toda cultura: los *utensilios y productos*, los *usos*, y el *lenguaje*, que resultan, respectivamente de tres actividades: el *trabajo*, el *comportamiento* y el *pensamiento*. Las *objetivaciones genéricas para-sí* son ontológicamente secundarias y sólo surgen de la *relación consciente con la genericidad*, por ello, son expresión del grado de libertad alcanzado en un momento histórico determinado. Estas son: la política, la moral, la religión, el derecho, la ciencia, el arte, la filosofía, y en general todo el mundo de los valores. Las integraciones sociales, las estructuras políticas y jurídicas son *genéricas en sí y para sí*. Cfr. Heller A. *SCV* pp. 227-242.

sólo a uno de los registros del *sujeto*, y decir *sujeto* es mucho más que decir *lenguaje*, es decir posibilidad de pronunciar la palabra, de interpretar el mundo, de hablar del mundo, de proyectarlo y de actuar en él para transformarlo.³¹

La interpretación que hemos hecho de la concepción lacaniana nos permite entender por qué uno de los ingredientes siempre presentes en los fenómenos de conquista, colonización y dominación de distinto tipo, es el de *escamotear* la palabra y de condenar al otro -al dominado- al silencio;³² de esta forma, junto con otros mecanismos coercitivos ocultos o abiertos, el dominador impone al dominado su lenguaje, su recorte del mundo (su *contexto* y su *texto*), su necesidad, su deseo, su pregunta, su proyecto, en fin, su significado y, por ende, su destino -por cuanto el dominador fija la dirección del deseo del otro-. En cambio, los movimientos sociales de signo emancipatorio no dejan de demandar el *derecho a voz*, a usar la propia lengua, a decir la *palabra*, y, junto con éste, el derecho a la educación, proceso mediante el cual se forman los sujetos que dan *significado* a los significantes.

La *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire fué quizás la primera propuesta teórica y práctica, en América Latina, que hizo explícito el supuesto de que alfabetizar a los *oprimidos* significaba lograr que *aprendieran a decir su palabra*. Desde la perspectiva freiriana, la *educación debiera ser práctica de la libertad*, acción dialógica en la que se supera la contradicción educador-educando porque no es un proceso que se hace de A para B o de A sobre B, sino

31. Es claro que en este proceso intervienen necesariamente los tres registros: simbólico, imaginario y real. La palabra no hace sino expresar el momento en el que se encuentra el sujeto en su proceso de formación.

32. No queremos decir con esto que *palabra* y *praxis* sean equivalentes, ni que el escamoteo de la palabra constituya la clave de cualquier forma de dominación. Sólo pretendemos destacar lo siguiente: 1) *decir la propia palabra*, conferir significado, es un elemento *sine qua non* del proceso de formación del sujeto, y 2) el escamoteo de la palabra es síntoma de una relación de dominador-dominado.

de A con B. Se trata de algo totalmente opuesto a la *educación bancaria* (proceso consistente en considerar al educando como una vasija en la que se puede depositar y archivar el saber), propia de la *cultura del silencio*. La *pedagogía del oprimido* es el sustento teórico de una educación generadora del diálogo y de la palabra como condición de la praxis. Freire lo expresa así:

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo...Existir, humanamente, es "*pronunciar*" el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*...³³

Otra experiencia educativa latinoamericana que se basó en el supuesto de que la *formación del sujeto* se revela en la generación de la palabra, fue la campaña alfabetizadora emprendida por educadores populares durante los años ochenta, en plena guerra civil salvadoreña. En los lemas de dicha campaña se condensa ese supuesto: "*El contexto es el texto*" expresaba la estrategia pedagógica que se siguió; "*Leer la realidad para escribir la historia*" expresaba la finalidad inmediata y la finalidad última del proceso educativo.³⁴

33. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*; 20a. ed.; Tr. J. Mellado. México. Siglo XXI, 1978. 245 pp./ pp. 99-100.

34. De acuerdo con la interpretación de los maestros populares salvadoreños, la expresión "*el contexto es el texto*", quiere decir que los contenidos de aprendizaje deben ser significativos, referirse a la realidad que se está viviendo; que hay que convertir el lenguaje, la cultura, las aspiraciones, el contexto ideológico-político, la experiencia cotidiana y el saber de la comunidad, en material de lecto escritura, en material de trabajo para aprender ciencias naturales, geografía, historia y matemáticas. "*Leer la realidad*" significa entender la situación en la que se encuentran y definir los objetivos hacia los que hay que orientarse. "*Escribir su historia*" quiere decir que el pueblo se convierta en sujeto de su destino, que participe activa, consciente y organizadamente para enfrentar su condición de explotado, y prepararse para asumir su papel como constructor de una nueva organización económica, social y política. *Cfr.* Toledo, Ma. Eugenia. *Alfabetizar bajo la guerra. La educación popular en El Salvador*. México, Aguirre Beltrán, s. f. 126 pp./ pp. 99-118.

No es de extrañar que la gran intuición de Celestin Freinet, pedagogo francés de origen campesino, le condujera a una propuesta de educación popular en torno a la idea de que el niño debía generar su propia textualidad. Convencido de que la función de la escuela debía ser la de *preparar para la vida* y para el futuro, vió en la imprenta un maravilloso medio educativo que contribuía a que el niño elaborara sus propios textos, cuyos contenidos hacían referencia a su realidad y a sus necesidades. Respecto de dichos textos, dice:

Podemos considerar el texto diario en su forma, por así decir, literaria, y hacerlo seguir de un estudio más o menos formal de la sintaxis y de la gramática. Podemos considerarlo en su forma artística, cuidando especialmente la presentación y la ilustración.

No despreciamos ninguna de estas posibilidades. Pero deseamos ir más lejos y más al fondo; ver lo que este texto nos aporta de vida, estudiar las revelaciones que nos trae sobre las necesidades, las tendencias, los intereses dominantes de los niños, en ese momento dado, a fin de orientar en consecuencia toda la actividad de la clase.³⁵

Se trata de procesos educativos que, con diversas adaptaciones, se han desarrollado exitosamente en varios países de América Latina guiados por la intención de *formar* más que de *transmitir cultura o socializar*. Dichos procesos y otros análogos han contribuido a transformar la libertad cotidiana en libertad genérica y a preparar a los sujetos para participar activamente en la racionalización social. Esto contradice la posición que sostiene Habermas cuando afirma:

De ahí que esas condiciones objetivas en las que las formas de vida posibilitan abstracciones morales y facilitan la puesta en práctica de ideas morales gobernadas por principios universalistas, no sea menester considerarlas solamente como postulados que cabe inferir del déficit práctico de una moral universalista. Caracterizan más bien estructuras de los mundos de la vida, que fácticamente aparecen en las sociedades modernas y que se hallan en trance de difusión.³⁶

35. Freinet, Celestin. *La escuela popular moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*; S. Tr.: 2a. ed. Xalapa. Biblioteca Universidad Veracruzana, 1982. 151 pp. /p. 102

36. Habermas. J. *ENE* p. 90

Desde este punto de vista, procesos educativos como los que hemos mencionado sólo serían factibles en las sociedades modernas occidentales. Pero esto nos conduce a un círculo vicioso: la racionalización social es efecto de la *acción comunicativa* y ésta para ser *comunicación libre de dominio* requiere de las estructuras de una sociedad racionalizada, es decir, una sociedad que tenga los rasgos de la modernidad. Este círculo se rompe si en una sociedad no moderna, se habilita a los sujetos para llevar a cabo la racionalización social. Ello implica, como bien advirtió Enrique Dussel, que el *silenciado*, es decir, el *excluido de una comunidad de comunicación real* (el dominado, el explotado, el oprimido, el que ocupa una situación de subalternidad social),³⁷ desde una *exterioridad creadora* se revele como sujeto, como tú, como *alter ego*, capaz de superar (de negar) el particularismo de la comunidad de comunicación real excluyente. Esto puede significar que o bien los excluidos se constituyen desde la exterioridad como sujetos y constituyen su comunidad de comunicación real³⁸ que se orienta a constituirse en comunidad de comunicación ideal (como en el caso de la *resistencia indígena*), o bien excluyen -negándola- a la comunidad de comunicación real de la que fueron excluidos (como en los movimientos de Independencia de los países latinoamericanos), o bien se hacen escuchar rompiendo el cerco excluyente (como en los movimientos revolucionarios). En los tres casos que nos permiten

37. "De hecho -dice Dussel- la mayoría de la humanidad (el Tercer Mundo, los nuevos pobres del capitalismo central, las mujeres e casi todas las culturas, etc.), un 75% o más de las personas humanas, no forman parte fácticamente, no son participantes plenos de las comunidades de comunicación reales, hegemónicas." Dussel, E. "La introducción de la Transformación de la Filosofía de K. O. Apel y la Filosofía de la liberación (Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)" en Apel, K. O., E. Dussel y E. Fornet. *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*; Tr. L. F. Segura. México, Siglo XXI-UAM Iztapalapa, 1992, pp. 45-104. / p. 78.

38. Dussel refiere el caso de los tojolabales como una "comunidad de comunicación real que ha logrado institucionalizar, implementar ejemplarmente de manera fáctica, la comunidad de comunicación ideal". Cfr. *Ibidem*, p. 71.

ejemplificar lo expuesto por Dussel, de lo que se trata es que los sujetos puedan leer su *comunidad de vida real*, como *comunidad de vida histórico-posible*, y actuar en ella orientados por la imagen de la *comunidad de vida ideal*.³⁹ De esta forma, la *comunidad de comunicación* y la *comunidad de vida* interactúan en una misma dirección, la de hacer realidad la libertad genérica. Consecuentemente, lenguaje, palabra, proyecto y acción que apuntan a la realización de la libertad genérica son elementos imprescindibles en el proceso de formación del sujeto. De ahí que la educación que pretende ir más allá de un proceso de transmisión y de socialización tenga que ser *formación de sujetos por y para la eticidad*.

El preferidor radical y el sentido de la historia: ingredientes de la eticidad.

Otro problema que hay que plantearse para superar la brecha que la concepción habermasiana abre entre la cultura de los expertos y la acción cotidiana es el de la forma que el particular adopta en las distintas etapas del proceso de aprendizaje en el orden moral. Tal como lo plantea Habermas, en sus ensayos de los años ochenta, en el nivel de la eticidad el particular es alguien que tiene preferencias por tal o cual valor, a partir de motivaciones concretas, en un ámbito contextual; en cambio, el sujeto moral (el del punto de vista moral) es un sujeto *imparcial*, alguien que se desvincula del contexto y de sus motivaciones concretas para elevarse a la universalidad y ser capaz de un discurso práctico. Desde esta perspectiva, el sujeto o es preferidor o es sujeto moral, o elige valores o justifica normas, o está en el ámbito de la práctica, o en el del discurso. Así, el enfoque evolutivo conduce a la

³⁹. Cfr. *Ibidem.* 71-77.

conclusión de que el orden de la eticidad es un orden no racional, mientras que el de la moral es un orden racional que se alcanza después de un determinado desarrollo y, sólo en la medida en que los valores se prefieren por su relación con ciertas normas válidas, la eticidad toma prestada una dosis de racionalidad.

Sin desconocer que Habermas tiene el mérito de ofrecer argumentos suficientes para considerar a la moral como un asunto racional y de sustentar una cierta forma de intersubjetividad que apuntala la validez de normas y principios conforme a los cuales se realizan las acciones, no es posible ignorar las consecuencias que resultan de una posición en la que se entrecruzan las opciones teóricas de Habermas: emplear un enfoque dicotómico en lugar de la dialéctica; sustituir al sujeto por el lenguaje, y a la praxis por el discurso, y optar por un enfoque evolutivo. Dichas consecuencias son las siguientes: 1) la esfera de racionalidad de la moral es distinta a la esfera de racionalidad analítico-técnica (con ello Habermas se coloca en la tradición kantiana, más que en la hegeliano-marxista); 2) la acción comunicativa libre de dominio es por sí misma emancipatoria, y 3) la preferencia por valores no es en sí misma un asunto moral, puesto que eticidad y moral son etapas sucesivas que corresponden al proceso de aprendizaje.

Analicemos una a una dichas conclusiones. A la primera, se le oponen las tesis -con su correspondiente argumentación- del filósofo español J. Muguerza. En efecto, tanto frente a la escisión kantiana entre razón teórica y razón práctica, como frente al emotivismo moral que es congruente con una posición que sólo ve a la razón como razón analítica (a la que Muguerza califica como *razón sin esperanza*), este filósofo concibe a la racionalidad práctica como el uso de la razón (que no es teórica o práctica sino que es una y la misma

razón)⁴⁰ para ofrecer razones que apoyen la elección de un valor y la justificación de normas. Esa racionalidad puede ser *intraparadigmática* - consistente en articular, conforme a los cánones de la lógica formal, las creencias científicas con las convicciones morales- e *interparadigmática*, que resulta de vincular los valores con los hechos, sin derivar deductivamente un "debe" de un "es".⁴¹ En tal dirección apuntan también cuatro de los cinco criterios de justificación moral que identifica Sánchez Vázquez (el quinto criterio, que es el de la *validez lógica*, coincide con la racionalidad intraparadigmática). De acuerdo con ellos, una norma tendrá: 1) *validez social* si corresponde efectivamente a necesidades e intereses sociales (validez que se refiere tanto al carácter político de la norma, por cuanto ésta favorece el ejercicio del poder de ciertas fuerzas sociales, como a su carácter meramente moral que reside en la aceptación consciente y libre de esa norma por parte de los sujetos);⁴² 2) *validez práctica* si existen condiciones reales para su aplicación; 3) *validez científica* si su contenido es compatible con los resultados de los conocimientos científicos; y 4) *validez dialéctica* si aporta elementos susceptibles de enriquecerse e integrarse en una moral universalmente humana⁴³ (universalidad que no cabe interpretar como la de una esencia metafísica o la que confiere un sujeto trascendental, sino como aquélla que está implicada en lo que Heller denomina *relación consciente con la genericidad*).

La solución propuesta por Muguerza y los criterios planteados por Sánchez Vázquez, constituyen una posición crítica que nos permiten zanjar la primera

40. Cfr. Muguerza, J. *La razón sin esperanza*. Madrid, Taurus, 1977. 289 pp./ p. 164.

41. Cfr. *Ibidem*, p. 201 y ss.
42. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Notas sobre las relaciones entre moral y política", en *Ensayos marxistas sobre historia política* México, Océano, 1985. 207 pp./p. 94.

43. Cfr. Sánchez Vázquez, A. *Ética*; 22a. ed. México, Grijalbo, 1979. Col. Tratados y manuales. 245 pp./ pp. 206-209.

de las conclusiones a las que nos conduce la posición de Habermas, sin que ello nos obligue a desechar la acción comunicativa. Por el contrario, parece claro que la fórmula (U) del discurso práctico que propone Habermas resulta de enorme utilidad para el examen que permite determinar la validez de las normas; discurso que, por otra parte, requiere de competencias lingüísticas y no tendría por qué ser ajeno a la racionalidad inter e intraparadigmática a la que nos hemos referido, a no ser por el empeño de Habermas de distinguir tajantemente entre el *mundo objetivo* y el *mundo social* y, consecuentemente, entre las esferas de validez de los discursos referidos a dichos mundos.

No cabe duda que la distinción habermasiana de los tres mundos resulta útil en los momentos de exponer y analizar los discursos que entraña la acción comunicativa -es decir, la acción mediada lingüísticamente-. Sin embargo, tal distinción es insuficiente para analizar no el discurso que media la acción, sino la acción misma. En efecto, con respecto a ésta última habría que considerar -a partir de los trabajos de L. Villoro- no sólo el aspecto cognitivo, es decir las *creencias* expresadas en el discurso, sino también las *actitudes*⁴⁴ que constituyen el aspecto afectivo de la disposición a actuar y que surgen de las *necesidades preferenciales* de los sujetos, las cuales están condicionadas por su *situación social* y, en última instancia, por el proceso de *producción y reproducción de la vida real*.⁴⁵ Por supuesto, también habrá

44. Según Villoro, la *creencia* es "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos... Creer no implica necesariamente actuar como se cree. El paso de la disposición a la acción requiere de factores suplementarios: adopción de un fin (intención) y emociones [que se traducen en actitudes]. Por eso, sólo podría inferirse la creencia a partir de las acciones efectivas de un sujeto, si suponemos dos condiciones 1) que la disposición del sujeto, esté determinada por el objeto o situación objetiva; 2) que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición." Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer* 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984. 309 pp. / pp. 71-73.

45. Cfr. Villoro, Luis. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985. pp. 110-111.

que considerar -retomando el concepto de *praxis* de A. Sánchez Vázquez- los cambios objetivos, exteriores, que provoca la acción, los medios empleados, la adecuación de los resultados con los fines que se pretendía lograr y las condiciones objetivas de las que se partió para realizar los cambios. En síntesis, se trata de examinar la racionalidad de la acción misma y no sólo del discurso que media esa acción.

La segunda de las conclusiones que se siguen de la posición habermasiana es disconfirmada por la historia, pues ella nos muestra que la acción comunicativa -y la competencia lingüística que ésta entraña- no es por sí misma, como Habermas parece verla, tendencialmente emancipatoria, ni es condición de la moralidad de un sujeto. En efecto, la tendencia emancipatoria sólo puede surgir de la necesidad, del deseo, de la insatisfacción de los sujetos que, alimentan su movimiento con la utopía y la esperanza, mientras que la moralidad sólo puede surgir de la acción que tiene como finalidad el género humano. Además, la tendencia a la emancipación no tiene concreción gracias al discurso, pues éste, al igual que la teoría, por sí mismo no transforma nada objetivamente. Antes bien, con Muguierza:

Cabe preguntarse si la emancipación de que habla Habermas [la comunicación libre de dominio] no habría de ser más bien un resultado de la racionalidad de nuestras praxis que no la condición de su posibilidad.⁴⁶

Sin embargo, hay que reconocer que al igual que el *escamoteo de la palabra* es síntoma de alguna forma de dominación, el ejercicio del derecho a *decir la propia palabra*, a *elaborar la propia textualidad* y a realizar la *acción comunicativa* es síntoma de que hay progresos en la vía hacia la emancipación. De lo que no cabe duda es de que para que las praxis de diversos particulares

⁴⁶. Muguierza, J. *Op. cit.* p. 169.

se organicen en torno a un proyecto compartido, que puede o no tener un carácter emancipatorio, se hace necesaria la acción comunicativa.

Por último, cabe señalar que la acción comunicativa no puede ser en sí misma emancipatoria, porque las competencias lingüísticas no convierten a los hablantes en sujetos *pertinentes* respecto de cualquier conocimiento o saber.

Explicemos esto último haciendo uso de las categorías elaboradas por Villoro. Según este autor, para que una creencia sea considerada *saber* se requiere que las razones en las que se apoya cumplan las condiciones de ser *concluyentes, completas y coherentes para quien las sustenta*, y que sean *suficientes en sentido fuerte*, es decir que sean *objetivamente suficientes para cualquier sujeto de la comunidad epistémica pertinente que lo considere*.⁴⁷ Esto implica que:

Cada comunidad epistémica delimita... un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone... [De esta forma,] ni el físico es sujeto epistémico pertinente para juzgar el arte del zapatero, ni éste para determinar la validez de una teoría sobre el átomo pero ambos lo son para decidir los mejores modos de convivir en una sociedad.⁴⁸

A diferencia de la *ciencia* que es un saber cuya garantía de acierto está fundamentada en razones objetivamente suficientes que comparte una comunidad epistémica pertinente, la *sabiduría* es un conjunto de creencias y de conocimientos cuya validez se funda en la experiencia personal propia o ajena. Mientras que la ciencia se expresa en teorías y enunciados legaliformes, la sabiduría se integra en la cultura como visión del mundo y de la vida, atiende a significados y rasgos peculiares y trata de captar la realidad como

47. Se denomina *sujeto epistémico pertinente* de la creencia de S en p a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a S y no otras. Se denomina *comunidad epistémica pertinente* al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia. *Cfr.* Villoro, L. Creer, saber, conocer, *Op. cit.* pp. 147-149.

48. Villoro, L. Creer, saber, conocer. *Op. cit.* p. 148.

provista de valor. En consecuencia, la intersubjetividad en la que se funda la ciencia tiene lugar en la *comunidad epistémica pertinente*, en tanto que la intersubjetividad en la que se funda la sabiduría corresponde a la de la *comunidad sapiencial*. Las comunidades sapienciales, dice Villoro:

estarían constituidas por todos los sujetos que tengan acceso al tipo de experiencias en que se funda una especie de sabiduría. Es claro que esas razones [las que sustentan las creencias y conocimientos] no son compartibles por cualquiera, sino sólo por aquellos que cumplan con ciertas condiciones subjetivas comunes. Estas condiciones varían en cada comunidad sapiencial; pero en todas se incluyen la adhesión a una forma de vida y una actitud valorativa común. Solo está en condiciones de juzgar de la verdad de una forma de sabiduría...quien abraza una forma de vida.⁴⁹

En estas condiciones, las comunidades epistémicas o sapienciales excluyen a los sujetos no pertinentes respecto de determinado saber o conocimiento, aún cuando éstos hubieran adquirido competencias lingüísticas. En cambio, los no excluidos de esa comunidad se constituyen en una élite capaz de acción comunicativa respecto de ciertos temas vedados para otros. Así, la historia nos muestra múltiples ocasiones en las que un sólo individuo o un pequeño grupo se constituyen en los depositarios de la sabiduría e imponen a los demás su cosmovisión y sus valores. Tampoco resulta extraño que existan élites científicas que excluyen a la mayoría. De hecho, la supremacía tecnológica de los países llamados centrales y la función de maquila que se asume en los países periféricos no es sino un botón de muestra de que, en la medida en que los contenidos de la acción comunicativa son más especializados o están más estrechamente ligados a los intereses de dominio, la comunidad de comunicación tiende a restringirse y a excluir a la mayoría de los integrantes de la

49. *Ibidem.* p. 246. La pertinencia del sujeto respecto de una comunidad sapiencial, que se revela en este fragmento que citamos, nos autoriza para emplear el término (aunque Villoro no lo emplee) de *comunidad sapiencial pertinente*.

comunidad de vida real; exclusión que de ninguna manera podría considerarse como sinónimo de emancipación.

Sin dejar de reconocer que la acción comunicativa (restringida al discurso, como finalmente la restringe Habermas) resulta ser una mediación necesaria en los procesos de realización de valores sociales, no debiera considerársele como emancipatoria por sí. Más bien, el carácter emancipatorio le advendrá o bien de la intención de los participantes en el discurso -siempre que esa intención sea emancipatoria-, o bien de un proceso educativo que tienda a adecuar a las comunidades epistémicas y sapienciales a la sociedad real. Pero esto último es posible sólo si la educación se orienta por el ideal regulativo de convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano; accesibilidad que no puede entenderse como una posibilidad lógica sino social e histórica, y que se concreta en procesos educativos cuya meta es lograr que la mayoría de las personas no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a que pertenecen,⁵⁰ y pueda adherirse libre y conscientemente a una forma de vida, y consecuentemente formar parte de la comunidad sapiencial que comparte la aceptación de las razones para considerar como preferible esa forma de vida.

Por lo que se refiere a la tercera de las conclusiones, es preciso señalar que el enfoque evolutivo que Habermas privilegia, en detrimento de la dialéctica teoría y práctica nos coloca en la situación siguiente: las preferencias evaluativas corresponden al ámbito de la práctica cotidiana de corte preconventional y, a lo sumo, convencional. El aspecto reflexivo (o teórico), sólo tiene lugar en una fase posconvencional -a la que sólo acceden aquéllos que han adquirido, por aprendizaje, las competencias lingüísticas para participar en el discurso práctico-. La siguiente fase, que en la

50. *Ibidem.* pp. 148-149.

perspectiva habermasiana ya no sería progreso moral, sino aplicación práctica (eticidad), implica conectar los resultados de este discurso con la práctica cotidiana. Tal situación Habermas la expresa como un problema consistente en hacer llegar a los hombres y mujeres comunes la *cultura de los expertos*, y las únicas soluciones que apunta son: la educación, la institucionalización y la legalización de las normas morales.

Con tal enfoque, Habermas cayó en el mismo error que criticó en Durkheim respecto de la evolución social pues, de manera semejante a éste último, consideró como etapas sucesivas lo que no son sino aspectos -o como los llama Hegel, momentos o figuras de un movimiento-. Las distintas perspectivas adoptadas por Hegel y Habermas permiten apreciar una diferencia fundamental. Hegel consideró posible una comunidad ética en la que se lograría la unidad superior de las diversas figuras que expone en sus obras: a) la eticidad natural, b) la eticidad como civilidad o eticidad del derecho positivo (que *mutatis mutandis* son momentos respectivamente equivalentes a la fase preconvenicional y a la convencional), y c) la moralidad (que corresponde a la fase posconvenicional); a su juicio, la formación de los sujetos, la producción cultural y la realización de la libertad, no eran más que diferentes aspectos del mismo movimiento. En cambio, el enfoque de Habermas hace imposible tal unidad y parece no dejar otra solución que alguna análoga a la de la *conciencia importada* -que tanto Kautsky como Lenin postularan en su momento- la cual no deja de ser una posición elitista, por más que la vía de la importación sea tan legítima como la educación, las instituciones y las leyes (posición que la historia se encargó de desenmascarar como autoritarismo).⁵¹

51. Esta idea que Lenin vio concretarse en la *vanguardia revolucionaria* fue objeto de una acerva crítica de Trotsky que resultó premonitrice: el pueblo es sustituido por el partido, el partido por la vanguardia y la vanguardia por un sólo hombre. Lo que Trotsky vio con claridad es que la *importación de la conciencia* conduce al *sustitujismo* y éste, inevitablemente al *autoritarismo*. A

Esa indeseable derivación contradice la apuesta habermasiana por la intersubjetividad y hace encallar a la acción comunicativa. Para salir de ese atolladero habrá que retornar a la perspectiva dialéctica que nos permita entender de otra manera las relaciones entre la acción comunicativa -y el aprendizaje que ésta entraña- y la eticidad. Baste recordar, por lo pronto, que en la reconstrucción que hemos hecho hasta aquí del concepto de *eticidad*, ésta consiste en un proceso de realización de valores con fines emancipatorios que está signado por la socialidad consciente (que es civilidad) y por la moralidad (cuyo concepto queda delimitado por la conjunción de dos rasgos: la relación consciente con la genericidad y la aceptación libre y consciente de las normas que rigen la propia conducta en nuestra relación con la naturaleza y con los seres humanos). Cabe admitir también que, si bien el aprendizaje que hace falta para adquirir las competencias lingüísticas no es en sí mismo una condición *sine qua non* de la eticidad, no se puede ignorar que sí lo es de la acción comunicativa reflexiva y que ésta resulta ser un medio excelente para poner a prueba nuestras creencias acerca de las formas concretas en las que pretendemos realizar nuestra *relación consciente con la genericidad* y, por ende, nuestras razones para adherirnos libremente a ciertas normas y pretender realizar determinados valores. Así mismo, la acción comunicativa resulta ser la vía indispensable para transitar de lo privado a lo público y para exteriorizar la conciencia de la socialidad.

esta concepción se oponen las tesis de A. Gramsci sobre: a) la construcción de una hegemonía (entendida como dirección intelectual y moral de la sociedad) que se opone a la existente; b) la crisis de legitimación que no sólo es una situación que resulta de la tematización de las normas en un discurso práctico, sino de un arduo y organizado trabajo político y cultural (la guerra de posiciones); y c) la idea de que el intelectual no tiene como tarea importar la conciencia sino elevar a la masa al nivel de intelectuales, contribuyendo a que se eleve el nivel de conciencia, convirtiendo "el sentimiento-pasión" en saber".

Si, por otro lado, eticidad y moralidad no son etapas en el desarrollo evolutivo de un ser humano -puesto que la eticidad requiere de la moralidad como ingrediente indispensable-, entonces no existe razón alguna para considerar que se tenga que jugar dos *roles* sucesivos: el de preferidor y el de sujeto moral. Antes bien, de lo que se trata es que el preferidor sea un sujeto moral.

Desde esta perspectiva, la categoría del *preferidor radical* que construye Muguerza resulta de enorme utilidad. Dicha categoría resulta de un proceso de construcción teórica que surge del análisis crítico de diversas posiciones teóricas. Las premisas principales de su argumentación son las siguientes: a) los conceptos morales cambian de unas a otras sociedades y de unas a otras épocas de la historia;⁵² b) toda forma moral de vida parece acreedora -por el hecho de ser vivida- a la atribución de una *racionalidad interna* que la hace justificable ante los ojos de aquellos que la viven,⁵³ y c) desde el punto de vista externo, se considera como máximamente racional aquella forma moral de vida susceptible de justificación mediante las mejores razones concebibles y posible objeto, en consecuencia, de una preferencia igualmente racional.⁵⁴

El sujeto de tal preferencia -que Muguerza llama *preferidor racional*- ha de cumplir con tres condiciones: 1) poseer la *suficiente información* acerca de cada una de las diversas formas de vida entre las que habría de preferir y acerca de las posibilidades efectivas de materializar esa preferencia; 2) tener la *suficiente libertad* a la hora de preferir ésta o aquella forma de vida, lo que significa que no está sujeto a constricciones internas o externas, y 3) mantener la *suficiente imparcialidad* al momento de preferir, lo cual implica la *universalizabilidad* de la preferencia (o universalidad

52. Muguerza, J. *Op. cit.* p. 233.

53. *Ibidem.* p. 239.

54. *Ibidem.* p. 241.

potencial, no efectiva) que presupone desinterés por parte del preferidor y cierto grado de intersubjetividad.⁵⁵ Sin embargo, una vez clarificadas estas condiciones, Muguerza advierte:

el contraste entre sus espléndidas facultades ...[las del preferidor racional] y nuestra miserable situación resulta tan hiriente que no podría por menos de suscitar, acompañada o no de una secreta envidia, la crítica adversa... Más a fuerza de no desesperar, apostillan los partidarios de la preferencia racional, podemos considerar esas condiciones como el *límite-ideal* al que tender a la hora de tomar decisiones prácticas...⁵⁶

Ante el peligro de que semejante idealidad del preferidor se torne en inoperancia, el autor español opta por *apearle* en la realidad, en el *mundo turbulento de la historia*, y considerarlo como *preferidor radical* (retomando el término *radical* en el sentido del marxismo clásico). Se trata de un preferidor que, teniendo en cuenta *la historicidad de sus fines y de los propios criterios de racionalidad que avalan a éstos*, no puede sostener la *ilusión de que son absolutos*, pero tampoco opta por la *fácil comodidad de despacharlos como relativos*, sino que emprende el *arduo esfuerzo de asumir la propia perspectiva histórica e intentar a la vez sobrepasarla*.⁵⁷

El *preferidor radical*, como el mismo Muguerza admite, no puede sino ser sino la expresión de la *unidad consciente de una teoría, una crítica y una práctica*, que le permita hacer frente a *situaciones inéditas* (pues en ello consiste el ejercicio de la razón). Se trata pues de un preferidor crítico, dispuesto a *transformar a la sociedad* (y, en este sentido, es también un

55. *Ibidem.* pp. 242-245.

56. *Ibidem.* pp. 246-247.

57. *Ibidem.* pp. 274-275. Esta idea es clarificada por el siguiente comentario del propio Muguerza: "Por el hecho de adherir a aquella forma social de vida que nos parece más racional, aspiramos a que otros hombres y otras sociedades las puedan compartir y luchamos por conseguir universalizarla. Pero nunca podremos estar seguros de que nuestro ideal coincida, de hecho, con la racionalidad en sí y por sí, lo que sin duda constituye un argumento poderoso para admitir la competencia democrática de otros ideales de vida alternativos"
Ibidem. p. 169.

sujeto revolucionario) pero para ello, ha de emprender la tarea previa que señaló Hegel: la de *hacerse cargo de su época*, la de *pensar el presente*; tarea a la que se añade la *catálisis utópica* que Bloch ve activada por *la esperanza*, que para no resultar vana ha de traducirse en una nueva misión de la razón: la de *dar sentido a la historia*.⁵⁸

Asumir la propia historicidad y darle sentido a la historia es lo que constituye a la conciencia como *conciencia histórica*. Agnes Heller descubre varias caras de la desesperanza cuando señala que la conciencia histórica contemporánea, que ha contemplado las dos guerras mundiales, el holocausto, Hiroshima y el Gulag -a lo que podemos agregar: la Guerra Fría, las hambrunas, los conflictos étnicos y religiosos, las guerras de baja intensidad, y la pauperización creciente- se caracteriza por la confusión.⁵⁹ Esa *conciencia confusa* tiende a desembocar en: a) la *conciencia de la particularidad pragmática*, que se centra en sí misma, no mira más que al presente y se limita a la solución de problemas inmediatos; b) la *conciencia infeliz* que considera

58. Cfr. *Ibidem*. pp. 272-289.

59. Heller distingue, con un criterio que no deja de ser eurocéntrico, varios estadios de la conciencia histórica (que corresponden, según nuestra interpretación, a etapas históricas sucesivas: la sociedad primitiva, la Antigüedad clásica, el feudalismo, el Renacimiento y la Ilustración, el siglo XIX, el siglo XX). Estos estadios son: a) el de la generalidad no reflejada en el que la conciencia se expresa a sí misma en el mito de la génesis y los sistemas e instituciones normativas se conciben con una existencia externa al miembro de la especie; b) el de la generalidad reflejada en la particularidad, en el que la conciencia reconoce como bien supremo el del pueblo, de la ciudad-estado, y concibe el bien de los particulares como derivado; c) el de la universalidad no reflejada, en el que la conciencia concibe a la humanidad dependiente de la universalidad *per se* (de la divinidad) y excluye la particularidad; d) el de la particularidad reflejada en la generalidad en el que la conciencia ve al ser humano como el foco del mundo, el individuo crea su propio destino y la generalidad se constituye a través de la particularidad; e) el de la universalidad reflejada es el tiempo en el que el Hombre -no la persona- se convierte en sujeto de la historia, la particularidad vale en tanto que es portadora de la universalidad (la nación, la clase, el pueblo), y f) el de la confusión de la conciencia histórica que es el estadio propio del siglo XX. Cfr. Heller, Agnes. *Teoría de la Historia*. Tr. J. Honorato. México, Fontamara, 1985. Col. Libro Historia, No. 3. 280 pp. (en adelante se citará TH) / pp. 13-34.

que su destino es la catástrofe total porque los seres humanos se han hecho unidimensionales y manipulables, o c) la conciencia entregada a la irracionalidad, que frente a la violencia de la racionalidad instrumental abandona toda racionalidad en aras de mitos privados, cultos y contemplaciones místicas.⁶⁰

Si bien estas tendencias son tan fuertes que basta ver a nuestro derredor para percatarnos de ellas, también existe otra posibilidad que no se da como tendencia, y que por tanto tiene que darse como tarea, como compromiso, como *responsabilidad planetaria* -dice Heller retomando palabras de Apel-. A juicio de esta autora, tal posibilidad consiste en la *conciencia de la generalidad reflejada*, la cual tendría que surgir de la combinación de dos movimientos de los que la humanidad ya ha tenido experiencia: el de la conciencia de la particularidad reflejada en la generalidad y el de la generalidad reflejada en la particularidad. En términos de Heller:

La primera ponía el acento en que el buen ciudadano debe ser virtuoso; la segunda, en que necesitamos instituciones en el marco de las cuales hasta una "carrera de diablos"... discurra de una manera éticamente aceptable.⁶¹

En el mundo contemporáneo la particularidad reflejada se manifiesta en la batalla por la democracia, mientras que la generalidad reflejada se manifiesta en la exigencia de que la sociedad en su conjunto, las integraciones sociales y las instituciones tengan el sello de la razón práctica, o dicho en términos de la reconstrucción que hemos hecho: que sean concreciones de la eticidad.

Ese compromiso nos hace responsables del futuro, pero sólo podemos serlo cabalmente en la medida en que lo somos del presente. *Tenemos que aceptar este*

60. Cfr. TH pp. 34-37.

61. TH. p. 39.

presente -dice Heller- pero sin reconciliación. Se trata del mundo en el que estamos destinados a vivir: tenemos que encontrarle un sentido.⁶²

Encontrar sentido al presente no es cosa de iluminados, pero tampoco se trata de una actividad espontánea o natural. Frente al presente, las personas pueden asumir tres actitudes. Si vemos el presente como "ahora mismo" estamos considerando nuestra historicidad como una sucesión continua de acciones; desde esta perspectiva, es fácil predecir el futuro ya que lo que rige al *ahora mismo* es la repetición, sin embargo, nuestro presente y nuestro pasado no resultan significativos.⁶³ También podemos ver el presente como "mientras tanto", es decir como un presente cortado por un principio y un fin y encerrado en un limitado número de posibilidades; desde este punto de vista, el pasado y el futuro se ven sólo como límites del presente.⁶⁴ Por último, podemos ver el presente como un "ahora" en el que el pasado y el futuro adquieren pleno sentido:

El "ahora" representa una frontera, una línea de demarcación entre lo que ya ha sucedido y lo que todavía no ha sucedido; entre el objeto del recuerdo y el objeto como fin; entre lo conocido y lo desconocido.⁶⁵

Desde la perspectiva del ahora, el futuro significa planes, decisiones, proyectos; el pasado se transforma en presente gracias a que lo re-creamos mediante una interpretación selectiva de experiencias que resultan significativas en relación con nuestros intereses actuales y que nos permiten conocernos en un grado suficiente como para excluir ciertas posibilidades.⁶⁶

62. TH. p. 50.

63. "Ahora mismo despierto". "ahora mismo como". "ahora mismo camino hacia la oficina". etc. "El futuro y el pasado referidos al 'ahora mismo' son tiempo que pasa... no vida que cambia... Puedo pasar de una acción a otra, y no cambia nada... El ritmo de vida es el ritmo de la repetición." TH. p. 41.

64. "Mientras permanezca en esta ciudad". "mientras mis hijos se hacen adultos". "mientras realizo mis estudios". etc. "Ni el pasado, ni el futuro del *mientras tanto* pueden ser modificados, y ambos son conocidos" TH. p. 43.

65. TH. p. 41.

66. TH. p. 42.

Ver. el presente desde la perspectiva del "ahora" significa vivir con *autenticidad*, pero también apropiarnos de la historia de la sociedad en la que vivimos. Nuestro ahora está vinculado al sistema de objetivaciones en el que vivimos y a los cambios que éste sufre en relación conmigo y con otras sociedades. Por eso, en opinión de Heller, vivir el presente como "ahora" significa no sólo *continuidad* en el tiempo (pasado, presente y futuro sin cortes), sino también estar en "comunión" con los demás,⁶⁷ hacer consciente la relación entre nuestra historia personal y la historia de la humanidad.

Respecto de ésta última también es posible adoptar distintos puntos de vista respecto del presente. Este se puede asumir como *presente histórico*, como *historia presente* y como *época presente*. El "*presente histórico*" es la estructura cultural en la cual nacemos; significa discontinuidad en virtud de que esta estructura ha sustituido a una estructura cultural que ya no es más que "*pasado histórico*", y probablemente será sustituida por otra estructura cultural que aún no existe pero que podemos imaginar como "*futuro histórico*". El *presente histórico* es producto de acciones y acontecimientos pasados que constituyen la "*historia pasada*" -cuya condición de posibilidad es el "pasado histórico"- . Ni respecto de esa "*historia pasada*", ni respecto de la "*historia futura*" (es decir, de las acciones y los acontecimientos futuros) tenemos una relación pragmática y una relación práctica ya que no podemos influir en los medios para alcanzar los fines que generaciones pasadas o futuras han determinado o habrán de determinar, ni podemos influir tampoco en la realización de los valores que han preferido o preferirán otros seres humanos. Sin embargo, somos totalmente responsables de nuestra "*historia presente*", es decir, de las acciones que realizamos y de los acontecimientos que provocamos en nuestro ahora, y que se enderezan a conservar o a

transformar nuestro "*presente histórico*", es decir, la estructura cultural que heredamos del pasado.

Si bien es cierto que no elegimos la estructura cultural en la cual nacemos, también es cierto que podemos negarla, criticarla, y actuar para construir la estructura cultural del porvenir, es decir el "*futuro histórico*" que será la condición en la que puede desarrollarse la forma de vida que deseáramos para las generaciones del porvenir. Esto sólo podemos hacerlo de manera racional si podemos anticipar la "época futura" y tomar experiencia de la "época pasada"; dicho en otros términos, damos sentido al presente cuando el conjunto de objetivaciones posibles y deseables ("*la época futura*") se convierte en "*idea regulativa*" que orienta nuestra "*historia presente*" en el proceso de construcción del "*futuro histórico*", y cuando "aprendemos la lección del pasado", es decir, cuando determinamos cuáles de las objetivaciones ya realizadas ("*la época pasada*") se constituyen en símbolos y valores. De esta manera, la "*época presente*" es la suma total de las objetivaciones significativas, los sistemas de creencias y los valores esenciales a nuestro sistema de vida, que dirigen y orientan nuestras vidas.⁶⁸

En síntesis, asumir críticamente nuestro presente histórico (como legado de la historia pasada), realizar responsable y creativamente nuestra historia presente (para construir el futuro histórico que deseamos) y determinar conscientemente y deliberadamente el mundo de significados y valores de nuestra época presente, desde la perspectiva del ahora, significa vivir auténticamente, aprender del pasado, proyectar el futuro y dar una dirección al presente; significa, en suma, dar sentido a la historia y vivir humanamente.

La educación: formación por y para la eticidad

De acuerdo con lo que hemos expuesto, dar sentido a la historia no es una acción extraordinaria que sólo compete a los héroes, a los líderes políticos o a la *intelligentzia*, sino que se trata de una tarea que se realiza en la vida cotidiana y que corresponde a todos los hombres y mujeres. La suprema expresión de la eticidad tiene lugar cuando, en la tarea de dar sentido a la historia, los integrantes de una comunidad se orientan por el ideal de superar teórica y prácticamente las discrepancias entre el desarrollo del género humano y el del particular, y se rigen por la decisión de realizar, aún en condiciones adversas, los valores genéricos en su vida personal y en la vida de la comunidad.

El esfuerzo que implica lo anterior es tanto más urgente cuanto mayor es el ímpetu de la tendencia del particular a centrarse en sí mismo (el particularismo exacerbado), y cuanto más se fortalecen las formas de dominación existentes o surgen nuevas. Por ello, la eticidad no es una tarea ajena a los hijos e hijas de nuestra Latinoamérica que cobija múltiples formas de dominio, de explotación, de represión y opresión y que es dependiente en varios sentidos de sociedades poderosas y ambiciosas, cerradas en su particularidad pero empeñadas en imponerle a otros pueblos su destino. Es justamente desde su litoralidad, desde su marginación, desde su subalternidad que los latinoamericanos pueden elevarse a la individualidad y regirse por el ideal de la realización de la libertad genérica, pues esa condición les coloca - empleando la metáfora topológica de Michael Lowy⁶⁹ en el punto más alto del

69. Compartimos lo dicho por Michael Lowy en "Los paisajes de la verdad y la alegoría del mirador" cuando critica al "dogmatismo de tipo reduccionista (que se pretende marxista) que aplana a la ciencia bajo el punto de vista de clase, que es incapaz de dar cuenta del proceso real de la producción del conocimiento [y que] ...en sus posiciones más extremas se atreve a hacer de la verdad la panacea exclusiva de una clase (o, peor aún, de un partido supuestamente considerado representante de la misma). [llegando]... a plantear absurdos

"mirador" y les permite percibir un horizonte más amplio (el horizonte de las necesidades radicales, de las formas concretas que éstas adoptan en cada tiempo y lugar, de los valores por realizar, de las formas de dominación por revocar), con respecto al horizonte estrecho de quien es presa de necesidades manipuladas, de una actitud egótica que le impide ver más allá de su particularidad y de intereses egoístas que le anclan en el "*hago lo que quiero*" de la libertad cotidiana.

Si, tal como hemos concluido previamente, *educación y eticidad* son dos aspectos de un mismo movimiento, entonces la educación debe ser entendida como el proceso que contribuye al desarrollo del ser humano y lo prepara para realizar su libertad genérica y construir un mundo plenamente humano. Desde la perspectiva en la que nos hemos colocado -perspectiva que corresponde a una concepción humanista, fundamentada en un marxismo crítico y comprometida con los intereses de los grupos subalternos- la educación sólo adquiere sentido si se orienta al logro de la eticidad, y sólo es eficaz si en su realización se privilegian como estrategias aquellas acciones en las que adquiere concreción esta cualidad que es la eticidad.

La educación así entendida incluye: a) la transmisión de los saberes en el seno de una determinada tradición cultural -lo que implica poner al sujeto en condiciones de apropiarse el mundo de las objetivaciones genéricas-; b) la socialización, es decir la integración del particular a los órdenes normativos

evidentes": dogmatismo que se aúna a una pretensión arrogante mediante la cual se desechan, por ideológicas, aportaciones a las ciencias que no provienen del marxismo. Por lo tanto, la metáfora del mirador a la que aludimos, no es expresión de ese dogmatismo sino de la idea de que una posición crítica y no atada al particularismo de los intereses de dominio sobre otros, permite situar al conocimiento científico (especialmente el referido a lo social) en una perspectiva más amplia en la que se puede integrar un "cuadro" del paisaje más completo, incorporando en un conjunto estructurado y "comprometido" verdades diversas aún cuando hayan sido construidas desde múltiples enfoques. Cfr. Lowy, Michael *¿Qué es la sociología del conocimiento?* Tr. F. Dávila. México, Fontamara, 1991. 172 pp. / pp. 155-172.

e institucionales legítimos, y c) el cultivo o desarrollo de las capacidades de cada individuo. Pero aunque transmisión, socialización y cultivo son necesarias en el proceso educativo, resultan insuficientes cuando se tiene por finalidad la eticidad.

En efecto, es común que en los sistemas educativos latinoamericanos -por no hacer referencia a sistemas educativos de otros países- la educación se limite a transmitir los saberes ya dados en el seno de una determinada tradición cultural (privilegiando la ciencia y la tecnología, por encima de la moral, el derecho, el arte y las humanidades en general), sin procurar que en la apropiación de dichos saberes medie la problematización, la tematización, la conceptualización, la teorización y la crítica. Ello ha derivado en una práctica docente burocratizada, reiterativa⁷⁰ y autoritaria que privilegia el verbalismo como método, que promueve en los educandos un dogmatismo intolerante y un enciclopedismo infructuoso, y que reduce el aprendizaje al memorismo.

Por otra parte, si a la socialización no la acompaña la reflexión y la crítica, así como la disponibilidad de los particulares a renovar las instituciones, a generalizar las normas y a procurar la universalizabilidad de las mismas, entonces dicho proceso, lejos de ser educativo contribuye a hacer efectivo el *sacrificio del particular* -al que dirigió su crítica Adorno- y a mantener a las personas en el nivel convencional (e incluso en el preconventional) de asunción de normas. Si bien es cierto que la socialización así entendida reprime la libertad cotidiana, ello no significa que favorezca la realización de la libertad genérica pues ésta tiene su fundamento en la aceptación consciente y crítica de los órdenes regulativos.

70. Aplicamos aquí a la práctica docente las categorías de *praxis reiterativa*, *praxis burocratizada* y *praxis creativa* elaboradas por A. Sánchez Vázquez. Cfr. Sánchez Vázquez, A. *Filosofía de la praxis*. Op. cit. pp. 303-313.

Por último, si el cultivo no se dirige a procurar el descentramiento en los sentidos psicológico, epistémico y ético-político, entonces se trata de un proceso que se vuelve estéril por cuanto el particular no se convierte en sujeto, se vuelve refractario a los hábitos intelectuales propios del quehacer científico y es incapaz de desarrollarse como individuo.

En consecuencia, la transmisión, la socialización y el cultivo, son procesos educativos siempre que se realicen como complementarios y subordinados al proceso de formación. En otros términos, la educación es, esencialmente, un proceso de formación de sujetos que se realiza por y para la eticidad.

Desde luego, dicho proceso rebasa el ámbito de la institución escolar, puesto que tiene lugar también en el seno de la familia, de otras instituciones sociales (como la iglesia, el partido político, o el sindicato) o de grupos que se forman en torno a intereses comunes; además, en él influyen de manera decisiva los contenidos que se transmiten por los medios de comunicación social. Sin embargo, puesto que la única función legítima de la escuela es la educativa, cabría esperar que contribuyera de manera significativa a la formación de sujetos. Desgraciadamente, la experiencia y múltiples estudios muestran que de muchas maneras los procesos escolares van a contracorriente de la formación.

Que la educación escolar sea formación de sujetos por y para la eticidad significa que se oriente a promover el descentramiento del particular tanto en el sentido lacaniano del yo que sale de su centro, como en el sentido piagetiano y habermasiano de superación de la actitud egótica para conocer objetivamente la realidad, y en el sentido helleriano de superar la discrepancia entre el particular y el universal en la individualidad.

Se trata, pues, de lograr que se favorezca que el educando reconozca sus anhelos, delimite su deseo (en sentido lacaniano) y se historicice reconociendo sus objetivaciones y sus referentes y avanzando a partir de ellos para proyectarse hacia el futuro, pronunciando su palabra y dando sentido a su existencia. Esto es posible sólo si se concibe a la educación como un proceso que tiene como finalidad contribuir al despliegue de las fuerzas humanas, pero cuyo movimiento no se manifiesta como evolución lineal y armónica, porque está signado por la negación (la falta, el deseo, la necesidad, la destitución, la transgresión, la crítica y la objetivación),⁷¹ pues es sólo a partir de la negación que el particular adquiere experiencia, se autodetermina y se conforma como sujeto, como para sí.

En otros términos, si gracias a la transmisión cultural, la socialización y el cultivo el organismo queda estructurado y penetrado por plexos de sentido culturales y sociales, y se configura como personalidad, como producto, como en sí, se requiere que gracias a los aprendizajes y a la experiencia (que implica la negación y la práctica) se constituya como sujeto, adquiera una identidad propia al tiempo que participa de manera consciente en la integración de la sociedad y en la identidad de la comunidad. Pero los aprendizajes y la experiencia, si son formativas, han de favorecer también el proceso de diferenciación, que afirma al sujeto como un particular -y no como mero singular- que tiene la posibilidad de elevarse a la individualidad y, mediante su acción, desarrollar o innovar la cultura, transformar a la sociedad y transformarse a sí mismo.

71. Es claro que sólo se puede negar si hay afirmación previa. Julianna González lo expresa así: "El ethos implica esfuerzo, praxis intensa que afirma y niega, elige y desecha... conlleva una *askesis* que impone sacrificios y renunciaciones. Se trata, en efecto de sobrepasar la mera naturaleza (y de sobrepasar 'lo dado', incluso como cultura), de crear el 'carácter': de *hacerse libres*." González, J. *Ética y libertad*. México, FFYL-UNAM, 1989. 323 pp./ p. 319.

Lo anterior exige que la práctica educativa -y, en especial la práctica docente- se oriente no tanto a producir certezas, sino a provocar en el educando el asombro, la duda, la pregunta; a desarrollar en él capacidades para tematizar, contextualizar, conceptualizar, interpretar y crear significados; a procurar que adquiera los aprendizajes necesarios para desempeñarse como lector de la realidad, como crítico y como autor; en fin, a hacer que el proceso educativo sea campo fértil para que el educando experimente lo que Hegel describió como el *dolor, la paciencia, la seriedad, el trabajo de lo negativo*. Pero esa experiencia sería incompleta si la práctica docente no es ella misma una *praxis que desencadena praxis* y que, por tanto, prepara las condiciones para que el educando se objetive de manera creativa e innovadora.

La práctica educativa ha de contribuir también a que el educando adquiera las competencias para elaborar, comunicar y criticar discursos con pretensiones de validez referidos al mundo objetivo, al mundo social y al mundo subjetivo, todo lo cual implica que el sujeto sea capaz de: a) establecer una relación con otros y llegar, mediante el uso de un lenguaje ilocucionario, a acuerdos con otros para coordinar planes y enlazar acciones; b) reconocer una situación de acción problemática y considerarla como contenido de un discurso, con el fin de lograr entendimiento; c) diferenciar las pretensiones y los criterios de validez (incluyendo la validez intra e interparadigmática); d) ofrecer razones respecto de sus juicios, asumiendo que éstas son susceptibles de crítica; e) seleccionar el modo de habla (cognitivo, interactivo o expresivo); f) diferenciar las perspectivas objetivante, realizativa y teórica, en relación con los otros participantes en el discurso, y las actitudes objetivadora, normativa o expresiva respecto del mundo; g) entender el contenido semántico de lo comunicado y comprender las

razones que se le ofrecen, estableciendo pautas de racionalidad conforme a las cuales enjuicia dichas razones y toma posición frente a ellas.

La educación entendida como formación incluye también acciones que tienen por finalidad que la conciencia del particular se eleve a la conciencia epistémica (lo que implica el desarrollo de capacidades para interpretar y elaborar enunciados legaliformes, para interpretar o explicar la realidad y elaborar un saber que se eleva por encima del pensamiento cotidiano),⁷² a la autoconciencia (que implica la capacidad de definir las pautas del propio conocimiento, la de reconocer a los otros como sujetos y de presentarse ante los otros como sujeto y la de autodeterminarse), y a la conciencia histórica (que aporta la comprensión necesaria para dar sentido a la historia y asumir el compromiso de imprimir el sello de la eticidad en las instituciones y en las diversas integraciones y órdenes sociales).

En consecuencia, la acción formativa también ha de dirigirse a que el educando acumule experiencia como preferidor radical, es decir, como un sujeto cuya elección está orientada por un proyecto -que combina la utopía y la esperanza entendidas a la manera de Bloch- y que se procura, en lo posible, las condiciones del preferidor racional: información suficiente, libertad suficiente, e imparcialidad, entendida como la congruencia de la preferencia con principios universalizables.

72. En esta afirmación están implícitas las relaciones que Heller ha distinguido entre el pensamiento cotidiano y el no cotidiano: a) la *intencio recta 1* constituye un tipo de pensamiento precientífico o prefilosófico que simplemente reagrupa y ordena la experiencia y los datos del pensamiento cotidiano, sin superar el nivel de éste último; b) la *intencio recta 2* parte de las experiencias o datos del pensamiento cotidiano para desarrollarlos y organizarlos en una teoría homogénea; c) la *intencio obliqua 1* es un saber que no surge de la experiencia cotidiana, sino de la estructura de pensamiento de las objetivaciones genéricas, pero que puede ser retrotraído a la experiencia, y d) la *intencio obliqua 2* surge también de la estructura de pensamiento de las objetivaciones genéricas, y no puede ser retrotraído a la experiencia más que en sus consecuencias. Cfr. Heller, A. SVC. pp. 102-103 y 189-197.

Como efecto inmediato del proceso formativo, el sujeto ha de convertirse en sujeto pertinente de las comunidades epistémicas que están en el ámbito de su interés y de la comunidad sapiencial que corresponde a su comunidad de vida real.

Por último, pero no en último lugar, la educación entendida como formación ha de procurar que la praxis mediante la cual se exterioriza el sujeto se oriente a la realización de valores morales (como el respeto y la tolerancia) y de valores sociales (como la democracia y la justicia, la autodeterminación de los pueblos, la paz, etc.) en los que se encarnan los valores genéricos. En otros términos, se trata de un proceso mediante el cual se prepara al sujeto para que reconozca las formas concretas y heterogéneas en las que se le presentan las necesidades radicales; no encalle en la homogeneidad que le imponen las necesidades manipuladas, y resignifique los derechos humanos en relación con las necesidades radicales.

La formación es, en suma, una trama de procesos que confluyen para provocar el descentramiento del particular, como movimiento necesario para que el sujeto se constituya como tal en el ámbito psicológico, epistémico y práctico, supere su libertad cotidiana y realice esfuerzos, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida, en vistas a realizar la libertad genérica, racionalizar la sociedad, humanizar el mundo presente y dar sentido a la historia.

CAPITULO 5. VALORES SOCIALES Y DIGNIDAD HUMANA

La categoría de *eticidad* se nos presenta como resultado de lo que Agnes Heller define como *intentio obliqua de nivel 2*, es decir, un concepto que sólo por sus consecuencias puede ser retrotraído a la experiencia. El concepto de *valor*, en cambio, se encuentra en el nivel de la *intentio obliqua 1*, y por lo tanto, aunque no surge de la experiencia cotidiana, sino de la estructura de pensamiento de las objetivaciones genéricas, puede ser retrotraído a la experiencia. En este sentido, el concepto de valor es un concepto de mediación entre las categorías más abstractas y la práctica educativa.

Para conferirle esa característica de mediación, en este capítulo vincularemos el concepto de valor con necesidades preferenciales, es decir, con concreciones contextuadas de las necesidades radicales y las necesidades naturales. Así mismo, haremos una distinción entre valores-fines y valores-principio que nos permitirá distinguir diversos tipos de interés, vinculados con los tipos de racionalidad que hemos tratado anteriormente. También nos abocaremos, a partir de la distinción helleriana de diversas formas de objetivación, a la tarea de encontrar las distintas relaciones entre el concepto de *valor y condición humana*, y daremos significación, en este contexto teórico, al concepto de *derecho*.

Una vez reconstruido el concepto de valor, nos ocuparemos de las formas en las que se combinan las esferas de objetivación en las sociedades premodernas y modernas, con la finalidad de identificar las tareas que nos demanda el presente para preservar la condición humana. Dichas tareas, en las que quedan incluidas la realización de valores sociales y la formación de sujetos, adquieren significación a la luz del concepto de *dignidad humana*.

Valores-fines

El concepto de eticidad que hemos construido comporta una posición con respecto al concepto de valor que se opone tanto al subjetivismo axiológico como al objetivismo axiológico -según la ya clásica distinción hecha por Frondizi¹ pues en ambos casos se descarta la dialéctica sujeto-objeto. En efecto, el subjetivismo axiológico se caracteriza por negar que las cosas son valiosas en sí y postular que las cosas valen porque las deseamos; por su parte, el objetivismo sostiene que los valores existen independientes del sujeto, se les aprecie o no. Frente a estas concepciones, la perspectiva dialéctica nos coloca en una posición en la que sujeto y objeto son reconocidos como términos de una *situación axiológica*. Se trata de una situación temporal, concreta y singular en la que sujeto y objeto existen en unidad y dependencia mutuas formando una estructura o totalidad.² En esta unidad indisoluble, lo que denominamos "valor" está sustentado en ciertas propiedades reales, que no son valiosas por sí mismas, pero que llegan ser valiosas cuando un sujeto las pone en relación consigo mismo, *con sus intereses y necesidades*. En palabras de Sánchez Vázquez:

*el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas.*³

Los valores dicen referencia, entonces, a propiedades objetivas que responden a necesidades e intereses de los sujeto; dicho de otra manera, los valores no son ni las propiedades objetivas, ni las necesidades e intereses

1. Cfr. Frondizi, Risieri. *¿Qué son los valores?*; s. tr. México, FCE, 1974.
 2. Empleamos el término "situación axiológica" de manera análoga a como emplea Sánchez Vázquez el de "situación estética". Este concepto lo elabora el autor para referirse a la totalidad o estructura peculiar que resulta de la relación sujeto-objeto. "Como en toda estructura" dice este autor "sus elementos, así como la totalidad de que forman parte, sólo existen en su unidad y dependencia mutuas: en una situación dada siempre concreta, singular, y por tanto, temporal; esto supone que el sujeto no se comporta en todo momento estáticamente, y que el objeto no cumple siempre una función "estética". Sánchez Vázquez, A. *Invitación a la estética*. México, Grijalbo, 1992. Tratados y manuales Grijalbo, 272 pp. / p. 105.
 3. Cfr. Sánchez Vázquez, A. *Ética. Op. cit.* p. 118.

sino la relación entre ellos en una situación dada.⁴ Así por ejemplo, un fruto no es por sí valioso; lo es como objeto "sabroso" cuando se pone en relación con el gusto de un sujeto y lo es como objeto "alimenticio" cuando se pone en relación con la necesidad orgánica de comer para reponer energías; una sociedad no es de por sí democrática o antidemocrática, sino que lo es en la medida en la que permite la realización de la libertad y la participación de los sujetos en el ámbito de lo público. En la situación axiológica, las propiedades objetivas se convierten en *cualidades valiosas porque existe un sujeto que las aprecia como tales*.

Pero la eticidad no requiere simplemente de la situación axiológica que radica en apreciar una determinada cualidad actual o posible de un objeto. Requiere también de la actividad transformadora del ser humano que se orienta a conferirle a determinados objetos ciertas cualidades que son deseables. En consecuencia, la eticidad comporta situaciones axiológicas, pero no se reduce a ellas. La eticidad implica situaciones praxeológicas, cada una de las cuales incluye, como momento necesario, una situación axiológica. Así por ejemplo, la libertad no se realiza simplemente porque existan sujetos que aprecian la democracia que se realiza en otros países, o desean la realización de una sociedad democrática que se ha imaginado. La eticidad requiere el esfuerzo práctico de realizar esa sociedad, de conferirle a la sociedad en la que vivimos esas cualidades deseables. En consecuencia, la eticidad es realización de valores, y puesto que dicha realización es resultado de la praxis de los sujetos, podemos afirmar que la praxis es la fuente del valor.

4. Resulta sumamente esclarecedor el ejemplo que pone Sánchez Vázquez respecto de la situación estética: "El espectador que contempla en cierta parte de su jornada el disfrutarse de Tiziano en el museo, en otras partes de ella trabaja, descansa en su casa, visita a un amigo... puede mostrar otras formas de comportamiento en las que no se comporta estéticamente. El objeto, el cuadro de Tiziano, al cerrarse por la tarde el museo, deja de ser contemplado, y deja de cumplir también una función estética." Sánchez Vázquez, A. *Institución y la estética*. Op. cit. pp. 105-106.

Abundemos un poco sobre lo que hasta aquí hemos afirmado. Realizar valores significa llevar a cabo acciones tendientes a conferir a la realidad cualidades que no posee por sí, y que son preferibles. Tal preferibilidad implica una relación sujeto-objeto y tiene un fundamento que tiene un aspecto activo y un aspecto pasivo. Abordaremos primero éste último y para ello nos serviremos nuevamente de la teoría marxiana de las necesidades interpretada a la manera de la escuela de Budapest y, especialmente, de Agnes Heller.

Desde esta perspectiva, las cualidades objetivas son valiosas si adquieren concreción en objetos que directa o indirectamente satisfacen necesidades radicales (universalidad, conciencia, socialidad, objetivación y libertad). Dichas necesidades, según las hemos definido anteriormente, son necesidades propiamente humanas, necesidades sociales y necesidades cualitativas; pero además tienen otro rasgo que nos interesa enfatizar ahora: las necesidades radicales pueden convertirse en finalidades de la acción; en cuanto tales, son necesidades-fin cualitativas.⁵ Ahora bien, puesto que la condición última para la satisfacción de estas necesidades radicales es la vida orgánica, la vida de la especie en particular, y -ahora lo sabemos por los avances en la Ecología- la vida en general, también son valores aquellas cualidades que se encarnan en objetos que contribuyen a la satisfacción de las necesidades naturales del ser humano y, por ende, a la conservación de la vida en nuestro planeta.⁶ En cambio, es pseudovalor aquéllo que nos aparece como deseable,

5. Cfr. Heller, A. TNM p. 157

6. Agnes Heller retoma el concepto marxiano de necesidades naturales. Estas se refieren al mero mantenimiento de la vida humana (como el alimento, el vestido, la calefacción, la vivienda, etc.) y son "naturalmente necesarias" porque sin su satisfacción el hombre no puede conservarse como ser natural. Pero, como diría Marx, el volumen de las necesidades naturales y el modo de satisfacerlas son de suyo un producto histórico, pues dependen del nivel de cultura de una comunidad, de sus condiciones, hábitos y exigencias. Cfr. Heller, A. TNM. p. 30-31. Cabe señalar, sin embargo, que Heller considera valor sólo a aquéllo que responde a necesidades radicales y, por lo tanto, no

como preferible, pero que obstaculiza la satisfacción de las necesidades radicales y de las necesidades naturales. El pseudovalor se acompaña de un mecanismo mistificador que consiste en provocar necesidades de manera artificiosa, las cuales, a diferencia de las anteriores que son "necesidades necesarias", resultan ser "necesidades manipuladas" . . .

Las necesidades manipuladas --que hemos caracterizado por su tendencia a la homogeneización, por su carácter cuantitativo y por su referencia al particular no descentrado-- suelen opacar las necesidades necesarias, mediatizarlas e incluso deformarlas, al alienarlas de la genericidad. Así, por ejemplo, en aras de una vida cómoda y de lujo para unas pocas personas, se han exterminado diversas especies animales y se atenta de diferentes maneras contra la vida en el Planeta; o, en aras de la libertad de algunos, se provoca el sacrificio de la libertad de muchos, como sucede con el autoritarismo en sus diferentes expresiones y con las diversas formas de opresión y explotación.

Es conveniente aclarar que las necesidades radicales son sustancialmente sociales porque se refieren a la especificidad humana, mientras que las necesidades naturales son sustancialmente naturales porque revelan aquellos aspectos del ser humano como ser natural; pero en ambos casos se trata de necesidades necesarias porque, a diferencia de las necesidades manipuladas, la producción y reproducción del ser humano depende de su satisfacción. Asimismo, aunque sustancialmente difieren, en ambos casos se trata de necesidades sociales por el modo de satisfacción de las mismas.

En síntesis, todo aquello (objetos materiales, formas de interacción, formas de integración social, regulaciones sociales, ideas, sentimientos,

es valioso aquello que satisface necesidades naturales. En este punto, discrepamos de la autora.

actitudes, cosmovisiones, saberes, etc.) que contribuye a la producción y reproducción del ser humano, en su especificidad y como ser natural, es valioso. Dicho de otra manera, es valioso todo lo que favorece la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la totalidad humana); lo que permite elevar el nivel de conciencia y autoconciencia; lo que hace propicia la interacción humanizada de las personas entre sí y con la naturaleza; lo que facilita la objetivación del ser humano y su conformación como sujeto; lo que permite la realización de la libertad de todos y cada uno de los seres humanos, y lo que hace posible la conservación de la vida humana, en particular, y de la vida en el Planeta, en general.

Al respecto, y con el objeto de delimitar nuestra posición, hay que hacer tres precisiones. La primera consiste en que, si bien coloquialmente podemos referirnos a los objetos como valores, en sentido estricto los objetos no son valores. Los consideramos así porque encarnan una determinada cualidad objetiva que dice *relación* con las necesidades de los sujetos. En sentido estricto, los objetos son valiosos, pero no son valores. La pauta del valor nos la da cierta cualidad preferible por su relación con determinadas necesidades e intereses humanos. Así por ejemplo, decimos que una sociedad es valiosa si es *democrática*; que una obra científica es valiosa si es suficientemente *explicativa*; que un amigo es valioso si es *honesto*; que una norma es valiosa si es *justa*, que un alimento es valioso si es *nutritivo*, etc.

La segunda precisión consiste en que, aunque tampoco las cualidades objetivas a las que nos referimos son por sí mismas valores, nos referiremos a ellas como valores-fines en virtud de que: a) las consideramos siempre en su relación con necesidades e intereses, y b) se constituyen en finalidades de la acción. No obstante, tenemos claro que la finalidad última, gracias a la cual ciertas cualidades adquieren el estatuto de valiosas, no es otra que la

dignidad humana es decir la exigencia de satisfacción de las **necesidades-fines** -que, en su conjunto, constituyen la riqueza humana-. En consecuencia, desde nuestra posición, la vida, la libertad, la universalidad, la socialidad, la conciencia y la objetivación no son propiamente valores, sino fundamento del valor.

La tercera precisión consiste en que tanto las necesidades radicales como las necesidades naturales son necesidades genéricas, de manera que el valor siempre dice referencia a la **genericidad**, aunque quienes lo realicen sean sujetos particulares, aunque sólo sea un sujeto particular quien realiza el valor y aunque la relación con la genericidad no sea consciente.

Ahora bien, las necesidades radicales y las necesidades naturales a las que hemos aludido son necesidades generales que se traducen en múltiples y heterogéneas necesidades específicas, que bien pueden considerarse "necesidades preferenciales" -como las llama Villoro- porque cada una de ellas se manifiesta no sólo como carencia, sino también como exigencia de satisfacción que se traduce en una disposición a actuar (o actitud) favorable o desfavorable en relación con el objeto; disposición afectiva que está estrechamente vinculada con creencias respecto de dicho objeto.⁷

Esas actitudes y creencias dirigidas al objeto satisfactor de la necesidad dan contenido al interés. Mientras que la necesidad se revela como falta, como carencia, el interés se revela como deseo, aspiración, intención. Desde esta perspectiva, **necesidad e interés** son inseparables. Y puesto que estamos hablando de la falta y el deseo propiamente humanos, de necesidades e intereses sociales, no cabe sino reconocer, con Villoro, que éstos están **condicionados por la situación social** de los individuos,⁸ aunque ello no

7. Villoro, Luis. *El Concepto de Ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985. 196 pp. / pp. 110-111.

8. *Ibidem*.

significa que el individuo no pueda ir más allá de esa situación social mediante la crítica y la praxis creativa.

Valores-principios

Mientras que el aspecto pasivo de la preferencia es la necesidad, su aspecto activo es el interés. Es cierto que los intereses son tan múltiples y heterogéneos como las necesidades preferenciales, sin embargo es factible identificar intereses-tipo que, si bien coinciden en parte con los que Habermas apunta en varias de sus obras (el interés técnico, el práctico y el emancipatorio), adquieren una connotación distinta por cuanto en nuestra clasificación no seguimos tanto el criterio de las ciencias,⁹ como la distinción habermasiana de los tres mundos. Además, nuestra clasificación pretende ajustarse a los siguientes criterios: a) el interés es expresión de la dialéctica sujeto-objeto; b) tanto en la praxis como en el lenguaje se manifiesta y adquiere concreción el interés; c) el interés incluye tanto el aspecto cognitivo de las disposiciones del sujeto en relación con el objeto (las creencias) como el aspecto afectivo (las actitudes); d) el interés, al igual que la necesidad, está condicionado por la situación social de los sujetos, pero ésta puede ser *aceptada sin reconciliación* por parte del sujeto, y e) todo interés tiene su base en la vida cotidiana aunque se refiera a lo no cotidiano.

En nuestra clasificación incluimos cinco tipos de interés, cada uno de los cuales se rige por una cualidad que en este caso no opera como finalidad de la

9. Habermas vincula el interés técnico del conocimiento a las ciencias empírico-analíticas, el interés práctico del conocimiento a las ciencias histórico-hermenéuticas, y el interés emancipatorio a las ciencias críticas. Lo que importa enfatizar en este trabajo no es el interés de los expertos, sino el del particular que se desenvuelve en la vida cotidiana y que tiende a la realización de valores, por lo que preferimos emplear otro criterio de clasificación del interés.

acción sino como principio o criterio conforme al cual se organizan las creencias y las actitudes. En otras palabras, mientras que las necesidades nos remiten a valores-fines, los intereses nos remiten a valores-principios:

1) El interés es *pragmático* cuando lo que el sujeto pretende es intervenir en el mundo utilizando los medios apropiados para lograr los fines que se propone. Se trata de un "interés interesado" porque lo que se pretende lograr de manera inmediata es una finalidad específica que responde no a una necesidad genérica sino centrada en el particular. Este interés apunta a los medios que se consideran adecuados para el fin propuesto. En este caso, el valor-principio es la *eficacia* y la pauta que orienta la objetivación es la necesidad-fin particular. A este valor se asocian otros como la eficiencia, el impacto, la pertinencia y la viabilidad.

En el interés pragmático podemos distinguir dos subtipos: el *interés técnico* y el *interés estratégico-instrumental*. El primero se dirige hacia determinados objetos naturales para controlarlos y dominarlos de manera que sirvan de medios para el logro de fines particulares. El segundo se traduce en la intención de controlar y dominar a las personas, las integraciones y las instituciones sociales, para el cumplimiento de fines particulares que han sido determinadas "a espaldas" de aquéllos que son instrumentalizados.¹⁰

Cuando la necesidad particular que se vincula con un interés técnico coincide, de manera consciente, con una necesidad genérica, entonces el interés que prevalece ya no es el pragmático. Tal es el caso, por ejemplo, del manejo y control de los virus que tiene lugar en los laboratorios científicos para descubrir el origen de una enfermedad que afecta a la humanidad. En

10. Cabe señalar que incluimos en el interés estratégico-instrumental el interés de una persona que, asumiéndose a sí misma como medio, procura cumplir los fines trazados por otros sin haberlos aceptado de manera libre y consciente. Este es el caso de los conformistas, pero no de quienes contra su voluntad son oprimidos, esclavizados o instrumentalizados de alguna manera.

cambio, para que el interés estratégico-instrumental deje de serlo, no basta que la necesidad-fin particular coincida con una finalidad genérica, pues se requiere además que las finalidades que se pretenden lograr sean conocidas y aceptadas consciente y libremente por los involucrados. Así, por ejemplo, por más que la lucha contra el narcotráfico o la lucha por la democracia que emprende una nación o un grupo de naciones puedan considerarse necesidades-particulares que coinciden con necesidades genéricas, el interés sigue siendo instrumental si se cancelan instituciones o se emprenden acciones policíacas, jurídicas o militares que involucran a ciudadanos de otros países, sin el consentimiento de éstos. La eficacia estratégico-instrumental se expresa de manera resumida en el principio del despotismo ilustrado -"el buen gobierno es aquél que se realiza para el pueblo, pero sin el pueblo"- y adquiere una forma más particularizada en el despotismo crudo que se observa en diversos ámbitos y niveles: "los beneficios del gobierno son para quien gobierna, sin la participación de los gobernados".

En consecuencia, el criterio de la eficacia vinculado al interés técnico es un valor-principio, pero vinculado al interés estratégico-instrumental es un pseudovalor, aunque ciertamente no deja de ser pauta de acción.

Es conveniente aclarar que si bien en la obra de Habermas el término "estrategia" remite siempre a la acción instrumental, como opuesta a la acción comunicativa, nosotros empleamos el término "estrategia" en un doble sentido: a) como interés "estratégico-instrumental" implica intencionalidades de dominio sobre otros (a los cuales se les consideraría medios para alcanzar finalidades determinadas a sus espaldas) y se refiere a la forma en la que unos individuos controlan y tienen el poder sobre otros, mediante una acción que Habermas llamaría "deslingüística", y b) como interés "práctico-estratégico", implica intencionalidades de entendimiento, de consenso y

requiere por tanto de la acción comunicativa. El término "estrategia" en este segundo caso se emplea para designar la forma en la que los sujetos participantes en la comunicación deciden coordinar sus acciones para alcanzar ciertos fines que consideran valiosos.

Por lo tanto, el interés estratégico-instrumental, tal como lo estamos entendiendo aquí, no coincide con lo que se denomina "estrategia política" o "estrategia educativa". En efecto, estos términos se refieren a un plan global para alcanzar objetivos que corresponden a un proyecto de mediano o largo plazo. En el caso de la estrategia política se trata de un trabajo organizado y consciente de un conjunto de sujetos que han llegado a ciertos consensos respecto del proyecto social (es decir de las finalidades que se pretenden alcanzar, del tipo de sociedad que se busca realizar, de la organización y dirección que se pretende imprimirle y de las formas de dominación que se pretende revocar, así como de los cambios que se pretende realizar en el Estado) y de los medios por los cuales han de alcanzarse esas finalidades (la lucha en el seno de un partido político, la formación de organizaciones no gubernamentales, el trabajo sindical, la lucha militar, etc.).¹¹ Por lo que toca a la estrategia educativa, dicha estrategia se concreta en un conjunto de políticas y principios generales que orientan las acciones hacia el logro de objetivos educacionales que son considerados valiosos por una comunidad determinada.

En ambos casos, el consenso está por encima de la instrumentalización de los seres humanos; es decir, predomina un interés práctico que para cumplirse requiere de la acción comunicativa, sin que ello excluya el interés pragmático

11. Cabe recordar aquí la distinción marxiana entre estrategia y táctica. En interpretación de Mascitelli, la estrategia determina, en una fase histórica dada, la dirección del objetivo principal del proletariado, es decir fija la perspectiva general y el relativo plan global de la disposición de las fuerzas por lo tanto es relativa a toda una época histórica de la que traza la tendencia y las evoluciones en sentido revolucionario. En cambio la táctica tiene por objeto la línea de acción en las distintas situaciones concretas que se pueden presentar. Mascitelli, Ernesto (ed.) *Diccionario de Términos Marxistas*. México, Grijalbo, 1977. Col. Enlace. 413 pp. / p. 144.

de tipo técnico que se orienta hacia el logro de la eficacia. Así por ejemplo, la política requiere de acuerdos y consensos de quienes impulsan un proyecto social, pero también resultan de suma importancia las técnicas para garantizar transparencia en los procesos electorales (como el tipo de tinta que se emplea, la confiabilidad de las credenciales de elector y del padrón electoral, etc.), o las decisiones respecto de los lugares y tiempos para desarrollar una campaña electoral. En el caso de la estrategia educativa se pueden señalar como ejemplos de preocupaciones de carácter técnico la construcción de un número determinado de escuelas de acuerdo con los requerimientos propios de un recinto educativo, la contratación oportuna de un número determinado de maestros con un determinado perfil y la instrumentación adecuada de procesos de capacitación, pero la determinación de los fines y principios educativos siempre requiere de consensos y procesos de entendimiento. En otros términos, el interés práctico-estratégico no descarta el interés técnico, pero sí se opone al interés estratégico-instrumental. Por ello, cuando en la política o en la educación el interés estratégico-instrumental desplaza al interés práctico-estratégico, la política se convierte en manipulación y la educación en adoctrinamiento, domesticación o amaestramiento.

2) El interés es *teórico* cuando lo que se pretende es describir, explicar o comprender un cierto estado de cosas. El valor que opera como criterio es *la verdad*. En el mundo moderno, este valor-principio se aplica en el sentido de una intersubjetividad epistémica. Desde este punto de vista, la pauta que orienta la objetivación incluye un conjunto de condiciones que -siguiendo a Villoro- son las siguientes: las razones que se ofrecen para apoyar una determinada creencia han de ser concluyentes, completas y coherentes para quien las enuncia y objetivamente suficientes para cualquier sujeto de la

comunidad epistémica pertinente. En consecuencia, están asociados a este valor-principio otros valores como: la coherencia de los argumentos, la completud de las razones, la claridad y corrección con la que se expresan las razones, la suficiencia en la fundamentación de las conclusiones y la suficiencia y la objetividad en la información que se maneja; en fin, todo aquello que puede resumirse en la idea de "rigor científico" o científicidad; a estos valores habría que agregar el carácter heurístico de las conclusiones y el carácter crítico de la actitud del cognoscente y de sus formas de objetivación si, como es nuestro caso, no se asume un concepto metafísico de la verdad.¹²

Se trata, desde luego, de una pauta que no todos los sujetos aplican en el mismo nivel pues ello depende tanto del grado de maduración biológica de los sujetos, como de sus aprendizajes y del avance en el conocimiento que han alcanzado las comunidades epistémicas que son sus referentes.

3) El interés es *práctico-regulativo* cuando lo que se pretende no es controlar o dominar a otros, sino interactuar con ellos, es decir, coordinar las acciones de alter y ego, previo entendimiento entre ellos.

12. Parecería haber una contradicción entre la suficiencia que pudieran tener determinadas razones a los ojos de una comunidad epistémica pertinente y la crítica que pudiera no ser aceptada por esa misma comunidad (baste recordar el caso de Galileo). Sin embargo, esa contradicción resulta aparente si se considera que en la pauta que establecimos, nos hemos referido a razones que son "objetivamente suficientes" para una comunidad epistémica pertinente. Desde esta perspectiva, la crítica misma tendría que apoyarse en ese tipo de razones, en el supuesto de que la comunidad epistémica correspondiente obedeciera al principio de desembarazarse de prejuicios y dogmas que cargan de subjetividad el enjuiciamiento de las razones que alguien expone. No ignoramos que, como afirma J-F. Lyotard, la invención se lleva a cabo en la disensión, en la paralogía, en esa "jugada" que se hace en la pragmática de los saberes y que no puede ser utilizada por el sistema para mejorarse, porque lo modifica (Cfr. Lyotard, J-F. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*; Tr. M. Antolíñ. México, REI, 1989. 119 pp./ p. 110) y por ello, no estamos considerando a la intersubjetividad de la comunidad epistémica como valor-fin, sino como pauta que orienta la actividad teórica.

Este tipo de interés se desdobra en los siguientes: el interés *práctico-convencional* y el interés *práctico-moral*. En ambos casos el valor-principio es la *rectitud*, es decir, la asunción de ciertas normas que rigen la interacción de alter con ego, sin que alguno de ellos sea instrumentalizado por el otro. Pero, mientras que en el primer caso se asume una normatividad externa, ya existente en la sociedad, en el segundo caso el sujeto se autoregula, se rige por las normas que él ha aceptado consciente y libremente. Por lo tanto, los valores asociados al de *rectitud* son la *legitimidad* o validez social, la *legalidad* o validez jurídica, y la *moralidad* que, en este contexto, conjuga dos aspectos igualmente formales: la autoregulación y la buena voluntad, que en términos kantianos se resume en el imperativo de considerar a los demás y a uno mismo como fin y no como medio. En consecuencia, las pautas que orientan las objetivaciones -y que pueden aplicarse en conjunto o separadamente- consisten en: procurar que las razones que apoyan la adopción de una determinada forma de regulación sean válidas para la comunidad sapiencial pertinente (tal como fue definida anteriormente), sean acordes con la legislación pertinente, o sean congruentes con los principios morales del sujeto (es decir aquéllos que operan como criterios para juzgar las normas de acción y que pueden ser materiales o formales a la manera de la ética kantiana o de la ética del discurso).

El interés práctico-regulativo se orienta a lograr consenso -a la manera como lo entiende Habermas-, pero tomando como punto de partida una situación de acción perturbada que implica un inicial disenso. Por ello, al valor *rectitud* se asocian también otros valores que implican el reconocimiento de los demás como preferidores y como partícipes reales o virtuales en una acción comunicativa. Estos valores son: la tolerancia, en el ámbito de las relaciones entre particulares, y el pluralismo, en el ámbito de la sociedad en su

conjunto. Y, por supuesto, la cualidad de "consensuada"¹³ que adquiere una decisión y la cualidad de "comunicativa" que adquiere una interacción también constituyen valores asociados a este criterio.

En este caso, la aplicación de la pauta tampoco es homogénea pues depende ya no sólo del grado de maduración del sujeto y de los aprendizajes logrados, sino también del grado de socialización alcanzado y de la estructura cultural en la que vive y se desarrolla el individuo y sus referentes (la comunidad sapiencial, la legislación aplicable, el tipo de moralidad predominante)

4) El interés es *práctico-expresivo* cuando lo que se pretende es expresar las propias vivencias, la forma de ser de un sujeto, su idiosincracia, así como su peculiar forma de interpretar la realidad. El valor-principio que rige en este caso es la *autenticidad*, y la pauta conforme a la cual se orienta la objetivación es la persona total con sus pensamientos, sus imágenes, sus sentimientos. En este interés está incluido el interés *práctico-estético*, cuando la intención del sujeto es expresarse en una obra de arte. A este valor están asociados otros como la honestidad o el juicio no interesado respecto de uno mismo, la veracidad o la expresión auténtica de ese juicio, la expresividad o la fuerza con la que se comunican las vivencias, la

13. También aquí pareciera haber contradicción entre el principio de rectitud que tiende al consenso y los valores de tolerancia y pluralismo que implican el disenso. No obstante, se trata de una contradicción aparente puesto que: 1) todo consenso tiene su origen en el disenso, y 2) el consenso es en este caso no un valor fin, sino una pauta procedimental.

Admitimos con Lyotard que: "el consenso se ha convertido en un valor anticuado, y sospechoso" y que ello obliga a "llegar a una idea y a una práctica de la justicia que no estén ligadas a las del consenso" (Lyotard, J. F. *Op. cit.* p. 118). También cabe admitir con J. Muguerza que: quien disiente, así como quien consiente, puede hacerlo "desde -o en nombre de- la humanidad" pero también puede hacerlo "desde -o en nombre de- una determinada raza, una determinada cultura, una determinada clase social" (Muguerza, Jesús. "Sobre la condición 'metafísica' y/o 'posmetafísica'" en Herrera, María (Coord.) *Jürgen Habermas. Moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*. México, Alianza, 1993. pp. 133-191 / p. 188). Las posiciones de ambos autores descalifican al consenso como valor-fin, y en ello estamos de acuerdo. No obstante, esto no le resta al consenso su carácter de pauta procedimental.

originalidad o la forma en la que lo expresado revela el mundo subjetivo - irrepetible y único- de su autor, la creatividad que caracteriza a la forma en la que el sujeto expresa la riqueza de su mundo subjetivo y la belleza entendida en un sentido no metafísico.¹⁴

La pauta que corresponde a esta forma de interés depende también del grado de maduración del sujeto, de sus aprendizajes, y del grado de estructuración de su personalidad. En el interés práctico-estético interviene también la idea de arte que posee el sujeto, así como la estructura cultural y -en analogía con otras comunidades a las que nos hemos referido- el nivel de desarrollo de la comunidad artística pertinente.¹⁵

5) El interés es *práctico-emancipatorio* cuando lo que se pretende en primera instancia es satisfacer necesidades radicales; es decir, cuando en el orden de la intención están en primer lugar las necesidades radicales, aunque en el orden de la ejecución aparezcan otras necesidades preferenciales. Por ejemplo, cuando la lucha por el sufragio está subordinada a la lucha por la libertad de todos y cada uno de los seres humanos y no se limita al interés particular de participar políticamente.

El valor-principio que rige en este caso es la *dignidad humana* y la pauta no es otra que el conjunto de las condiciones que constituyen al sujeto interesado como *preferidor radical*, es decir, como un preferidor que se procura, en la medida de lo posible, suficiente información y suficiente

14. Consideramos lo bello independientemente de una esencia o de ciertos cánones estéticos considerados rigidamente. Asumimos la belleza como el significado que inscribe en un objeto un determinado sujeto -el artista- y que produce un placer o goce equilibrado. Cfr. Sánchez Vázquez, A. *Invitación a la estética*. Op. Cit. p. 181.

15. De manera análoga a los criterios de verdad y rectitud, en este caso parece haber una contradicción entre la originalidad del artista y la intersubjetividad que se produce en una comunidad artística pertinente. Si científicos de gran altura o grandes sabios han sido incomprendidos por sus "comunidades pertinentes" la historia del arte nos muestra aún más ejemplos de este tipo. Por eso, tampoco en este caso se considera tal intersubjetividad como valor-fin, sino como parámetro que puede o no integrarse a la pauta de acción del sujeto.

libertad; que, reconociendo la historicidad de sus fines y la particularidad de sus criterios, asume una *relación consciente con la genericidad*; que se hace cargo de su presente, lo asume sin reconciliación y, desde una posición crítica, *da sentido a la historia*.

En este tipo de interés, el valor-principio -la dignidad humana- coincide con la finalidad última a la que se refiere el interés. En términos hegelianos, la forma es (para sí) su contenido; por eso, en el interés emancipatorio y en la acción en la que éste se realiza, se conforma el sujeto como tal, como para sí. La pauta de este interés es, por tanto, la pauta de la *eticidad*.

Uno de los valores asociados a la dignidad humana, es el *respeto*, entendido como la conjunción de dos formas de reconocimiento: a) el reconocimiento del otro como persona total, como particular, y b) el reconocimiento, en el otro, de la totalidad humana. El respeto es por ello, y necesariamente, respeto a todos y a cada uno (incluyendo el autorespeto).¹⁶ Pero, puesto que el interés emancipatorio no se agota en el reconocimiento y demanda acción, el otro valor asociado al principio-emancipación no es otro que el principio de acción por antonomasia, aquél que los griegos denominaron *eros* o *amor*. No nos referimos aquí al amor como sentimiento, sino como principio dialéctico, de movimiento, de vida. Se trata, como diría Bataille de "la aprobación de la vida hasta en la muerte";¹⁷ vida que no se constriñe a lo orgánico, sino que incluye el

16. Coincidimos con María Herrera cuando afirma que "no podemos asumir una correspondencia no problemática entre la 'imparcialidad' y la 'reciprocidad'". La primera nos remite al punto de vista universalista (al punto de vista moral), mientras que la segunda implica solidaridad con individuos o grupos como 'particularidades concretas'. Desde esta perspectiva, la autora concibe al *respeto* como un principio que contextualiza la moral y opera, al mismo tiempo, como principio de justificación (o criterio de validez) y como principio de acción. Cfr. Herrera, María. M. "Justificación y aplicación en la ética discursiva" en Herrera, María (Coord.) *Op. cit.* pp. 117-145/ pp. 136-145.

17. Bataille, George. *El erotismo*: 2a. ed.; Tr. T. Vicens. Barcelona, Tusquets, 1980. 378 pp./ p. 23. En esa misma obra, Bataille define el erotismo

movimiento de despliegue de las fuerzas humanas, el movimiento de constitución del sujeto que es, necesariamente, objetivación.

Entendido de esta manera, el amor es un principio que no se define por la positividad, sino por la negatividad; es la expresión de la dialéctica sujeto-objeto, libertad-necesidad, teoría-práctica, vida-muerte, continuidad-discontinuidad, realidad-utopía, particular-universal. Se realiza en la crítica, en la creación, en la transformación, en la praxis, en la historia. No es, por tanto, principio de conservación, de perseverancia en el ser -lo que en lenguaje hegeliano equivaldría al "lento deslizarse sobre sí mismo" y a la muerte de la historia-, sino principio de ruptura, de "transgresión" responsable que se concreta en la crítica y en la transformación objetiva; por ello, la forma en la que se manifiesta, no es el alma bella, sino la buena conciencia. Es, en suma, el movimiento que realiza el particular descentrado para dar sentido a su vida y a la historia; el movimiento que conjuga la "comunidad" y la "esperanza".

A ello hay que añadir lo siguiente. Los intereses-tipo a los que nos hemos referido, son intereses que en la actividad cotidiana aparecen combinados. Así por ejemplo, en la ejecución de una obra de arte se unen el interés práctico-estético y el interés pragmático-técnico, pues el artista debe saber manejar su materia de trabajo para lograr la satisfacción de su necesidad expresiva; el interés pragmático-técnico de controlar ciertos fenómenos naturales conduce frecuentemente a un interés teórico que se orienta a la búsqueda del logro del fundamento (el logos) de la técnica. Asimismo, el interés práctico-regulativo suele conducir al interés teórico que mueve al conocimiento de los contextos sociales determinados en los que surgen determinadas normas. Pero ninguno de

como "el desequilibrio en el cual el ser se pone a sí mismo en cuestión, conscientemente. En un sentido, el ser se pierde objetivamente, pero entonces el sujeto se identifica con el objeto que se pierde" *Ibidem.* p. 48.

estos intereses conlleva necesariamente un interés emancipatorio. En cambio, el interés práctico-emancipatorio comporta la exigencia de los otros valores-principio: de la verdad (porque transformar la realidad requiere del conocimiento objetivo de las condiciones, las posibilidades y los medios para el logro de las finalidades previstas); de la rectitud (porque usar a otros como medio contradiría al principio de emancipación); de la autenticidad (porque el interés emancipatorio tiene como condición la honestidad), y de la eficacia técnica (porque la transformación objetiva de la realidad implica el adecuado empleo de los medios materiales para el logro de los fines). Sin embargo, el interés práctico-emancipatorio excluye necesariamente el criterio de eficacia estratégico-instrumental pues ésta, de suyo, contradice el principio del respeto.

No queremos decir con ello que la emancipación pueda llevarse a cabo sin una estrategia. Por el contrario, en la medida en que la coordinación de las acciones se realiza con vistas al logro de un fin que los sujetos que han llegado a entendimiento consideran valioso, este interés práctico-emancipatorio es también práctico-estratégico. Esto es así porque la eticidad, entendida como esfuerzo de emancipación, requiere de múltiples estrategias en el plano político, en el económico, en el educativo, en el cultural para poder llevarse a cabo. Todavía más, lo que hemos argumentado anteriormente nos permite afirmar que esas estrategias se resumen en el concepto gramsciano de "construcción de la hegemonía por parte de los grupos subalternos" y que esta última, para ser compatible con la finalidad emancipatoria, ha de fundarse en un interés práctico-estratégico y desembarazarse del interés estratégico-instrumental, para evitar caer en la tentación a la que se han visto expuestos en la historia las fuerzas revolucionarias: la de sustituir unas formas de dominación que lesionan la dignidad humana, por otras formas de dominación que

también las lesionan.¹⁸ La estrategia emancipatoria no es, pues, instrumentalización de los otros, sino coordinación de esfuerzos para el logro de fines que se consideran valiosos.

De lo dicho anteriormente se desprende que la aplicación de la pauta del interés práctico-emancipatorio implica los condicionantes que se indicaron respecto de los otros intereses. Esto no significa, sin embargo, que dicha pauta se constituya por la adición de las otras. Por el contrario, en no pocas ocasiones, el interés práctico-emancipatorio por su carácter eminentemente crítico contradice a los otros; tal fue el caso, por ejemplo, del movimiento anti-apartheid que se opuso durante muchos años a un orden legal establecido, y el caso de quienes lucharon contra la esclavitud en un momento histórico en el que la creencia en la diversidad de naturalezas era comunmente aceptada. En este punto, la conciencia, la crítica y la autocrítica adquieren enorme significación.

Recapitulando: el valor es la unidad dialéctica que dice referencia a una cualidad objetiva, producto de la praxis actual o posible de un sujeto que la juzga como preferible en virtud de la vinculación con sus intereses y necesidades. Realizar valores es transformar la realidad para conferir a determinados objetos cualidades valiosas. Aquellas cualidades que contribuyen a satisfacer necesidades necesarias las denominamos valores-fines, y llamamos valores-principios a las que cualidades que constituyen la pauta de cierta forma de intereses. Sólo en el interés emancipatorio coinciden el valor-fin y el valor-principio, y, por ende, es este tipo de interés el que constituye el núcleo de la eticidad y el que permite al sujeto conformarse como tal (como

18. Baste mencionar como ejemplo el hecho de que el Estado Soviético que resultó de la Revolución Rusa logró la revocación de la explotación a la manera capitalista, pero fortaleció otras formas de dominación (especialmente la política y la ideológica).

para sí); sin embargo, la realización de valores-fines, aunque sean regulados por otros valores-principios contribuyen a la humanización del mundo en la medida en que satisfacen necesidades radicales.

Valores, derechos y condición humana

Mientras que el interés y, por consiguiente, las creencias y actitudes que le dan contenido, corresponden al ámbito de la subjetividad, los valores pertenecen al ámbito de las objetivaciones, y, para ser más precisos, al de las objetivaciones genéricas (no podría ser de otra forma puesto que responden a necesidades genéricas).

Los valores que responden a las necesidades naturales del ser humano se realizan en el ámbito de lo que Heller llama la esfera de la objetivación en sí misma; esfera de las objetivaciones primarias o fundamentales (el lenguaje, los usos y las costumbres), que constituyen el germen de otras objetivaciones. En cambio, los valores que responden a las necesidades radicales se encuentran en la esfera de la objetivación por sí misma, en la que adquiere significado y sentido la relación del particular con la genericidad. En esta esfera se realizan la política, la moral, la religión, el derecho, el arte, la ciencia, la filosofía y el mundo de los valores que responden a las necesidades radicales. Entre estas dos esferas se encuentra la de la objetivación por y en sí misma, que Heller identifica con las integraciones sociales, las estructuras jurídicas y políticas y, en general, las instituciones.¹⁹

19. Agnes Heller se refiere a estas esferas en un ensayo titulado "¿Puede estar en peligro la vida cotidiana? Cfr. Heller, Agnes. *Historia y futuro isobrevivir la modernidad?* Barcelona, Península, 1990. Col. Ideas No. 17. 219 pp. (en adelante se citará HF) / pp. 59-80. En su obra *Sociología de la vida cotidiana* estas esferas aparecen con las siguientes denominaciones: "objetivaciones genéricas en sí", "objetivaciones genéricas para sí" y "objetivaciones genéricas en sí y para sí". Cfr. SCV pp. 227 y ss. Emplearemos aquí la terminología empleada en el ensayo mencionado en virtud de que, en el lenguaje hegeliano que retoma Heller, el *para sí* se refiere a una forma que es

La esfera de la objetivación en sí es la esfera de la vida cotidiana, pero ésta última no se agota en las objetivaciones primarias. Esto es así, en primer lugar, porque en la vida cotidiana se permean los valores, las normas, las cosmovisiones, los conocimientos, las formas de actuar, las regulaciones, etc. que provienen de otras esferas;²⁰ en segundo lugar, porque no obstante que la vida cotidiana es el conjunto de las actividades gracias a las cuales se reproducen los seres humanos como particulares, también en ella se crean las posibilidades de la reproducción social y se preparan las condiciones para lo no cotidiano,²¹ es decir, para una vida en la que la *persona total*, o bien se fragmenta y especializa en las instituciones, o bien supera su particularidad en una relación -que puede ser consciente- con la genericidad, con la *totalidad humana*.

Es en la vida cotidiana, afirma Heller, en donde reside la *condición humana*; ésta consiste en el conjunto de rasgos que hacen del ser humano un sistema creado y autocreante.²² Como sistema creado, el ser humano surge del ajuste entre dos *a priori*: el *a priori* genético y el *a priori* social. Sin éste último, la condición humana en cuanto tal se perdería para dejar lugar a la barbarie. Ese *a priori* social no es otro que la *esfera de la objetivación en sí misma*, en la cual, no obstante su carácter prerreflexivo, se adquieren las bases de las posibilidades comunicativas cognitivas, imaginativas, emotivas y creativas de la persona. Esta esfera está formada por lo siguiente:

(para sí) a la vez su contenido, condición que sólo vale para las objetivaciones en las que prevalece el interés práctico-emancipatorio. En cambio, el término *ser por sí* se refiere a la realidad en acto (*actus*) a diferencia del *ser en sí*, entendido como posibilidad real (*potentia*) como germen, que es justamente lo que queremos expresar.

20. HF p. 64.

21. Heller lo expresa así: "la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. Cfr. Heller, A. SVC pp. 25.

22. Heller, A. HF pp. 62-65.

- a) reglas y normas de lenguaje ordinario y utilización del lenguaje, b) reglas y prescripciones para utilizar, manejar y manipular objetos, en especial objetos fabricados por el hombre, y c) reglas y normas de interacción humana llamadas costumbres.²³

Pero la condición humana abarca mucho más que la significación contextual que proporciona al particular la esfera de la objetivación en sí misma. Para ser un sistema autocreante, el ser humano se eleva a la esfera en la que adquiere significado la vida en general, la propia vida y -agregamos nosotros- la misma condición humana. Esta esfera es la de la *objetivación por sí*,²⁴ en la que es posible la síntesis del particular y el universal, pues en ella el sujeto se conforma como un particular referido al género, es decir, como persona total con su propia experiencia, su propia historia, su utopía particular, pero en relación con la genericidad. Cuando esa relación se llega a dar de manera consciente, el particular se reconoce en las necesidades-fin de la especie y la objetivación obedece a un interés emancipatorio.

Hay además una esfera intermedia que es parasitaria de las otras dos porque la esfera fundamental le brinda las bases de su existencia, mientras que la esfera superior le confiere significación, la legítima.²⁵ Por su carácter parasitario, no es constitutiva de la *condición humana*, sino que se deriva de ella. A diferencia de la esfera fundamental que se refiere a la persona total y de la esfera superior que tiene como referente a la totalidad humana, la esfera intermedia se caracteriza por tener como referente a la persona especializada, a la persona como "ciudadano", como "profesionista", como "partidario de", como "asociado a", como "creyente en", etc.

Las formas de relación entre estas tres esferas de objetivación dan lugar a tipos diferentes de organización socio-política diferente. Heller identifica

23. HF p. 66.

24. HF p. 67.

25. HF p. 70.

dos tipos que han tenido lugar históricamente -aunque nunca de manera "pura"- y que podemos denominar, *premoderno y moderno*, respectivamente.

En el tipo premoderno, la esfera de la *objetivación en sí misma* es el ámbito en el que se constituye la división del trabajo. En dicha esfera, quedan estratificadas las personas (*por su condición étnica, por su condición social, por su sexo, etc.*), de manera que el acceso a las otras dos esferas queda determinado por esa estratificación. En este caso, la *condición humana* es, de suyo, una condición de desigualdad y, por tanto, de división desigual de libertad y oportunidades vitales.²⁶

En el segundo tipo de organización socio-política -que corresponde a la modernidad- se opera un cambio de especial relevancia en la historia: la división del trabajo deja de tener lugar en la esfera fundamental, para originarse en la esfera de las instituciones. En consecuencia, en la esfera de la objetivación en sí misma las personas no se estratifican, sino que se consideran *iguales*. Heller lo expresa así:

El *a priori* social no hace un diseño previo del futuro modo de vida de la persona y la página del futuro, en este sentido, se deja en blanco. Visto así los hombres nacen libres.²⁷

Pero esa "libertad" no es realización para sí, sino mera contingencia, puesto que la combinación del *a priori* genético con el *a priori* social no determina la forma de vida de la persona, sino que da lugar a múltiples posibilidades de realización. De acuerdo con esto, cada persona, hipotéticamente,²⁸ puede elegir la forma de vida que desea y lograrla dependiendo de sus méritos.

26. HF. p. 72.

27. *Ibidem*.

28. Hipótesis que ha sido negada en la realidad, en la medida en que la división del trabajo y del saber opera como marco que limita la conversión de la contingencia en auténtica libertad.

La conversión de esa igualdad, que es mera contingencia, en movimiento para sí tiene lugar en la esfera de la objetivación por sí, porque en ella el individuo puede transformar su contingencia en *destino*.²⁹ Esto no significa que asuma una función determinada por otro desde el exterior, sino que su deseo -entendido, a la manera de Lacan, como movimiento del sujeto total que se reconoce en su incompletud- se torna *vida con significado*, proyecto, esperanza o anticipación de la libertad en dirección del *para sí*. Se trata del sentido que confiere cada particular a su historia personal y que puede o no, dependiendo de la perspectiva del presente, estar en conexión con la historia de la humanidad. Es también desde esta esfera que es posible examinar, poner en duda y transformar la normativa que rige en la esfera fundamental y la que rige en la esfera intermedia a la luz de los valores-fin que responden a necesidades genéricas y del interés emancipatorio.

Pero en la modernidad ocurre un fenómeno que obstaculiza esa acción desde la esfera superior hacia las otras dos esferas. De este fenómeno nos advierte Heller cuando afirma que en ese tipo de organización socio-política la esfera intermedia está *sumamente hinchada*. Esto significa que el sistema institucional ha adquirido un peso tal en la sociedad moderna que tiende a mediatizar la esfera fundamental³⁰ y amenaza con devorar al sujeto como tal (como para sí) y como individuo (como persona total en relación consciente con la totalidad humana), con la consecuente pérdida de la esfera de las objetivaciones por sí. Por ello, de manera semejante a como Habermas habla de la colonización del mundo de la vida por parte del sistema, Heller se refiere

29. HF. p. 73.

30. La imagen que representa a la realidad que según Heller podría llegar a darse si la esfera de la objetivación en sí misma queda totalmente dominada por la esfera intermedia, es la que dibujó Aldous Huxley en su obra "Un mundo feliz". Esta imagen muestra lo que sería una condición no humana y de "máxima manipulación". HF. p. 76.

a la *colonización de la vida cotidiana* por parte del sistema institucional³¹ y al peligro que ello significa para la condición humana. Esta colonización significa una estratificación de los seres humanos en función de su situación institucional,³² y una fragmentación que multiplica aquella escisión alienante -que Marx se ocupó de criticar- entre el particular con una vida privada y el ciudadano.

Es cierto que la esfera de la objetivación por y en sí misma, presta un servicio a las otras dos esferas. Por una parte, institucionaliza la igualdad reconocida en la esfera fundamental, bajo la forma del principio de *reciprocidad simétrica* que en la política alude al "contrato social" y que en otros ámbitos alude a la posibilidad de llegar a convenios, acuerdos, tratados, etc., en los que los involucrados participan como iguales. Por otra parte, institucionaliza bajo la forma de *derechos*,³³ determinados valores-fin que responden a necesidades genéricas, cuya satisfacción se ve amenazada. Pero también es cierto que la historia que pasa ante nuestros ojos nos muestra lo siguiente: a) la institucionalización de los valores (es decir, su interpretación como derechos) no significa más que su formalización y no

31. HF p. 69.

32. "Uno nace igual y se vuelve no igual. Uno nace libre y puede perder esa libertad." HF p. 123.

33. Al respecto, Heller afirma lo siguiente: "Los derechos son las formas institucionalizadas de la concretización de valores universales (tanto del valor de libertad como del de vida). Pueden ser substantivos o procesales. Hablando alegóricamente, pueden establecer marcos de acción para la acción, la negociación y muchas otras cosas y a la vez sirven de indicadores de los pasos que hay que tomar en la dirección de otras concreciones de valores" HF p. 128. Aunque estamos de acuerdo con la definición dada por Heller, consideramos que lo que se institucionaliza no es la libertad o la vida en general, sino ciertas formas particulares de acción en las que se satisface la necesidad genérica de libertad (como la libertad de expresión o de creencia) o la necesidad genérica de conservar la vida (como el derecho a la seguridad, o a la defensa). Además, tampoco compartimos la restricción a estas dos necesidades pues existen otros derechos que se vinculan a las otras necesidades genéricas (como por ejemplo el derecho a la cultura y el derecho al trabajo).

garantiza su realización; esto queda de manifiesto en la actitud de indiferencia respecto de los valores que se arraiga en un número creciente de conciencias y en la abierta violencia contra los valores bajo la forma de violación a los derechos-libertades, a los derechos-crédito³⁴ y los derechos de las naciones; b) la institucionalización no sólo no es garantía de la realización de los valores genéricos o universales sino que ni siquiera ha logrado conservar incólume el gran logro de la modernidad: la igualdad en la esfera primaria; así, tanto en las sociedades que son consideradas modernas como en aquéllas que cambiaron sus estructuras políticas y económicas para acceder a la modernidad, se observan feroces luchas étnicas, nacionalismos intolerantes y formas diversas de concreción de la discriminación racial y sexual; c) la igualdad formal contenida en el principio de reciprocidad simétrica si bien constituye un avance apreciable con respecto a la organización socio-política premoderna, frecuentemente sirve para fomentar la desigualdad real, en la medida en que se parte del supuesto de que los sujetos

34. Tomando en consideración que uno de los rasgos que caracterizan a la modernidad es el surgimiento del Estado de derecho -un Estado en el que los ciudadanos se rigen por leyes estables y no dependen de la discrecionalidad del gobernante- resulta pertinente distinguir estos dos tipos de derechos. Los derechos-libertades (o poderes de actuar, de pensar, de expresarse, etc.) fueron consagrados en la Declaración francesa de 1789 y tienen sus antecedentes en la Carta de Derechos británica de 1689 y en la Declaración de Independencia Norteamericana de 1776; en esos documentos -dicen Ferry y Renaut- se enunciaban "las libertades fundamentales que se garantizaban a los ciudadanos y podían oponerse al Estado, cuyos límites trazaban por consiguiente". Por su parte, los derechos-crédito (o derechos económicos y sociales, como el derecho al trabajo, a la seguridad social, al derecho sindical, a la justa remuneración, etc.) tienen su punto de partida en la Constitución francesa de 1848 y en el debate que le antecedió y que tuvo como referente la Constitución de 1791. No obstante, estos derechos no se asumen como tales sino hasta la Constitución (del mismo país) de 1946. Los derechos-crédito fueron reconocidos por la ONU en 1948, como derechos que "definen, no poderes de actuar, oponibles al Estado, sino poderes de obligar al Estado en cierto número de servicios". Cfr. Ferry, Luc y Alain Renaut, *Filosofía política. De los derechos del hombre a la idea republicana*. Tr. J. Barrales. México, FCE, 1990. Sección de obras de política y derecho; *Filosofía política III*. 138 pp./ pp. 21-26.

están en igualdad de condiciones para realizar su libertad y que, por tanto, sólo depende de sus méritos realizar sus fines, y d) la esfera intermedia no sólo tiende a la institucionalización de todos los aspectos de la esfera superior, sino que, al subordinar los fines de la persona total y de la totalidad humana a los fines particulares de la institución, la persona misma es instrumentalizada, cosificada, fragmentada y, alienada de su calidad como sujeto, es convertida en predicado. Si a ello se añade que en el ámbito de las instituciones las más *hinchadas* son las estructuras políticas y económicas que, en términos de Habermas, son el resultado de la institucionalización de los medios deslingüistizados (el dinero y el poder), entonces este rasgo de la modernidad significa también la *violencia estructural*; la prevalencia del *sistema* sobre el *mundo de la vida*; la venalización y la instrumentalización de lo humano, en desmedro de la eticidad, la racionalidad social y la dignidad humana.

De este modo, la hipertrofia del sistema institucional y dentro de éste de los medios deslingüistizados, comporta la colonización no sólo de la vida cotidiana sino del mundo de la vida y el peligro de perder la condición humana. Esto es así porque si el particular no puede dar sentido a su propia existencia y a la historia, si no puede dar forma peculiar al interés práctico-emancipatorio, si se pierde como individuo, es decir como persona total que asume una relación consciente con la totalidad humana, entonces lo más plenamente humano se ve perdido. No es vano insistir en que no es sólo a los expertos especializados a quienes compete el asunto de decidir acerca de qué es lo verdadero, lo recto o lo bello. En efecto, los valores, la ciencia, la filosofía, el arte, la moral, el derecho, la política y todas las objetivaciones genéricas por sí atañen a la vida de todos los seres humanos. Por tanto, el principal derecho de toda persona tendría que ser el de tener

posibilidades reales (y no sólo formales) de acceder a la esfera de la objetivación por sí misma, pues de ello depende que los sujetos puedan impregnar de valor las otras dos esferas. Esto requiere de condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible que cada particular se forme como sujeto capaz de humanizar la vida cotidiana y de racionalizar las instituciones poniéndolas al servicio del interés emancipatorio. Se trata, en suma, del derecho de enriquecer la "condición humana", del derecho fundamental de determinar, reivindicar y ejercer derechos diversos que se sintetiza en el término "dignidad humana" y que consiste en la humana pretensión de satisfacer las necesidades necesarias.³⁵

Los derechos en general y la misma condición humana se ven amenazados también por otro rasgo que impregna las tres esferas de objetivación en el mundo moderno. Nos referimos al individualismo exacerbado³⁶ o el centramiento del particular en sí mismo.

El *particularismo* constituye una de las contradicciones internas de la modernidad. Para ponerla al descubierto es preciso examinar la "figura del

35. H. Cerroni ofrece la siguiente definición: "Dignidad... es aquella característica esencial de todo individuo que consiste en ser una persona... [lo cual] no significa ya solamente ser un fin en sí o centro ético autónomo, como pensaba Kant, antes bien... significa ser titular de 'derechos humanos', de 'libertades políticas' y 'derechos civiles'; y también de las humanas pretensiones de concretar la dignidad del hombre en la esfera económica de las actividades productivas" Cerroni, H. *Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho. Estado social. Estado de cultura*. Tr. B. Chacel. México, Alianza-CONACULTA, 1991. Col. Los noventa, No. 80. 217 pp.

Nuestra definición, si bien incluye la de Cerroni, abarca las humanas pretensiones de satisfacer las necesidades necesarias, aún cuando los valores que los satisfacen no hayan sido reconocidos como tales e institucionalizados como derechos.

36. El término "individualismo" refiere aquí no al concepto hegeliano de individuo (como síntesis del particular y el universal), sino al concepto de individuo que se conformó en el Renacimiento como resultado de la negación nominalista de la esencia metafísica que, de acuerdo con el tomismo, se participa en cada uno de los seres humanos singulares y le confiere la dignidad de persona. Puesto que nosotros empleamos el término individuo en sentido hegeliano, evitaremos el término "individualismo" y en su lugar emplearemos el término "particularismo".

mundo" -o conjunto de creencias básicas- que caracteriza al pensamiento moderno y que, en una excelente síntesis, expone Luis Villoro. En esa figura del mundo, que se origina en el Renacimiento, se destacan los siguientes rasgos: a) el ser humano no se contempla como una creatura más, sino como un sujeto que reconoce el sitio de las demás creaturas y elige para sí su propio puesto; b) entre lo humano y el mundo natural se hace una separación: la naturaleza se identifica con la necesidad que se opone a la libertad que caracteriza al ser humano; éste no tiene una naturaleza fija, sino que se determina a sí mismo como figura insustituible; c) el ser humano se concibe como autónomo y como fuente de sentido y de valor; en esto radica su dignidad; d) más que creatura, el ser humano es considerado creador porque, gracias a su acción, construye "una segunda naturaleza" a la medida de sus deseos y necesidades: la cultura; e) la sociedad se concibe como un resultado de la interacción del ser humano (del contrato social), como un producto que puede ser modelado conforme a un proyecto humano, por ende, el ser humano es sujeto de la historia; f) la historia se piensa como un proceso racional en continuo progreso hacia los fines emancipatorios que los seres humanos proyectan en ella; g) el ser humano es sujeto de conocimiento y condición de la inteligibilidad del mundo que es su objeto; h) el mundo es también objeto para la mano del ser humano, medio para cumplir sus fines, y j) la razón tiene una función explicativa en la ciencia y una función práctica que se expresa en la promulgación de normas éticas de universal observancia.³⁷ En síntesis, dice Villoro:

37. Cfr. Villoro, Luis. *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México. FCE. 1992. Cuadernos de la gaceta, No. 82. 119 pp./ pp. 84-90.

La nueva figura del mundo se desprende de una creencia central: el sentido de todas las cosas, incluido el del hombre mismo, proviene del hombre.³⁸

Esa "figura luminosa" que perfila el pensamiento moderno y que para muchos se constituyó en un proyecto emancipador por cuanto prometía vencer a los "demonios" de la indigencia, la enfermedad, la opresión, la violencia y los prejuicios, fué adquiriendo una nueva faz, a lo largo de cuatro siglos. Lo que ahora significa "modernidad" es, fundamentalmente, dominio sobre la naturaleza y la sociedad y supremacía de la razón instrumental sobre la razón práctica.

Si de acuerdo con esas creencias fundamentales el ser humano se constituía en el centro de referencia de todas las cosas, en la realidad socioeconómica y política esta creencia se materializó de manera contraria a un proyecto emancipatorio: el particular, centrado en sí mismo, se convirtió en "la medida de las cosas", en "ombligo del mundo". Como consecuencia de esto surgieron nuevos "demonios". Así, el control sobre la naturaleza, si bien se tradujo en avances científicos y tecnológicos extraordinarios, al ponerse al servicio de intereses particulares trajo consigo el exterminio de especies, el desequilibrio de los ecosistemas y la destrucción, en muchos casos irreparable, de los recursos naturales. El control en el ámbito social no se subordinó a intereses emancipatorios, sino sirvió para instrumentalizar y degradar a los seres humanos; los imperialismos, los totalitarismos y las dictaduras de todo tipo contextualizan ese proceso. El capitalismo -o la forma económica en la que se objetivó ese particularismo- trajo consigo una nueva forma de explotación y de enajenación que comporta desempleo, marginación, y una vida miserable para la mayor parte de la población mundial. Pese a que el principio de "reciprocidad simétrica" es prácticamente universal, la división

del trabajo y del saber que se operó en la esfera institucional se tradujo en desigualdad de oportunidades y de formas de vida.

En otros términos, el particularismo, lejos de contribuir a realizar la figura del mundo de la modernidad que implicaba emancipación y humanización, provocó lo contrario: violencia y barbarie. En efecto, el armamentismo, la guerra, la explotación económica, el genocidio, el fascismo, el nacionalismo excluyente, el racismo y el androcentrismo son los síntomas de una modernidad ajena a la racionalidad práctica;³⁹ una modernidad en la que a la mayoría de los seres humanos se les impone un destino por la vía de las necesidades manipuladas; de regulaciones a las que son adscritos sin mediar entendimiento; de decisiones tomadas a sus espaldas; en suma, una modernidad en la que se realiza lo que Habermas llamó *violencia estructural*.

El protagonista moderno de la historia es, pues, el particular monádico no descentrado⁴⁰ en permanente conflicto con otros. Esa forma de protagonismo, trajo como consecuencia la prevalencia del interés pragmático por encima de cualquier otro y contribuyó a dar a la modernidad una faz que se volvió contra su figura del mundo.

Las tareas del presente

Una esfera parásita demasiado "hinchada" que significa la fragmentación de la persona total y la mediatización de la condición humana, un particularismo que privilegia el interés pragmático por encima de cualquier otro interés y la

39. Cfr. *Ibidem*. pp. 92 y ss.

40. Si bien la falta de descentramiento puede darse en el sentido psicológico (egocentrismo), epistémico (agotismo) y ético (ético). El protagonista de la modernidad sólo ha procurado el descentramiento en sentido epistémico en la medida en que se requiere para desarrollar la ciencia y la tecnología que le son útiles. En cambio, tiene tendencia a manifestarse como un "yo fuerte" que asume dogmáticamente ciertas "certezas" respecto de los valores, que no pretende ser sujeto de la historia y que antepone la satisfacción de sus necesidades a cualquier otra cosa.

venalización e instrumentalización de lo humano son los síntomas de la crisis de la modernidad. Sin embargo, esto no significa su decadencia total, pues en el seno mismo de la modernidad está su posibilidad de superación. En efecto, la razón laica, la razón crítica, la razón emancipatoria, la razón teórica y práctica, la razón comunicativa, la razón con esperanza, la razón del sujeto de una historia con sentido, sigue siendo -frente al desencanto o el conformismo-⁴¹ nuestro asidero.

Al afirmar esto no pretendemos reivindicar a esos "dioses" -el sujeto, la razón, el progreso- que la crítica a la modernidad se ha encargado de destituir,⁴² sino de bajarlos de su pedestal y recuperarlos en su dimensión finita, espacio-temporal, humana. Esto implica: 1) entender al sujeto no como entidad supraindividual o como individuo excepcional; sino como particular que se descentra, como personalidad rica en valores cuyas acciones en la cotidianidad no entran en conflicto con las necesidades genéricas; como particular que se reconoce en el género y participa en la creación de la cultura y en la humanización de las instituciones; 2) entender a la razón como la vía -no siempre segura- que nos permite explicar, comprender, dar

41. Ya hemos hecho alusión a las actitudes que -según Heller- adopta el ser humano frente a la crisis de la modernidad: la conciencia de la particularidad pragmática que sería el reforzamiento de lo que condujo a la crisis; la conciencia infeliz que se resigna a la catástrofe, y la conciencia irracional que se refugia en los mitos. Cfr. Heller, A. TH, pp. 34-37. En interpretación de Villoro, el desencanto de la modernidad se traduce en la negación de los grandes relatos explicativos y legitimadores, en el descreimiento en criterios de valor generales y en la renuncia a los proyectos. Cfr. Villoro, Luis. "Filosofía para un fin de época" en *Nexos*. México, mayo 1993, No. 185, pp. 43-50/ pp. 46-48.

42. Hacemos referencia aquí a la interpretación que hace Mercedes Garzón de "la muerte de Dios". Esta idea tiene que considerarse -dice la autora- "como crítica radical a la modernidad a partir de los tres ejes centrales que la constituyen: a) el hombre como figura central (humanismo); b) la ciencia como único criterio de Verdad, entendida como el pensamiento racional de la fundación y c) la idea de progreso, en la cual subyace una comprensión de la Historia como "desarrollo" y "superación". Garzón, Mercedes. *Romper con los dioses*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Los cuadernos del acordeón, serie Filosofía, año 2, Vol. 1, octubre de 1991. 87 pp./ p. 33.

significado, dar sentido y, también, negar y negarse a sí misma mediante la crítica; como productora de la utopía particular y como generadora de la palabra-proyecto que sirve de punto de encuentro y de entendimiento, y 3) entender a la historia no como progreso o proceso evolutivo que tiende de manera natural a la perfección, sino como devenir humano, espacio y tiempo, como proceso de realización de valores que también comporta desvalorización.⁴³

Coincidimos con M. Garzón en que es necesario "romper con los dioses", es decir acabar con la mitificación del sujeto, la razón y la historia, pero ello no significa, para nosotros, renunciar a la condición humana. Por el contrario, significa rescatarla y dignificarla, atajar el conformismo y el desencanto, superar -sin anularlo- el interés pragmático y subordinarlo a intereses superiores para enfrentar responsablemente el futuro. Todo esto implica necesariamente recomenzar -como diría Adorno- "modestamente por la praxis", pues es gracias a ella que el sujeto se objetiva, realiza valores, racionaliza el mundo social y da sentido a la historia.

Recomenzar por la praxis implica tener como horizonte una figura del mundo, que ciertamente no podría ser idéntica a aquella que la realidad histórica se encargó de contradecir, pero tampoco tendría por qué abjurar de la modernidad en tanto que proyecto de emancipación, indiscutiblemente inacabado,⁴⁴ para

43. Nos referimos a la idea hegeliana que ya hemos apuntado anteriormente y que consiste en considerar que: "El curso de la historia es el proceso de construcción de los valores, o de la degeneración y ocaso de tal o cual valor." En consecuencia, hay razón para afirmar, como lo hace esta autora, que "Ya la mera existencia de las varias esferas heterogéneas es en sí misma un fenómeno axiológico: la dinámica del crecimiento y la degeneración axiológicos se refleja en el contenido de las esferas heterogéneas, en su estructura interna." Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana*, Op. cit. p. 23.
 44. Coincidimos con Habermas en el sentido de que dicho proyecto exige la acción comunicativa y no se agota en "el paradigma de la producción" (Cfr. Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad. Dos lecciones*, Tr. M. Jiménez Redondo, Madrid, Taurus, 1989, esp. pp. 99-109), pero no compartimos su interpretación respecto de que la "objetivación" a la que se refiere la tradición hegeliano-marxista se reduce a "objetualización". Dicha interpretación sólo puede hacerse ignorando la dialéctica que está en el centro de esa tradición.
 Por otra parte, también coincidimos en que el proyecto de la modernidad no puede llevarlo a cabo un "macrosujeto capaz de referirse a sí mismo" y que, en

refugiarse en el conformismo, en el desencanto, en la irracionalidad o en el pragmatismo. Tal figura del mundo tendría que corresponder a un interés práctico-emancipatorio que recuperase la insistencia en la dignidad humana y, al mismo tiempo, negase y superase aquellos rasgos que han hecho encallar lo que en el proyecto de la modernidad había de emancipatorio. Asimismo, esa figura del mundo no podría dibujarse al margen de ciertas tendencias que ya se observan en la realidad histórica y que parecen preludear una nueva época en la que es factible para el ser humano salir del marasmo que ha acompañado a la conciencia confusa. Estas tendencias, claramente identificadas por Villoro, son las siguientes: a) pese al particularismo, el fundamento del conocimiento objetivo y del sentido no es ya el sujeto individual, aislado, sino la intersubjetividad que tiene lugar en las comunidades epistémicas y sapienciales, es decir, el sujeto colectivo; b) la razón teórica e instrumental se ha mostrado insuficiente para dar respuesta a los problemas que atañen a la radicalidad del ser humano, por lo que se ha revalorado a la actividad racional práctica en los ámbitos de la moral, la política, la religión, el derecho y el arte; c) aunque sigue predominando la idea de que el orden social es un sistema autorregulado, resultado de la lucha competitiva de sujetos dirigidos por la obtención del máximo beneficio personal, a ella se contraponen la idea de que el poder se legitima no sólo por la voluntad expresada en las urnas, sino por la participación de las personas en las decisiones políticas mediante su actividad en las comunidades a las que pertenece; d) sin que la libertad deje de ser el valor fundamental, el anhelo

las tareas que implica tal proyecto, ese "supuesto sujeto de orden superior que sería la sociedad global queda sustituido por "las intersubjetividades de orden superior que son los procesos de opinión pública y de formación de una voluntad colectiva" (*Ibidem* p. 422). Asimismo, estamos de acuerdo en que "el Estado ya no puede ser considerado como una instancia central de regulación o control, en que la sociedad concentrara sus capacidades de autoorganización" (*Ibidem* p. 427) pero ello, desde nuestro punto de vista, lejos de invalidar el sujeto, nos confirma que tal proyecto no puede sino depender de procesos de entendimiento y de acción de sujetos particulares descentrados y procesos de colectivos descentrados. No en balde al propio Habermas afirma como uno de los rasgos de las sociedades modernas el hecho de que sean "profundamente descentradas [y que] mantengan en la acción comunicativa un centro virtual de autoentendimiento [...] y formación de la identidad" (*Ibidem* p. 424).

de una sociedad justa y fraterna fundada en la sabiduría moral, va cobrando fuerza, e) el individuo ya no puede definir su "puesto en el cosmos" a la manera de una empresa personal, sino a partir de su integración voluntaria a un número de comunidades concretas; f) el Estado nacional como entidad aislada y autosuficiente, ha entrado en crisis y está dando paso a integraciones regionales, a relaciones económicas entre diversas naciones, a la conformación de una cultura universal; g) el Estado como estructura política que organiza las relaciones entre individuos homogéneos y vela por las libertades individuales ha resultado insuficiente, por lo que la función que se perfila para el Estado es la de garantizar la igualdad de oportunidades de realización de cada persona atendiendo a las diferencias existentes entre los grupos y las comunidades; en otros términos, los derechos individuales humanos son completados con el reconocimiento de los valores específicos de cada grupo y comunidad en los que la persona se reconoce, y h) ante los estragos causados por la técnica en la naturaleza, se ve la necesidad de poner a la racionalidad tecnológica al servicio de la racionalidad práctica.⁴⁵

La figura del mundo que estas tendencias están perfilando, es la expresión de una conciencia histórica que, desde la confusión, surge como conciencia crítica de la modernidad para asumir tareas que implican una *responsabilidad planetaria*:⁴⁶ a) transformar la libertad cotidiana en libertad genérica⁴⁷ como

45. Cfr. Villoro, L. "Filosofía para un fin de época" *Op. cit.* pp.48-50. y Villoro, L. *El pensamiento moderno. Op. cit.* pp. 105-119.

46. En su obra *Teoría de la Historia*, A. Heller se refirió a esta conciencia como la combinación de la conciencia de la particularidad reflejada en la generalidad y de la generalidad reflejada en la particularidad (Cfr. Heller, A. TH p. 39). En su obra *Historia y futuro* se refiere nuevamente a esta forma de conciencia histórica y la llama: "conciencia posmoderna.... aunque otros hayan interpretado la 'postmodernidad' en un modo totalmente distinto." (Heller, A. HF p. 12). Nosotros preferimos no introducir aquí el término 'posmoderno' pues esa categoría no ha sido objeto de tratamiento en este trabajo. Por lo tanto, a esta forma de conciencia la hemos de considerar como conciencia crítica de la modernidad.

resultado de un proceso en el que el particular de la vida cotidiana se configura como una personalidad rica en necesidades preferenciales heterogéneas y referidas a valores-fines universales y orienta su actividad por el valor-principio de la dignidad humana ; b) reflejar la particularidad en la generalidad, de manera que la persona total de la vida cotidiana no se fragmente al incorporarse a la esfera intermedia y la fuerza del particular (de la persona total) impida que la generalidad se le imponga y lo "haga astillas", y c) reflejar la generalidad en la particularidad, lo que implica hacer prevalecer el interés práctico sobre el pragmático en la estructuración de las instituciones y las integraciones sociales.

El inciso (a) alude a la síntesis del particular con el universal (el individuo)⁴⁸ y a la forma en la que las objetivaciones por sí se permean en la vida cotidiana; el inciso (b) alude a la forma en la que la esfera fundamental puede resistir el peso de la esfera intermedia, y el inciso (c) alude a la forma en la que la esfera superior influye sobre la esfera intermedia y la hace mediadora hacia la esfera fundamental. Dicho de otra manera, las tareas que se plantean y que van estrechamente ligadas consisten en que el particular se configure como sujeto ético, que la sociedad se organice de manera democrática y que los sujetos interactúen en comunidades e instituciones justas.⁴⁹

47. En términos de Heller, es el particular de la vida cotidiana que logra ser "una personalidad rica en valores pertenecientes al desarrollo de la humanidad" Heller, A. SVC p. 222.

48. Se trata de la universalidad reflejada en la particularidad, pero no de una universalidad fundada en una entidad supraterrena o supraindividual, sino de la universalidad que se refiere al género y a la condición humana.

49. Los análisis de lo que significan como valores sociales la justicia y la democracia realizado por autores de distinto signo ideológico y diversos enfoques disciplinarios, han dado contenido a una gran cantidad de obras, muchas de ellas de excelente calidad. No pretendemos emprender una tarea semejante en unas pocas líneas, sino sólo definir nuestra posición al respecto con la única finalidad de dilucidar la forma en la que la educación puede contribuir a las tareas a las que nos hemos referido.

Al sujeto de la eticidad lo hemos caracterizado previamente como: particular descentrado, sujeto que pronuncia su palabra, oyente y hablante competente, participante en comunidades de comunicación y de vida, sujeto epistémico y sapiencial pertinente, preferidor radical, conciencia histórica⁵⁰ y racionalizador de las instituciones, de los saberes, de las costumbres y de su propia personalidad. El sujeto de la eticidad es propiamente sujeto ético cuando, mediante la praxis, realiza valores-fines guiado por valores-principios y, en sus objetivaciones, se transforma a sí mismo. Es decir en la medida en que la determinabilidad de la eticidad es determinada en el proceso de humanización del mundo y realización de valores.

La tarea que corresponde a este sujeto -la transformación de la libertad cotidiana en libertad genérica- significa una transformación profunda en la vida de los seres humanos, que Heller denominó la *revolución de la vida cotidiana*. No obstante, como la misma autora admite, el devenir histórico muestra que:

las convicciones morales de los individuos constituyen un suelo demasiado frágil para edificar sobre él el futuro. Ninguna sociedad puede ajustar su hechura a la genialidad moral o a la perfección intelectual. Tenemos que imaginarnos una sociedad en la que todos los hombres, con mayores o menores convicciones morales y sólo con el *common sense*, puedan lograr una vida digna...⁵¹

En consecuencia, no bastan la conciencia, las convicciones y las competencias, se requiere de la praxis. Esta permite ciertamente realizar la

50. Esta conciencia coincide con la idea gramsciana de la "cultura" referida al particular. Esta -dice Gramsci- "es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes" Cfr. Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica: selección de M. Manacorda*; Tr. de C. Cristos. Barcelona, Fontamara, 1981. 251 pp. / p 100.

51. Heller, A. *La revolución de la vida cotidiana*. Tr. G. Muñoz et al. Barcelona. Península, 1982. Col. Historia-ciencia-sociedad, No. 175. 203 pp. / pp. 120-121.

revolución de la vida cotidiana y también impregnar de valor la esfera de las objetivaciones por sí y en sí misma; esa esfera que concebimos -a diferencia de la posición habermasiana que la supone de suyo "cargada de valor" y sólo accidentalmente colonizada por el sistema como algo que le es extraño- como esfera de las contradicciones de los intereses que se presentan ya como públicos o privados, ya como estratégicos o prácticos; como esfera en la que se organizan las necesidades (como sistema de necesidades), sin importar si son necesarias o manipuladas; como esfera que recibe su significación y su sentido de las otras dos esferas y que puede estar penetrada por plexos de valor, pero también de pseudovalor. Desde esta perspectiva, lo que Habermas mantiene diferenciado como sistema y mundo de la vida constituye para nosotros dos aspectos de una misma realidad, dos formas de manifestación de intereses de hombres y mujeres particulares, de colectivos y de comunidades.

Por ello, en las tareas por realizar que hemos apuntado, incluimos también las que se orientan a lograr una *transformación profunda* de las instituciones, las estructuras políticas y las integraciones sociales con vistas a evitar la escisión de lo público y lo privado y a hacer prevalecer el interés práctico sobre el pragmático-estratégico sin que se diluya la particularidad. Esa transformación es también una revolución, pero en un ámbito distinto al de la vida cotidiana. No en balde Gramsci empleó el término *guerra de posiciones* para referirse metafóricamente a ese esfuerzo transformador; con este término quiso significar el trabajo paciente y tenaz, de largo tiempo y largo alcance, de organización y acción intensa de individuos y grupos sociales para hacer caer la fortaleza del poder político coercitivo, protegida por las trincheras de la sociedad civil. Si en esa fortaleza incluimos no sólo al poder político sino a toda forma de dominación -que implica siempre la prevalencia del interés estratégico-, entonces estamos hablando de un proceso de construcción

de hegemonía, de determinación de la "dirección cultural", del sentido que le imprimen a la sociedad -no sin conflicto, ni crisis- los individuos y los grupos que la componen.⁵² Estas tareas demandan esfuerzos de las generaciones presentes y futuras, pero no parte de cero pues se funda en los que han realizado muchos hombres y mujeres en el pasado. Como sucede en una guerra de posiciones, esos esfuerzos se han traducido en avances extraordinarios, pero también ha habido retrocesos a posiciones anteriores.

La transformación de la esfera intermedia implica la realización de determinados valores. En este punto cabe hacer la siguiente precisión: si bien es cierto que todo valor tiene una génesis social porque responde a necesidades sociales, hay valores que cualifican al sujeto (como la honestidad o la tolerancia), mientras que hay otros que cualifican a la sociedad. La revolución de la esfera fundamental de la vida cotidiana, la hacemos depender de la realización de valores universales que cualifican a la persona;⁵³ en cambio, la revolución de la esfera intermedia la hacemos depender de la realización de valores sociales, entre los que destacamos a la democracia y la justicia por lo que éstas significan en el cambio de dirección cultural de la sociedad.

52. Entendemos el concepto de "guerra de posiciones" en relación con los conceptos de "intelectual" y "organización de la cultura", tal como Gramsci los elabora en sus Cuadernos de la cárcel. Cfr. Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura. Op. cit. passim.* y también Cfr. Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. passim.*

53. No tendríamos ningún reparo en llamar virtudes a los valores que cualifican a la persona, siempre que se les despoje de su acepción metafísica y se entiendan como estructuras de la personalidad, es decir, como disposiciones cognoscitivas y actitudinales favorables a determinados valores-fines, que se vuelven relativamente estables como resultado del ejercicio constante de acciones tendientes al logro de esos valores-fines.

Democracia y justicia

A la democracia la concebimos como producto, como objetivación que resulta del movimiento que Heller identifica como *particularidad reflejada en la generalidad*, es decir, la actividad del particular que se orienta a constituir la generalidad (las integraciones y las instituciones) conforme a sus propios intereses. Heller considera que gracias a este movimiento es posible superar la escisión entre sociedad y Estado (y, por ende, la escisión de la vida humana en pública y privada) en virtud de que el particular se preserva como persona total. Esto implica -contra todos los argumentos de corte posmoderno- aceptar que el sujeto, dotado de razón y libertad, es capaz de transformar al mundo social y a sí mismo, conforme a un saber que produce e incrementa.⁵⁴ Sin embargo, de acuerdo con los rasgos de la nueva figura del mundo a la que nos hemos referido anteriormente, ese sujeto no es ni un sujeto supraindividual (la humanidad, la nación o la clase), ni un individuo excepcional (el héroe); tampoco es el particular monádico que actúa sólo, aislado, comprometido en una empresa estrictamente personal (a la manera del sujeto del Renacimiento que dotado de *virtus* vence a la *fortuna*): no es tampoco el particular inspirado por una voluntad general que tiene su origen en sentimientos innatos del alma (a la manera de Rousseau), ni el particular que atiende a una razón práctica trascendental (como la entendiera Kant), sino el particular de la vida cotidiana, que participa continuamente en las decisiones políticas al nivel de las comunidades a las que pertenece,⁵⁵ y que actúa en consecuencia. No obstante, este particular no necesariamente coincide con el particular descentrado, sujeto de la eticidad que tiene una relación consciente con la genericidad, pues el sujeto de la democracia puede ser el sujeto que

54. Cfr. Heller, A. TH p. 26 y 27.

55. Esto es lo que Villoro, retomando a N. Bobbio, denomina "democracia ampliada". Cfr. Villoro, L. *El pensamiento moderno. Op. Cit.* p. 115.

interactúa con un interés estratégico. Por lo tanto, las comunidades en las que participa ese sujeto pueden llegar a estar muy distantes de una comunidad de comunicación ideal.

También incorporamos a nuestro concepto de democracia la idea que Adorno expone en la *Dialéctica negativa* en el sentido de que sólo la fuerza del sujeto (particular) puede romper el engaño de una subjetividad constitutiva que se presenta como objetividad superior depurada. Nos referimos a esa estructura política (Estado) que, como si fuera un sujeto superior, anula a los particulares mediante mecanismos homogeneizadores. Desde esta perspectiva, la particularidad reflejada en la generalidad es un movimiento que opera en sentido contrario al totalitarismo de cualquier tipo y a sus sucedáneos (dictaduras, burocratización, corporativismo, centralismo, autoritarismo, etc.); significa la reivindicación de la diferencia, frente al procedimiento de tapar lo diferente reduciéndolo a identidad.⁵⁶

A reserva de volver más adelante sobre el tema de la democracia, nos interesa delimitar también a la justicia como objetivación, como resultado de un proceso consistente en reflejar la generalidad en la particularidad. Según Heller, cuando este movimiento se ha dado en la historia, ha significado que el bien y la felicidad de los particulares derivan del bien del pueblo, de la ciudad-estado, aunque sean los particulares los encargados de determinar cuál es el bien del Estado y cómo conseguirlo y asegurarlo.⁵⁷ Sin embargo, si este movimiento lo entendemos a la luz de la figura del mundo que se corresponde con una conciencia crítica de la modernidad, no puede ya significar la escisión de la vida humana en privada y pública, o la absorción de la primera por parte de la segunda (como en el ideal griego de la *politeia*), ni tampoco

56. Cfr. Adorno, T. DN pp. 303 y ss.

57. Cfr. Heller, A. TH p. 18.

la subordinación de la sociedad al Estado; por el contrario, este movimiento tiene que ser resignificado como un proceso que, por una parte, pone barreras al particularismo al que nos hemos referido previamente y, por otra, se opone a la "violencia estructural" que se revela en el hecho de que el interés pragmático-estratégico, una vez institucionalizado, mediatiza al interés práctico.

Ambos valores sociales son formas de regulación, estructuras normativas que favorecen la libertad, pero de distinta manera, como puede apreciarse en los rasgos que apuntamos a continuación:

1) La democracia tiene como referente a la libertad del particular -aunque esa libertad no supere la libertad cotidiana- y a la forma en la que el particular se realiza -aunque no sea como sujeto descentrado-;⁵⁸ en cambio, la justicia apunta a la libertad genérica sin agotarse en ella, pues su referente es la dignidad humana, es decir, el conjunto de las necesidades necesarias que se manifiestan como exigencia de satisfacción.

2) La democracia se manifiesta como un conjunto de reglas que constituyen el interdicto, el límite, la prohibición de aquéllo que obstaculiza el ejercicio de la libertad del particular, mientras que la justicia pone límites a la libertad del particular para evitar que ésta lesione la dignidad humana. Pero la justicia es más que un límite, es negación y superación pues implica la revocación de las estructuras que favorecen la dominación de cualquier tipo (explotación económica, manipulación ideológica, control político, discriminación sexual, racial o generacional, etc.) y su sustitución con nuevas estructuras que favorecen la realización de valores-fines. No obstante,

58. A esto se debe que, empezando por Aristóteles, muchos teóricos políticos consideren a la democracia como una forma de gobierno despótica, y que otros, como Rousseau pretendan encontrar la clave para fundar la democracia en una voluntad superior a la voluntad caprichosa.

si consideramos a la totalidad humana no como una entidad supraindividual, sino como genericidad que se realiza en individuos, grupos y comunidades que tienen una historia, las estructuras regulativas en las que se encarna la justicia tendrían que atender a las diferencias, pues los sujetos individuales y colectivos tienen necesidades preferenciales distintas y tienden a valores-fines que no necesariamente son compartidos con otros individuos, grupos o comunidades.⁵⁹

3) Mientras que la democracia se ha institucionalizado en los derechos-libertades y en la normatividad que garantiza el ejercicio de éstos, la justicia se institucionaliza en los derechos-crédito y en la reglamentación correspondiente, pero ni una ni otra se agotan en el orden jurídico, pues ambas atañen a la organización social que deriva de la división del trabajo y del saber, a la estructura cultural y al régimen político. Tampoco se limitan a la esfera institucional, pues ambos valores se alimentan de los saberes que se generan en la esfera de la objetivación por sí misma e influyen en las estructuras de la vida cotidiana.

Tal como hemos conceptualizado a estos dos valores sociales, sólo pueden ser tareas de una conciencia crítica de la modernidad si entre ellos existe

59. Los resultados de una encuesta realizada por la Asociación Internacional de Futuribles a un grupo de expertos de cuatro regiones del mundo, confirman esto. De una lista de veinte valores, en América del Norte, "posesión de bienes materiales" e "ingresos elevados" fueron los más importantes, mientras que "responsabilidad" y "honestidad" resultaron los menos importantes. En América Latina los más importantes fueron "libertad personal" y "empleo" mientras que "ingresos elevados" y "patriotismo" resultaron los menos importantes. En Europa del Este "paz" e "igualdad social" resultan los más importantes, mientras que "sobriedad" y "productividad" fueron los menos importantes. Y, finalmente, en Europa del Oeste "libertad personal" y "empleo" resultaron los más importantes, mientras que "derechos del hombre" y "desarrollo personal" ocuparon los últimos lugares. Cfr. Barona, Ernesto y Ma. Luisa Ceja. "Los valores al final del milenio" en *La Jornada semanal*. Domingo 6 de septiembre de 1992. pp. 42-47.

una relación bicondicional.⁶⁰ Esto se debe a que sin la democracia, el movimiento de generalidad reflejada en la particularidad pierde límites y corre el peligro de repetir alguno de esos "monstruosos errores" de la historia que lejos de rendir un servicio a la dignidad humana se han manifestado como barbarie vil (baste mencionar el fascismo, el Gulag, y el genocidio que todavía hoy es una realidad en diversos países); sin la justicia, el movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad⁶¹ puede conducir a realizar el mundo del *homo homini lupus*, al dominio de unos sobre otros, al uso perverso de las instituciones por parte de los poderosos, a la miseria de muchos en aras de una vida de lujo para unos pocos y a la pérdida de libertad de dominados y dominadores como en el atolladero del *amo y el esclavo*, lo que significa la indignidad generalizada.

El movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad se realiza en las naciones modernas occidentales bajo la forma de la democracia liberal que Cerroni caracteriza acertadamente. De acuerdo con este autor, los rasgos histórico-políticos de una nación democrática son la unificación, la independencia, la representación electiva, la constitución formal y, cuando se trata de federaciones o Estados plurinacionales, el reconocimiento de la

60. Della Volpe elabora una sólida argumentación para apoyar esta bicondicionalidad cuando compara las concepciones teórico-políticas de Rousseau y de Marx. Cfr. Della Volpe, Galvano, *Rousseau y Marx*; Tr. R. V. Rasxchella. Buenos Aires, Platina, 1963. 169 pp./ pp. 9-83.

61. No nos estamos refiriendo aquí a lo que sería un "exceso de democracia" sino a un "exceso de particularismo". Coincidimos con Sánchez Vázquez, cuando hace la crítica de la idea de la incompatibilidad entre democracia y gobernabilidad ("un exceso de democracia significa un déficit de gobernabilidad mientras que una fácil gobernabilidad sugiere una democracia defectuosa"). Considerar esta incompatibilidad -dica- es confundir la racionalidad de los fines y valores con la racionalidad instrumental. Desde la perspectiva de la racionalidad de fines y valores, la solución a ese aparente antinomia estaría en un exceso de democracia y no en su defecto. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Democracia, revolución y socialismo" en *Socialismo, revista de teoría y política*. Año 1, Nos. 3 y 4, Octubre-diciembre de 1989. pp. 13-24/ p. 21.

autonomía de los Estados. La igualdad formal y el sufragio universal⁶² constituyen, junto con la representación, los criterios básicos de la organización social democrática y, como un derivado de estos criterios, se conforma un principio también fundamental: el poder es legítimo cuando resulta del consenso y es ilegítimo cuando resulta de las técnicas tradicionales de la fuerza.⁶³ Estos rasgos se traducen en un conjunto de reglas que operan como instrumento técnico-formal,⁶⁴ para conformar regímenes políticos que se fundan en procedimientos laicos y se materializan en instituciones que tienen como base el principio de igualdad formal y como función -al menos, virtualmente- la de regular las interacciones para que se satisfagan las necesidades y se cumplan los intereses de los particulares.

Sin embargo, una democracia en relación bicondicional con la justicia tendría que ser enriquecida por otros criterios. El primero de ellos sería aquél que, sin negar la reciprocidad simétrica de base, estipula el respeto a las diferencias, las cuales tienen su razón de ser en el carácter histórico de las reivindicaciones de los particulares, de los grupos y de las comunidades

62. Sin desconocer que el derecho censatario -que a nuestros ojos resulta profundamente antidemocrático- dio contenido hasta el siglo XIX a la teoría y a la práctica liberales, nos estamos refiriendo aquí al criterio que en la actualidad se reconoce como ingrediente indispensable de una auténtica democracia.

63. Cfr. Carroni, U. Op. cit. pp. 18-25.

64. Carroni resume estas reglas, que se han ido conformando en la historia de las naciones democráticas, de la siguiente manera: 1) Regla del consenso. Todo puede hacerse si se obtiene el consenso del pueblo; nada puede hacerse si no existe ese consenso. 2) Regla de la competencia. Para construir el consenso, pueden y deben confrontarse libremente, entre sí, todas las opiniones. 3) Regla de la mayoría. Para calcular el consenso, se cuentan las cabezas, sin romperlas, y la mayoría hará ley. 4) Regla de la minoría, o de la alternancia. La minoría tiene como función criticar a la mayoría y prepararse a combatirla en una confrontación electoral. 5) Regla del control. La democracia se rige por la confrontación entre mayoría y minoría...es un poder controlado. 6) Regla de la legalidad. Exclusión de la violencia. La lucha para el consenso debe fundarse en la ley. 7) Regla de la responsabilidad. Todas las reglas funcionan si los hombres son responsables con respecto de las reglas anteriores. Cfr. Carroni, U. Op. cit. pp. 192-193.

(los movimientos de los indígenas que reivindican el derecho de ejercer su libertad conforme a sus pautas culturales, son ejemplo de ello). Desde esta perspectiva, ni las técnicas, ni las instituciones, ni las finalidades políticas de corte democrático deben ser consideradas, a la manera de las esencias metafísicas, como necesarias, universales e inmutables.⁶⁵ Por el contrario, como afirma John Keane:

Las sociedades democráticas modernas tienden a ser sociedades históricas *par excellence*. Se hace evidente para sus miembros que la suya es una sociedad marcada por la indeterminación política y social. Sienten que los llamados medios y fines políticos finales no corresponden a una esencia u origen inmutable y 'real' y que sus técnicas y objetivos están por siempre sujetos a debate, conflicto y resistencia y, en consecuencia, a variación temporal y espacial.⁶⁶

No existen, por tanto, técnicas, instituciones o finalidades políticas democráticas *per se*. Lo único seguro en la democracia es su función: garantizar la libertad de los particulares y el desarrollo de éstos.⁶⁷

Otros dos criterios estrechamente vinculados entre sí son el de la participación y el de control social del poder -control que no se satisface con la regla liberal de que los partidos de oposición mantienen un control sobre el partido en el poder-. Estos criterios no son nuevos; ya en la Grecia

65. En consecuencia, resulta profundamente antidemocrática la injerencia de algunas naciones, o los bloqueos económicos que se realizan con la finalidad de forzar a los gobiernos a adoptar determinados fines, determinadas instituciones y técnicas.

66. Keane, John. *Democracia y sociedad civil*. Tr. A. Escobedo. Madrid, Alianza, 1992. Col. Ciencias sociales. No. 709 292 pp. / p. 285.

67. Entenderla de esta manera, significa ya una superación del modelo de democracia de Bentham, predominante en el liberalismo del siglo XVIII, quien la concebía como "protección para el hombre de mercado". En el siglo XIX J. S. Mill sostuvo que "El hombre no es esencialmente un consumidor y un apropiador, sino alguien que ejerce, desarrolla y disfruta de sus capacidades"; con ello, dió a la democracia un contenido moral. A partir de entonces, esta idea prevalece en el discurso liberal, aunque en las prácticas y en algunas tendencias teóricas de corte neoliberal, se dan variantes diversas del modelo de Bentham. Cfr. Macpherson, C. B. *La democracia liberal y su época*; Tr. F. Santos. Madrid, Alianza, 1992. Col. Humanidades. No. 870. 150 pp./ pp. 56-62.

clásica se consideraban inseparables los ideales de *isonomía* (igualdad ante la ley), *isegoría* (igualdad en la participación en los negocios públicos) e *isocracia* (igualdad en el poder).⁶⁸

La *isonomía* es comunmente interpretada como la aplicación "igual de la ley", que se opone a una aplicación "discrecional" o que excluye discriminaciones arbitrarias.⁶⁹ Por su parte, la *isegoría* alude a la "igualdad en la plaza" o "igualdad en la asamblea", lo cual nos remite a la idea de que a todos los ciudadanos griegos les eran reconocidos sus derechos de reunirse en asamblea en las plazas públicas y de estar en condiciones iguales para expresarse y ejercer su voto.⁷⁰ Esta forma de igualdad llegaba hasta tal punto que, según se desprende de un relato de Heródoto, los cargos públicos se ejercían por sorteo y quienes los ocupaban estaban obligados a rendir cuentas del ejercicio del poder, y toda decisión era sometida al voto de los ciudadanos.⁷¹ En consecuencia, la *isegoría* implicaba igualdad en los derechos políticos (entre otros el de participar de manera directa en las discusiones y en la votación respecto de los asuntos públicos) y en el ejercicio del poder o *isocracia*.⁷²

68. Cfr. Touchard, Jean. *Historia de las ideas políticas*; 3a. ed.: Tr. J. Pradera. Madrid, Técnicos, 1977, p. 27.
69. No obstante, no podemos ignorar que, como afirma G. Sartori, en la Grecia clásica el término "*isonomía*" implicaba parcialmente el de *isopoliteía* (igual ciudadanía), y que el *isopoliteía* era el ciudadano en tanto en cuanto se diferenciaba y se oponía al esclavo. La *isonomía*, en este contexto, conlleva más que ninguna otra cosa un matiz diferenciador a la noción de ciudadanía." Cfr. Giovanni, *Elementos de teoría política*; Tr. L. Morán. Madrid, Alianza, 1992, 32. pp. / p. 417.
70. *Ibidem*.
71. Cfr. Bobbio, Norberto. *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. Tr. J. Fernández. México, Fondo de Cultura Económica, 1980, 124 pp. / p. 16.
72. Al respecto, resulta muy ilustrativa la diferencia que Bobbio establece entre diversas formas de igualdad que frecuentemente se confunden: a) la igualdad ante la ley (*isonomía*) que consiste en la aplicación igual de la ley sin discriminaciones; b) la igualdad de derecho o igualdad formal, que se contraponen a la igualdad de hecho; c) la igualdad en derechos o de derechos (que significa la capacidad de gozar de derechos constitucionalmente garantizados, y d) la igualdad jurídica que consiste en que todos los miembros de una sociedad son sujetos jurídicos. Cabe señalar por ejemplo que mientras que en la Grecia antigua puede hablarse de *isonomía*, no existía en ella la igualdad jurídica pues los esclavos no eran personas jurídicas. En cambio, en una sociedad de castas, todos los sujetos son personas jurídicas pero no existe la *isonomía*. Además de estas igualdades, Bobbio alude a la igualdad de oportunidades que no forma parte del cuadro de igualdades del Estado liberal pero sí del que corresponde al llamado Estado social. Cfr. Bobbio, Norberto. *Igualdad y libertad*. Aragón, Barcelona, Paidós-ICE/UAB, 1992. Col. pensamiento contemporáneo. No. 24. 155 pp. / pp. 70-77.
En nuestra interpretación, la *isegoría* coincide con la igualdad en derechos, pero se restringe a los derechos cívicos; en cambio, la *isocracia* hace alusión a la igualdad de oportunidades, pero restringe estas a las oportunidades de acceso al poder para quienes tienen el carácter de ciudadanos en una sociedad que era excluyente.

No obstante que tales igualdades estaban restringidas a los ciudadanos griegos (y excluían a las mujeres y a los esclavos), significaban ya elementos básicos en el proceso democrático. En la democracia liberal existe el principio de igualdad ante la ley, pero la *isegoría* ha sido mediatizada por el criterio de representación, y la *isocratía* se ha sustituido por el principio de que el poder, entendido como la capacidad de satisfacer necesidades y cumplir intereses, depende, por una parte, de los "méritos" de cada sujeto - méritos que desde luego están condicionados por la situación social del mismo-, por otra, de la capacidad del representante para atender a las necesidades de sus representados. Además, tanto la *isegoría* como la *isocratía*, encuentran otro límite en el hecho de que en la democracia "realmente existente" la representación se funda en la elección como nominación y no en la elección como delegación.⁷³

Como afirma Sánchez Vázquez, la participación está sumamente limitada por lo que respecta a los sujetos, las formas, los espacios, los tiempos y los objetos, pues en la mayoría de los casos la participación se restringe a que los particulares emitan su voto en una casilla electoral, cada X número de años, para elegir representantes.⁷⁴ La democracia ampliada y profundizada tendría que implicar la participación de individuos y grupos en la toma de decisiones respecto de asuntos que les afectan más de cerca y de manera importante. Esa participación tendría que darse a partir de la búsqueda del consenso por la vía del debate, tendría que ser permanente y realizarse en

73. La diferencia radica en que la elección como nómina consiste en la pura designación de los gobernantes, mientras que la elección como delegación, es la indicación de un mandato para gobernar. Cfr. Carróni, U. *Op. cit.* p. 155.

74. Como bien advierte Sánchez Vázquez, la extensión y profundización de la democracia debe traducirse en un proceso ininterrumpido de participación cada vez más rico y diverso en cuatro aspectos: sujeto, espacio, forma y objeto de la participación. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Democracia, revolución y socialismo" *Op. cit.* pp. 14-15.

distintos espacios (la familia, la escuela, el partido, el lugar de trabajo, etc.), además, desde luego, de los espacios destinados a la organización de la "vida pública".⁷⁵ Ello comporta dos consecuencias: la necesidad del colectivo en el que se ponen a debate las decisiones y la acción comunicativa.

La participación es condición para el ejercicio y el control del poder, pues si sólo se participa a través de la representación nominal, los intereses y necesidades de los representados tienden a diluirse o a ser mediatizados por los intereses de los representantes. Esto no significa que la democracia representativa deba dejar paso a la democracia directa; los límites e insuficiencias de la democracia directa y de la representativa, que podemos aprender de la historia, permiten prever las ventajas de la complementariedad entre ellas.

La participación y el control del poder tienen otras implicaciones; requieren de condiciones que: favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas de los participantes; que hagan propicia la acción comunicativa, y que contribuyan al desarrollo de los sujetos como preferidores y decisores. Por ello, aunque la democracia, de suyo, no requiere que los participantes sean sujetos éticos, resulta claro que sólo puede profundizarse, extenderse,

75. Muchos estudiosos de la política, desde diversas posiciones ideológicas conciben a la participación como el principio fundamental de la democracia. Tal es el caso, por ejemplo, de A. Sánchez Vázquez que concibe a la democracia como régimen de convivencia y como método para adoptar decisiones colectivas. (Cfr. *Ibidem.*); Macpherson, por su parte, considera que la participación es el principio fundamental del modelo de democracia más desarrollado (Cfr. Macpherson, C. B. *La democracia liberal y su época*. Op. cit. Cap. V); A. Arblaster considera que la democracia no es algo existente sino que está en proceso de creación y ello implica necesariamente la participación (Cfr. Arblaster, Anthony. *Democracia*. México, Nueva Imagen, 1991. 172 pp./ Cap. X), y G. Sartori postula a la democracia como un conjunto de técnicas de decisión que implican la participación de los sujetos (Cfr. Sartori, Giovanni. Op. cit. Cap. 2, p. 14).

y cumplir adecuadamente su función, si quienes participan en la toma de decisiones tienen las cualidades que caracterizan al sujeto ético.⁷⁶

Valores sociales: objetivación de la dignidad humana

Lo que hemos dicho respecto de la democracia nos conduce a la siguiente conclusión: el movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad se aleja del particularismo en la medida en que la particularidad que se refleja en la generalidad (las instituciones) es la del sujeto ético (es decir la particularidad en la que está reflejada la universalidad) que orienta su acción comunicativa y su praxis por el ideal de la justicia, no fundado en una "voluntad general" o en una "razón trascendental", sino en las necesidades preferenciales de los hombres de carne y hueso y en el derecho de éstos a una vida digna. En términos de Cerroni:

La democracia es un conjunto de reglas técnicas para alcanzar los fines, y el fin más alto es la cultura... la dignidad humana, la sensibilidad ante los destinos generales del hombre: eso es la cultura... valores, fines... El funcionamiento de la democracia se basa en el derecho de reivindicar todo interés particular, pero a condición de que sea un común denominador sobre el que se pueda construir el derecho general de la comunidad...⁷⁷

Esa finalidad última que es la dignidad humana, es la que le confiere fundamento al criterio de igualdad en el que se sustenta la democracia. Ahora bien, si admitimos que todos los hombres y mujeres tienen el derecho a determinar sus derechos y que todos son dignos de que se cumplan sus necesidades necesarias, ese derecho fundamental no se ejerce de manera igual,

76. Como dice Cerroni: "Sin un aumento de la responsabilidad y de la cultura, una democracia de masas se reduce a un universo disgregado de reivindicaciones, que produce gobiernos constreñidos a navegar al descubierto entre una abierta demagogia y un autoritarismo oculto... la democracia es el mejor gobierno político... porque funda en el consenso la administración misma de la fuerza monopolizada" Cfr. Cerroni, U. Op. cit. p. 149-150.

77. *Ibidem*, pp. 194-195

puesto que las necesidades preferenciales están condicionados por la situación social. Como apunta E. Nicol:

Que la justicia sea de esta doble condición: igualdad y proporción, no es sino el reconocimiento de que los hombres son al mismo tiempo iguales y desiguales.⁷⁸

Como hemos indicado anteriormente, desde nuestra posición, la *igualdad* no es una cualidad derivada de una esencia metafísica, sino un rasgo histórico:⁷⁹ la contingencia que resulta de la forma en la que se combinan las tres esferas de objetivación en la modernidad. Por lo tanto, tampoco la *proporción* de la que hablamos responde a naturalezas jerarquizadas. Si el concepto de justicia se entiende como la revocación de toda forma de dominación y como realización de la dignidad humana, entonces la proporción debiera interpretarse, no a la manera del enunciado liberal "a cada cual según sus méritos", sino a la manera marxiana: "a cada cual según sus necesidades".⁸⁰ Esto implicaría que la justicia no es equivalente al Derecho (con mayúscula) -o por lo menos, como lo expresó Marx,⁸¹ al Derecho igual que aplicado a los desiguales refuerza o

78. Nicol, Eduardo. *Meditación sobre la Justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. 205 pp./ p. 201

79. Cabe señalar la contribución de un nuevo paradigma científico en la conformación de este rasgo histórico: el reconocimiento, durante el Renacimiento, de la uniformidad de las leyes de la naturaleza condujo a cuestionar la idea de que el orden social debía ser congruente con las "diversas naturalezas" (la del hombre libre distinta a la de la mujer y la de los esclavos; o bien la del hombre blanco europeo distinta a la de los indios de las tierras recién descubiertas por los europeos). De acuerdo con el nuevo paradigma, todos los seres humanos tenían que ser iguales por naturaleza.

80. Marx, K. *Crítica al programa de Gotha*. Op. Cit. p. 24.

81. K. Stoyanovitch interpreta la crítica marxiana al Derecho burgués en el siguiente sentido: "...un derecho 'justo' no es nunca posible. Mientras el derecho existe todavía, es siempre 'desigual' y, por tanto, 'injusto', inclusive si llega muy cerca de la igualdad, que, aun en este caso no es jurídica (primera fase del comunismo); y cuando se acerca a la igualdad hasta el punto de confundirse con ella y ser al fin 'justo' (segunda fase del comunismo), desaparece, de lo que se concluye que derecho e igualdad, derecho y 'Justicia', no pueden coexistir en el mismo espacio y en la misma época." Stoyanovitch, Konstantin. *El pensamiento marxista y el Derecho*. 2a. ed. Tr. A. López. Madrid, Siglo XXI, 1981. 220 pp./pp. 138-139. Coincidimos con la interpretación de este autor, si se considera al Derecho burgués al que se

amplifica la desigualdad-, pero sí es equivalente al ejercicio del derecho fundamental que es la dignidad. Con esto no queremos decir que el Derecho sea innecesario; por el contrario, en la relación bicondicional de la que hemos hablado, el orden jurídico tendría que ser la unidad de los dos movimientos: el movimiento de la particularidad reflejada que, en dicho orden, se autogarantiza (democracia)⁸² y el movimiento de la generalidad reflejada que limita a la particularidad (justicia). Entendido así, el Derecho no sería el equivalente de "lo justo", sino más bien de "lo legítimo"⁸³ y su función tendría que ser la de establecer los límites del ejercicio de la libertad cotidiana para proteger la posibilidad de todos y cada uno de desarrollar sus capacidades.⁸⁴ Ahora bien, "lo legítimo" no se agota en el Derecho (la estructura jurídica), sino que abarca a las diversas regulaciones que dan forma a las instituciones, a las integraciones sociales y las estructuras económicas y políticas. Ese conjunto de normas y regulaciones no constituyen la justicia pero, junto con los principios en que se fundan, conforman la

refería Marx como Derecho fundado en la racionalidad estratégica. Sin embargo, con todos los defectos que esta forma de Derecho pudiera tener, también es cierto que ha constituido un límite -aunque sólo sea formal- de la decisión discrecional del gobernante y, desde este punto de vista, ha rendido servicios a la Justicia. No cabe entonces, sin más, abandonar la lucha por un "Estado de Derecho".

82. Como resultante de este movimiento, la ley cumple una doble función: sin dejar de ser "mando" es también "proyecto": el peso -dice Cerroni- estaría más en la regulación y en el elemento proyectivo y consensual que en el imperativo, impositivo y sancionador. Cfr. Cerroni, U. Op. cit. p. 26.

83. Rubio Carracedo identifica tres paradigmas políticos a partir de ciertos rasgos. Aunque no coincidimos del todo con la interpretación que hace de algunas corrientes teóricas, consideramos útil su distinción y aplicamos al Derecho el rasgo que se refiere al fundamento del poder: en el Estado Justo, el poder se fundamenta en la ley natural; en el Estado mínimo coercitivo, se autolegitima (dominación); en el Estado legítimo, se funda en el consenso crítico. Cfr. Rubio Carracedo, José, *Paradigmas de la política. Del Estado Justo al Estado legítimo*. Barcelona, Anthropos, 1990. Col. Pensamiento crítico / pensamiento utópico, No. 51. 278 pp. / Cap. 2.

84. No ignoramos que en la democracia "realmente existente" el Derecho suele servir a los intereses de unos en detrimento de los de otros; sin embargo más que un defecto intrínseco al Derecho, lo consideramos un defecto imputable a una defectuosa democracia.

estructura básica que favorece u obstaculiza la justicia. Si la justicia consiste en la satisfacción de las necesidades de cada cual (necesidades preferenciales que son casos específicos de necesidades necesarias y no manipuladas) entonces, las normas y regulaciones son justas si favorecen la satisfacción de esas necesidades, e injustas si sucede lo contrario. En consecuencia, decir que la justicia es el resultado del movimiento de la generalidad reflejada en la particularidad significa que cada particular puede satisfacer sus necesidades y cumplir sus intereses porque existe una estructura básica que lo hace posible en virtud de que establece los límites de la libertad cotidiana (del "yo hago lo que quiero") para impedir que ésta lesione la dignidad humana y, al hacerlo, lesione la libertad genérica.⁸⁵ Dicha estructura tendría que ser, entonces, garante de la dignidad.

Puesto que esa estructura básica a la que nos hemos referido implica diversos niveles de la realidad, también es posible hablar de la dignidad humana en varios sentidos. Desde luego, estamos hablando de una dignidad ajena a un sentido religioso. Es una dignidad laico-racional cuya base está en el reconocimiento de que todos los hombres y mujeres tienen igual derecho a satisfacer sus necesidades necesarias, aunque la manera como éstas se manifiestan sea diferente y los satisfactores también lo sean.

85. Un modelo, entre otros posibles, de esa estructura básica es el que expone Rawls, apoyado básicamente en las teorías de J. S. Mill y Kant. De acuerdo con este modelo, la libertad sólo puede restringirse por causa de la libertad. Cfr. Rawls, John, *Teoría de la Justicia*; Tr. D. González, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1979, 654 pp. Coincidimos con Rawls en que el principio de justicia distributiva (distribución por igual) debe estar subordinado al principio de libertad (igual libertad) en la medida en que la distribución desigual obedezca al principio de favorecer la igualdad de oportunidades. Entendida así la relación entre los principios fundamentales de la estructura básica, se aproxima a la idea de un derecho desigual fundado en la desigualdad de necesidades. Nuestra diferencia con Rawls radica, en que, desde nuestra perspectiva, en el principio prioritario debieran considerarse todas las necesidades radicales y no sólo la libertad.

Como bien advierte Cerroni -en una interpretación bastante libre por parte nuestra- la dignidad moral (entendida como la exigencia de ser reconocido por los otros como fin y no como medio), la dignidad jurídica (o igualdad ante la ley) y la dignidad política (consistente en el conjunto de derechos-libertades reconocidos) resultan insuficientes para dar cuenta de la dignidad humana. Por ello, el autor pone el énfasis en la dignidad social (o la exigencia de que en la esfera de las actividades productivas y de las relaciones sociales en general la persona pueda desarrollarse efectivamente en calidad de fin y no de medio)⁸⁶ y en la dignidad cultural (consistente en la exigencia de ser conscientemente un miembro del género humano, de crecer culturalmente, de desarrollar las capacidades para determinar y ejercer sus derechos, para impregnar de valor a las instituciones⁸⁷ y a la vida cotidiana y para transformar el mundo y transformarse a sí mismo).

Lo dicho anteriormente nos remite a otros valores sociales a los que nos hemos de referir muy brevemente. Cuando la democracia se profundiza y se extiende (por la vía de la participación y del control social del poder) y tiene por finalidad la justicia (lo cual implica que los sujetos que participan lo hacen como sujetos éticos) entonces dicha democracia conduce, no al despotismo de la mayoría -como suponía Aristóteles- sino a la soberanía popular, como la perfilaba Rousseau, sólo que ésta no estaría fundada en un principio espiritual como afirmaba el ginebrino,⁸⁸ sino en necesidades e

86. Esta exigencia es la que, desde nuestro punto de vista, está en la base del ideal socialista -que no del socialismo real-.

87. Lo que hemos llamado "revolución" en el ámbito de la esfera intermedia, significa también lograr que las instituciones cumplan la función de "anudar la sociedad civil con la sociedad política; los intereses particulares con los intereses generales; el mundo existencial con el mundo ideal" Cfr. Cerroni, U. *Op. cit.* p. 133.

88. En el dualismo rousseauiano, radica en el alma "la conciencia para amar lo bueno, la razón para conocerlo y la libertad para elegirlo"; de ella deriva el principio de la voluntad general y, por ende, el contrato social y la soberanía. Cfr. Rousseau, J. J. "El contrato social" en *El contrato social*.

intereses de sujetos de carne y hueso. En otros términos, la soberanía popular entendida como autodeterminación⁸⁹ es el punto en el que logran unidad el movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad y de la generalidad reflejada en la particularidad. Esto se debe a que la soberanía popular nos remite a un sujeto colectivo que se autodetermina. En palabras de Bobbio:

... el sujeto histórico de la libertad como ausencia de impedimento y de constricción [libertad negativa] es el individuo; el sujeto histórico de la libertad como autodeterminación [libertad positiva] es un ente colectivo.⁹⁰

La autodeterminación se realiza plenamente si se cumplen dos condiciones: a) la particularidad se refleja en la generalidad y en virtud de esto cada uno de los particulares puede ser "libre con respecto a" o, dicho en otros términos, estar "liberada de" una generalidad cuya tendencia fuera la mediatización del particular, y b) cada particular es "libre de" ejercer sus derechos porque la generalidad proporciona una estructura básica adecuada y pone límites a la libertad caprichosa (de los propios miembros de la comunidad o de otras comunidades) que pudiera lesionar esos derechos.

Esta autodeterminación sólo es posible si el pueblo -el colectivo- está en movimiento, en un proceso signado por la negatividad: la objetivación, la destitución, la denegación, la crítica, la autocrítica y, en suma, la creación cultural. Ese movimiento se realiza cuando los integrantes de la comunidad aceptan el presente "sin reconciliación" y, de cara al futuro, dan sentido a

Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres; s. tr.; México, Porrúa, 1982. Col. "Sepan cuántos" No. 113, p. 15.

89. En palabras de Marx: "...en la democracia aparece la constitución misma solamente como una determinación, que es además autodeterminación del pueblo... el principio formal es al mismo tiempo el principio material... la verdadera unidad de lo general y lo particular" Marx, K. "Crítica del derecho del Estado de Hegel" *Op. cit.* p. 343.

90. Bobbio, Norberto. *Igualdad y libertad*. *Op. cit.* p. 108.

la historia. De otra forma, la autodeterminación se convierte en "letra muerta", en la letra muerta de una legalidad que no refleja un proyecto social sino que se limita a mantener un determinado orden social.

La autodeterminación si bien requiere de la negación también se funda en la positividad, es decir, en un momento -o figura, como le llamaría Hegel- en el que el movimiento cesa -aunque no de manera definitiva-. Esta figura es la **identidad cultural**, la cual surge de la identificación del particular con el conjunto de su cultura y con sus propias objetivaciones. El reconocimiento de esta positividad es necesario porque sólo de él puede surgir la negación, la crítica del presente y la anticipación del futuro: la utopía, el proyecto. Ese momento de positividad, de insistencia en lo que se es, es también posición frente a lo otro que se ve como diferente. La identidad incluye entonces positividad, identificación de lo particular con lo general, y reconocimiento de los otros y de sus diferencias.

La identificación del particular con lo general puede darse en diferentes niveles -análogamente al proceso de formación moral que expone Habermas-. De manera preconventional, como lealtad hacia una cultura hipostasiada (que se presenta como una subjetividad superior); convencional, como adscripción a un orden supraindividual que se acepta como algo dado -como el hijo que reconoce a su madre-; o posconventional, como aceptación de la cultura y de las regulaciones que dicha cultura comporta porque en ella se ve reflejado el particular, ya sea porque reconoce los valores que dan satisfacción a sus necesidades y las estructuras básicas que favorecen dicha satisfacción, o bien porque en esa cultura reconoce su obra, su objetivación.

Lo que hemos llamado identidad preconventional y convencional resulta de la socialización que -como lo interpretan Berger y Luckmann- consiste en un proceso que incluye: a) la internalización, entendida como aprehensión del

mundo en cuanto realidad significativa y social, y b) el reflejo en el yo de los otros significantes que median entre la propia subjetividad y el mundo objetivo y social.⁹¹ En la socialización primaria la persona internaliza el mundo de sus significantes no como uno de tantos mundos posibles, sino como el mundo *tout court*. En la socialización secundaria se internalizan "submundos" institucionales y se adquieren los conocimientos acerca de los "roles" que directa o indirectamente se derivan de la división social del trabajo. La re-socialización -que no deja de ser un proceso de socialización- implica un desmantelamiento o desintegración de la anterior estructura regulativa de la realidad subjetiva, y la consecuente reinterpretación, a partir de un nuevo aparato legitimador, de hechos, de personas y de la propia subjetividad.⁹²

La identidad posconvencional niega y supera a la socialización aunque la requiere. En efecto, mientras que la socialización es un movimiento de generalidad reflejada en la particularidad, la identidad pos-convencional es resultado de la particularidad reflejada en la generalidad; mientras que la socialización es resultado de la internalización y el reflejo no reflexivos, la identidad posconvencional es resultado del acuerdo reflexivo, y, por último, mientras que la socialización es el reflejo de los otros significantes en el yo, la identidad posconvencional implica una doble construcción: la construcción del particular como sujeto, como un significante que se incorpora a la cadena de significantes, pero que se diferencia de los otros, y la

91. Según P. Berger y T. Luckmann "la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumirsele subjetivamente solo *junto con ese mundo*". La internalización es el punto de partida, pero la socialización se consume -por lo menos la socialización primaria- cuando el individuo "no sólo tiene una identidad *vis-a-vis* de este o aquel otro significantes, sino también una identidad en general, que se aprehende subjetivamente en cuanto sigue siendo la misma, no importa qué otros - significantes o no- se le presenten." Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*; Tr. S. Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu, 1991. 233 pp./ 168 y 169.

92. *Ibidem*. p. 171-201.

construcción de un colectivo -en el que media la palabra-pacto- que se reconoce como diferente de otros.

Lo que hemos dicho acerca de la identidad posconvencional nos conduce a las siguientes conclusiones: a) cuando en un nivel posconvencional, el particular no se reconoce en la cultura de la que es "hijo", entonces tiene lugar el exilio interior;⁹³ b) la identidad posconvencional es identidad en la diferencia pues implica el reconocimiento del otro como para sí y la exigencia de ser reconocido de la misma manera por el otro;⁹⁴ c) la identidad se revela como positividad que puede ser negada, criticada; como positividad en la que se dibuja lo imaginario; como realidad presente que se asume "sin reconciliación" y en la que se ancla la utopía. En síntesis, la identidad posconvencional es una identidad no excluyente y no perseverante; es identidad que admite la diferencia y que -paradójicamente- reniega del inmovilismo.

La realización de los valores sociales, vinculada a la formación del particular como sujeto ético significa no solamente la vía para preservar la condición humana -y, en consecuencia, atajar la barbarie- sino también la posibilidad de dignificar la vida social y de realizar otro valor social: la paz.

Lo anterior implica rechazar el argumento hobbesiano que conduce a postular que la libertad y la paz son excluyentes, que la conservación de la vida exige

93. El término "exilio interior" lo empleamos en el sentido que le da Cerutti, cuando afirma: "Aquí pude aceptar mi condición de exiliado y reflexionar poco a poco y muy dificultosamente sobre las características de un exilio que había comenzado mucho antes de abandonar el terreno... Al captar que el exilio interior había sido previo al exilio propiamente dicho". Cfr. Cerutti, Horacio. *Presagio y tópica del descubrimiento*. México, UNAM, 1991. 156 pp. / p. 95.

94. Como bien dice Cerutti, "la distorsión en la percepción del otro es el fundamento del genocidio" (*Ibidem*, p. 108). Esa distorsión, desde nuestro punto de vista, no puede significar otra cosa que el ver al otro como en sí y no como para sí; si esta distorsión no conduce a procurar la muerte del otro, conduce a su instrumentalización.

el sacrificio de la libertad. Nuestro rechazo se debe a que estamos considerando a la vida y a la libertad como valores genéricos. No podemos negar que la historia nos enseña que la preservación de la vida del género humano -y de la vida en general- ha demandado sacrificios de la libertad cotidiana, y que la lucha por la libertad genérica ha cobrado muchas vidas humanas. Sin embargo, desde la posición que hemos argumentado, esto no ha significado el sacrificio de un valor en aras de otro valor. En efecto, estos casos no son sino la expresión concreta del momento en que el sujeto ético asume conscientemente al género (la vida genérica o la libertad genérica) como finalidad de su acción.

La libertad sólo atenta contra la paz -y consecuentemente contra la vida- cuando es libertad guiada por un interés pragmático; la paz atenta contra la libertad sólo cuando es imposición de un "orden" que si bien conserva la vida, "hace astillas" al particular. La combinación de un interés pragmático, de una identidad excluyente y de una generalidad que sacrifica al particular se ha manifestado en la historia como "la paz de los sepulcros". Por ello, afirmamos que la paz que no se funda en la libertad y que no es consecuencia de una vida digna, no cumple su función: la de preservar la vida.

Arribamos así a otras conclusiones: a) no sólo por razones de dignidad, sino también de sobrevivencia, se hace necesario contribuir a que se realicen las tres tareas del presente a las que nos hemos referido, y b) la educación, entendida como un proceso destinado a formar sujetos éticos capaces de realizar valores sociales, ha de convertirse en una tarea más que debiera asumirse con responsabilidad planetaria.

CAPITULO 6. EDUCACION CONFORME A VALORES

Arribamos, finalmente, al nivel de teorización que puede insertarse en la praxis. En este capítulo, se elabora el concepto de *educación conforme a valores* y se presentan las condiciones que hacen posible esta forma de educación. También se incorporan determinadas premisas que tomamos de elaboraciones teóricas provenientes de diversas disciplinas y conclusiones de trabajos empíricos que nos sirven de base para determinar los principios generales que, conforme a las premisas que hemos sostenido a lo largo de este trabajo, han de orientar la interacción educativa. Estos principios que se refieren a los métodos y contenidos educativos, a una estructura escolar básica "cargada de valor", a una docencia que se ejerce como praxis y a una forma de didáctica que se orienta a que el estudiante se forme a partir de la producción cultural, constituyen los elementos básicos de un modelo pedagógico que responde a un interés emancipatorio.

La educación conforme a valores no se concibe aquí como una "disciplina" pedagógica o como una "asignatura" más, sino como parte esencial de un proceso educativo completo y como una tarea propia de todo educador que asume su quehacer de cara al futuro. Sostenemos, entonces, que no existe educación valiosa si no es educación conforme a valores.

¿Es posible la educación conforme a valores?

Si la educación se nos presenta hoy como una tarea irrenunciable se debe, no al potencial emancipatorio que hubiere demostrado, sino justamente a lo contrario: la educación ha contribuido al agotamiento de lo que en el proyecto de la modernidad había de emancipatorio. Para revertir esa forma de contribución se requiere la transformación de la educación (como parte de las

transformaciones profundas a las que nos hemos referido anteriormente). En la sociedad, la función educativa la realizan diversas instituciones (entre las principales: la familia, la escuela, las iglesias, los partidos, los sindicatos, los medios de comunicación y el Estado),¹ por lo que la transformación de la educación no puede hacerse al margen del carácter y las funciones de esas instituciones. Puesto que no es nuestra intención abordar el problema en su totalidad, nos referiremos solamente a los procesos educativos que se desarrollan en la escuela, tomando en consideración que ésta es la única institución que finca su razón de ser en el cumplimiento de la función educativa.

La escuela es, sin duda, una de las instituciones más características de la modernidad;² en ella se han depositado grandes esperanzas y responsabilidades. No obstante, por ubicarse en la esfera de la objetivación por sí y en sí misma, la escuela acusa los rasgos típicos del deterioro del mundo moderno: en primer término, contribuye a la fragmentación de la persona

1. En un interesante estudio realizado en México, en cinco entidades federativas con 3584 niños y niñas de diferentes estratos sociales, Rafael Segovia mostró la importancia que tiene el Estado mexicano en la organización y control de la educación por la vía de la institución escolar que se encuentra subordinada a éste. Aunque dicho estudio data de los años setenta, nos aventuramos a afirmar que esta situación no ha variado considerablemente. Cfr. Segovia, Rafael. *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México, 1975. 164 pp./ p. 143.

2. Según un acucioso estudio auspiciado por el Banco Nacional de México (Fomento Cultural Banamex, A. C.) en el que se compara la importancia relativa para la formación de valores de los principales instrumentos ideosocializadores en la sociedad tradicional y en la sociedad moderna, la familia ocupa el lugar preponderante en ambos casos y la escuela ocupa, también en ambos casos, el segundo lugar. Sin embargo, hay claras diferencias: en la sociedad tradicional hay una fuerte influencia de la familia, y existe una gran distancia entre la influencia de la familia y la de la escuela; además resulta muy relevante el papel de la iglesia, mientras que la influencia de los medios masivos y del medio ambiente es poco relevante; en cambio, en la sociedad moderna la importancia de la escuela, junto con la de los medios de comunicación aumenta considerablemente, y la influencia del medio ambiente es mayor que la de la iglesia, la cual pasa a ocupar el último lugar en importancia. Cfr. Alduncín, Enrique. *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*. México, Banamex, 1989. 270 pp./ 133 pp.

total al provocar una profunda escisión entre la educación escolar y la vida cotidiana, entre la cultura académica y la cultura comunitaria, entre el saber público y el saber experiencial;³ como consecuencia de esta escisión, en una especie de esquizofrenia provocada, el estudiante juega un papel en la escuela (como educando) que abandona una vez que vuelve a su vida cotidiana. En segundo término, la escuela -tanto la pública como la privada- está sometida al juego de los intereses particulares, es aparato ideológico que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales⁴ y ella misma somete a ese juego a los educandos mediante mecanismos diversos entre los que destacan la competencia, el premio y el castigo y los procedimientos de selección, promoción y evaluación que, al aplicarse por igual a los desiguales, refuerzan la desigualdad.⁵

3. *En la vida diez, en la escuela cero* es el sugestivo título del informe final de una investigación realizada en Brasil, que muestra fehacientemente esa escisión entre lo que el niño aprende en la escuela y lo que aprende en su vida cotidiana. Cfr. Carraher, Terezinha et al. *En la vida diez, en la escuela cero*. Tr. R. Cuzminsky. México. Siglo XXI, 1991. 191 pp.

4. Coincidimos con la crítica que hace H. Lagrange a los argumentos reproducionistas de Baudelot y de Estabiet. De acuerdo con Lagrange, la escuela no produce las clases sociales ni las reproduce (pues esto tiene lugar en el ámbito de la producción), sino que -como aparato ideológico- contribuye a perpetuar las "desigualdades sociales" -como dicen Bourdieu y Passeron- "favoreciendo a los favorecidos y desfavoreciendo a los desfavorecidos" (Cfr. Lagrange, H. "A propósito de la escuela" en Lowy, M. et al. *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo, 1975. pp. 185-226). Si la escuela fuese el origen de las relaciones sociales enajenadas, bastaría la transformación de esa institución para transformar toda la sociedad, pero esto no es así. Por lo tanto, la transformación de la educación escolar a la que hacemos referencia, tiene sólo el sentido de limitar su función ideológica (en el sentido en que Althusser definía la ideología) y de favorecer su contribución a la construcción de una cultura que supere el pragmatismo.

5. De acuerdo con la obra de Bourdieu y Passeron la institución escolar opera mediante mecanismos de selección consistentes en la aplicación de criterios formalmente neutros (trata a los desiguales como iguales) que producen marcadas diferencias en las oportunidades de diversos grupos y se encarga de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural. Cfr. Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2a. ed.; Tr. E. L. Barcelona, Laia, 1981. Col. Sociología/papel 451. 285 pp./ pp. 109 y ss. Por su parte, Baudelot y Estabiet ponen el énfasis en los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de la sociedad capitalista que,

La escuela ha servido no tanto a la modernidad que se perfilaba en la figura del mundo surgida en el Renacimiento, como a la modernidad que se realizó en la historia y que acusa una aguda crisis. No obstante que no ha realizado la misión que se le ha encomendado, no cabe sin más pugnar por una sociedad desescolarizada, pues la escuela cumple también -aunque de manera defectuosa y subordinada a la función de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales- tres funciones sociales que resultan de extraordinaria importancia para la realización de las tareas en las que hemos insistido: 1) es uno de los canales de transmisión de la esfera de objetivación superior hacia la inferior, pues hace llegar a las generaciones jóvenes los saberes y valores que han sido producidos en la esfera de la objetivación por sí misma con la intención de que éstos sean incorporados a la vida cotidiana; 2) constituye el acceso más directo desde la esfera fundamental a la esfera superior, ya que gracias a la educación la persona se convierte en sujeto pertinente respecto de comunidades epistémicas y sapienciales, y 3) es la vía por la que indirectamente es factible introducir valores en la esfera intermedia, pues en la escuela se habilita a los sujetos que participan en las instituciones y, virtualmente, se les prepara para realizar valores sociales y para examinar, criticar y transformar las estructuras institucionales a la luz de valores-fines y de valores-principios.

Desde esta perspectiva, la transformación de la educación escolar se vuelve una tarea urgente en el proceso de dignificación de la vida humana. Uno de los

además de cumplir con la función de inculcación ideológica, conducen a las masas por dos redes escolares que confluyen con la división del trabajo: la red primaria-profesional en cuyas prácticas predomina la repetición, la insistencia y el machaqueo, y la red secundaria-superior que coloca en primer plano el culto del libro y de la abstracción. Cfr. Baudelot, Ch. y R. Establet. *La escuela capitalista en Francia*. 2a. ed.: Tr. J. Goded. México, Siglo XXI, 1975. 301 pp. / caps. II y III.

puntos nodales de esa transformación es la que corresponde al tema que nos ocupa: la *educación conforme a valores*, también llamada *educación valoral*.

Puesto que hemos ya establecido nuestra posición respecto del valor y de la condición y dignidad humanas cabe preguntarse ahora, recurriendo a las preguntas kantianas: ¿Es posible la educación conforme a valores? y en caso de que sea posible ¿Cuáles son las condiciones que la hacen posible? Para responder a la primera pregunta planteada, se hace necesario esclarecer el significado del término *educación conforme a valores*, tarea que procedemos a realizar.

Apuntamos anteriormente que la educación es, sobre todo, un proceso de carácter formativo, que incluye y supera a otros: el cultivo, la enculturación y la socialización; procesos todos ellos que se llevan a cabo mediante aprendizajes.⁶ Al cultivo lo entendemos como proceso que contribuye al desarrollo de la personalidad del particular que implica que éste adquiera competencias (capacidades para resolver problemas) y determine motivos para asegurar su identidad y su reproducción, para interactuar con otros seres humanos y relacionarse con su medio natural; a la socialización la definimos como la incorporación del particular a ciertas integraciones sociales gracias a que ha internalizado ciertos órdenes normativos considerados legítimos y a los cuales tiende a estabilizar, y a la enculturación la entendemos como la apropiación de la cultura (los saberes y los objetos en los que éstos se concretan) por parte del particular y la adquisición de competencias que le permiten hacer uso de esa cultura con la finalidad de satisfacer sus propias necesidades y contribuir a la reproducción de dicha cultura. En el ámbito escolar, estos procesos se provocan de manera deliberada y sistemática, al

6. Mantenemos la definición piagetiana que ofrecimos anteriormente: el aprendizaje es "el equilibrio relativo de operaciones cada vez más complejas, abstractas, generales y reversibles".

hacer propicio que el educando logre los aprendizajes necesarios para desarrollarse, socializarse y apropiarse de su cultura.

Sin embargo, estos procesos resultan insuficientes si lo que se pretende lograr es un sujeto realizador de valores. Esta insuficiencia se debe a que, por una parte, el cultivo se centra en los cambios internos del particular, sin atender a las transformaciones que éste pudiera realizar en la realidad objetiva -se trata del particular como en sí, todavía no como sujeto- y, por otra parte, aunque la socialización y la enculturación vinculan al particular con su medio ambiente social, éste se le presenta como algo dado, heredado de generaciones anteriores, como resultado que se le impone sin que él lo elija, como orden al que tiene que adscribirse, en fin, como el pasado que lo atrapa, que lo fija en el presente.

La formación, en cambio, significa el proceso por el que el sujeto se constituye como tal (como para sí) a partir de sus objetivaciones. Dicho de otra manera, el sujeto se forma al crear cultura pues en ese proceso transforma la realidad y se transforma a sí mismo. Si consideramos el término *cultura* en sentido amplio, entonces en él se incluyen el conjunto de las objetivaciones genéricas (los lenguajes y sus reglas, los objetos y reglas de uso, las costumbres, los órdenes institucionales, las integraciones sociales, las teorías, la producción escrita, las obras de arte, las normas jurídicas, las normas religiosas, las formas de interacción y sus reglas, etc.), y por lo tanto también quedan incluidos las cualidades que la praxis del sujeto imprime en los objetos, en las interacciones, en las regulaciones de esas interacciones, en los saberes y sus materializaciones y en la personalidad misma del sujeto; es decir, los valores. La formación implica la adquisición de competencias para plantearse problemas (y no sólo para resolver problemas conforme a ciertos esquemas aprendidos), para enfrentar situaciones inéditas y

para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de la cultura, así como en la organización, desarrollo, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales. La formación coloca al individuo en un presente en movimiento, al que ha de dar sentido con vistas al futuro. En consecuencia, es un proceso que implica la conciencia de la historicidad y la síntesis sujeto-objeto.

Desde luego, ninguno de estos procesos se desarrolla en abstracto. Por el contrario, todos ellos dicen relación a condiciones sociales específicas, es decir, a la clase social, al género, a la cultura de la que se pertenece, etc.; además, los procesos que se desarrollan en el seno del aparato escolar no son ajenos, de ninguna manera, a los que se desarrollan fuera de ese aparato y que también son diferenciados. Así, mientras que algunos niños aprenden desde pequeños a manejar computadoras y otros aparatos y a distinguir marcas de coches, en el ámbito rural los aprendizajes tienen contenidos totalmente distintos, como se revela en el testimonio siguiente:

Los padres se llevaban a los niños a la milpa. Las niñas no. Se quedaban, iban a hacer cosa de cocina con su mamá. Los niños como de 10 años y hasta más chiquitos la limpiar milpa!..pero no vayan a tumbar una mata porque...! ¡Dios nos libre! Allí mismo le daban su pela. A nosotros nos llevaron y ahí mismo fuimos aprendiendo el asunto del campo.

Es conveniente aclarar que la socialización y enculturación que se realizan en la escuela no siempre refuerzan los procesos que se dan en la comunidad; es muy frecuente que operen en sentido contrario. Dicho en otros términos, aunque la escuela suele operar como aparato ideológico (en el sentido althusseriano), también puede significar un espacio para la resistencia, como lo han mostrado los estudios de Giroux.

Tampoco podemos ignorar que los procesos educativos se ven fuertemente mediatizados, en la actualidad, por los medios de comunicación masiva pues éstos tienen un fuerte influjo en la vida social. Como dice el comunicólogo Daniel Prieto:

El emisor es un influenciador dentro de los parámetros de la información colectiva. Ser emisor a través de los medios en nuestros países latinoamericanos significa convertirse en un influenciador, lo sepa o no quien desarrolla tales actividades.

El emisor -añade Prieto- no es el periodista, o el locutor de un programa, sino el grupo social para el cual éstos prestan sus servicios que es, siempre, un grupo económicamente poderoso (pues poner en marcha un medio de difusión requiere de una gran inversión de capital). Los mensajes de tales emisores obedecen a intencionalidades mercantiles, propagandísticas o "educativas", pero invariablemente emplean un lenguaje persuasivo que contribuye a forjar una "ecología de mensajes", un medio ambiente cultural que ofrece modelos de vida y de conducta dirigidos de manera diferenciada a las diversas capas sociales.⁸ El lenguaje utilizado persuasivamente se convierte en un instrumento de poder,¹⁰ y aunque es cierto que la persuasividad tiene lugar en la comunicación cotidiana y en la propaganda política, no cabe duda que en la actualidad resulta altamente relevante la que proviene de los medios de comunicación pues éstos tienen un alcance tal que penetran prácticamente hasta en el último confín de la Tierra; sus mensajes apuntan a niños, viejos, jóvenes y adultos maduros de ambos sexos, y estos mensajes son "bombardeados" insistentemente durante muchas horas del día a una gran cantidad de gente.

8. Prieto, Daniel. *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. 5a. ed. México, Premia, 1991. Col. La red de Jonás. comunicación. 181 pp./ p. 35.
 9. *Jürgen pp.* 35-43.
 10. Según Pío Ricci y Bruna Zani, en la comunicación, entendida como "proceso de influencia" intervienen una gran cantidad de factores: la intencionalidad, la actitud del receptor y sus características al interpretar un mensaje, la situación específica en que ocurre la comunicación, el contenido y forma que asume el mensaje, etc. Sin embargo, no cabe duda de que la comunicación contribuye a formar y modificar el sistema de creencias, opiniones y actitudes de las personas. Cfr. Ricci, Pío y Bruna Zani. *Comunicación como proceso social*. Tr. M. Arboll. México, CONACULTA-Grijalbo, 1990. Col. Los Noventa, No. 41. 290 pp./ cap. IX.

Sin embargo, sostenemos la afirmación de que una educación escolar conforme a valores, contribuye a hacer posible que el educando deje de ser simple "objeto" de influencia y se forme como sujeto. Procedemos de inmediato a apoyar esta afirmación.

Aunque tradicionalmente se ha considerado a la educación valoral como un proceso de socialización, en la educación escolar no se ha puesto suficiente cuidado en hacer conscientes y deliberados esos procesos de socialización, y menos aún en que los contenidos de las redes de interacciones correspondan a los valores y normas que supuestamente se prefieren. Tampoco se ha puesto atención suficiente en el proceso de cultivo que implica la educación conforme a valores, pues la educación escolar actual se centra en el desarrollo intelectual del educando y en la transmisión de ciencia y tecnología. Y, cuando se quiere subsanar la carencia de la educación valoral, ésta se limita a la transmisión de información que se refiere a valores y que se espera que el estudiante repita mecánicamente.

Con base en las argumentaciones que hemos aportado anteriormente, consideramos a la educación educación valoral como un proceso que necesariamente incluye: el cultivo, la socialización, la enculturación y la formación. En consecuencia, el término *educación conforme a valores*, tal como lo estamos empleando no connota simplemente una información referida a valores que se transmite al educando, sino una educación en, sobre, para y por valores.

Como socialización, la educación conforme a valores o educación valoral consiste en la internalización, por parte del educando, de normas legítimas que implican valores, que generan en él disposiciones (cognoscitivas y afectivas) favorables a éstos. Como se trata de órdenes normativos que se le imponen al sujeto, la socialización se lleva a cabo por la vía de la

interacción maestro-alumno, alumno-alumno conforme a ciertos órdenes regulativos prevalecientes en el ámbito escolar, que es deseable que posean una fuerte carga valoral, pero que frecuentemente poseen también una carga de pseudovalor. Los valores (o pseudovalores) y las regulaciones conforme a las cuales se realizan las interacciones constituyen el medio en el que la persona se inserta; por ello, a este nivel de la educación valoral la denominamos educación en valores (sin olvidar que también puede ser "en pseudovalores").

Como enculturación, la educación valoral consiste en la "transmisión de saberes" referidos a valores (moral, Derecho, Ciencia política, religión, arte, etc.). Se trata propiamente de transmisión de información, pues ni el conocimiento ni los valores pueden, en sentido estricto, transmitirse.¹¹ Esa información es la expresión de creencias que pueden ser aceptadas -dependiendo de su contenido y de sus pretensiones de validez- por una comunidad epistémica o por una comunidad sapiencial, y que se presentan con la intención de suscitar actitudes favorables o desfavorables. Como enculturación, la educación valoral es fundamentalmente educación sobre valores.

Como cultivo, la educación valoral consiste, por una parte, en un desarrollo, es decir, en un proceso que conduce al sujeto de un estadio inferior a otro superior de construcción de estructuras intelectuales y morales; como resultado de este proceso, el sujeto adquiere ciertos hábitos,

11. El conocimiento -dice el cognoscitivista Louis Not- no se transmite, pues es construcción de estructuras (Cfr. Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México. Fondo de Cultura Económica, 1987. 495 pp./ p. 232). A ello cabe agregar que, en sentido estricto, tampoco las normas y los valores que éstas comportan se transmiten, pues tanto unos como otras son construcciones, resultado de la actividad interna del sujeto. Como diría Piaget, los dos sistemas de valores y de normas más importantes para la adaptación posterior del individuo con su ambiente: la lógica y la moral, no son innatas (y, agregamos nosotros, tampoco pasan de un sujeto a otro, como "una moneda acuñada"), sino que se desarrollan en función de interacciones múltiples y diferenciadas, y decir desarrollo significa hablar de construcción de estructuras. Cfr. Piaget, Jean. *A dónde va la educación*. Tr. P. Vilanova. Barcelona. Unesco-Teide, 1974. Col. Hay que saber. No. 8. 110 pp./ pp. 12-16.

habilidades y competencias que son necesarios para preferir y realizar valores. En consecuencia, la educación valoral en este nivel es educación para los valores.

Como formación, la educación valoral consiste en promover, intencionadamente, que el educando se objective mediante una praxis que, por orientarse a realizar valores, requiere de ciertos hábitos, habilidades y competencias. Es gracias a ese movimiento de objetivación que el educando se forma como sujeto. En este nivel, la educación valoral es educación por los valores.

Si entendemos a la educación valoral o educación conforme a valores como la conjunción de los procesos a los que hemos aludido y que tienen en su base el aprendizaje, no cabe entonces pensar en su imposibilidad. En efecto, dichos procesos tienen lugar en la realidad, frecuentemente indiferenciados, y si hablamos de ellos es porque han sido diferenciados y recortados como objeto de estudio en el ámbito de diversas disciplinas (la Antropología, la Lingüística, la Sociología, la Psicología, la Filosofía y la Pedagogía), mediante la aplicación de categorías. La educación conforme a valores resulta entonces del entramado de procesos complejos e interdependientes que denominamos: socialización, enculturación, cultivo y formación. Pero si esa educación es posible, lo es porque también es posible su contrario, es decir, la educación pseudovaloral que, de acuerdo con las razones que hemos expuesto a lo largo de este trabajo, sería pseudoeducación.

Los paradigmas educativos

Una vez que hemos llegado a la conclusión de que la educación valoral es posible, procede ahora preguntarnos cuáles son las condiciones que la hacen posible. Pero si esta pregunta la hacemos referida a la región

latinoamericana, ello nos obliga a ubicarnos no en la perspectiva de la modernidad plena, sino en la que implica una sobreposición de premodernidad y modernidad que es característica de las sociedades de dicha región. Esto, a su vez, nos conduce a examinar la forma en la que repercute en los procesos educativos la combinación de las tres esferas de objetivación que hemos distinguido, en la premodernidad y en la modernidad. Para ello, habremos de servirnos del concepto de *paradigma* acuñado por Kuhn,¹² y que nosotros aplicamos análogamente al ámbito educativo con el siguiente significado: paradigma educativo es un conjunto de realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones en el ámbito educativo.

El paradigma educativo premoderno o tradicional se funda en los siguientes supuestos: a) la división del trabajo y del saber se producen en la esfera de la objetivación en sí; b) las personas no son iguales ni formal ni realmente, sino que están estratificadas y esa estratificación marca su destino; c) los vínculos naturales, y no la voluntad de las personas, constituyen el fundamento de las integraciones sociales; d) la sociedad está jerarquizada, y se organiza, en todos los aspectos, conforme a las diferencias que entre los estratos sociales quedan establecidas en virtud de esa jerarquía.

Aristóteles es un claro exponente del paradigma educativo premoderno, cuya idea central se resume en la tesis de que la educación debe desarrollarse conforme a los siguientes criterios: la posibilidad y la conveniencia.¹³ De acuerdo con la creencia en la diversidad de naturalezas, estos criterios dicen relación a la naturaleza del destinatario de la educación. Así, el esclavo

12. Cfr. Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*; Tr. A. contin. México. Fondo de cultura económica. 1978. Col. Breviarios. No. 213. 319 pp./ p. 13.

13. Cfr. Aristóteles. *Política*; Tr. A. Gómez Robledo. México. UNAM. 1963. 250 pp./ p. 250.

que, según Aristóteles, carece de capacidad deliberativa y cuya utilidad se circunscribe a las necesidades primarias de la vida, no ha menester sino de una virtud exigua, la necesaria para no dejar a medias su trabajo. A la mujer, a la que Aristóteles concede una facultad deliberativa pero ineficaz, le compete la sumisión y el silencio.¹⁴ Desde la perspectiva aristotélica, sólo al varón libre, al ciudadano, convenía un verdadero programa educativo que contribuyese al desarrollo de sus capacidades deliberativas y a la realización de las virtudes intelectuales y morales, puesto que donde no hay potencia no hay posibilidad de virtud y, por ende de educación.¹⁵

Una de las implicaciones de este paradigma es la siguiente: puesto que la felicidad se conquista mediante la práctica de las virtudes, cada cual es feliz dependiendo del desarrollo que logre de sus potencias. Con base en este supuesto, el esclavo alcanza la felicidad realizando bien su trabajo, y la mujer sometiendo su voluntad a la del varón, y éste último es feliz realizando la función de animal político. Y todo el conjunto, constituye una *polis* armónica y acabada en la que la reproducción del mundo material se corresponde con la reproducción del mundo simbólicamente mediado y, por ende, éste implica un orden jerárquico fundado en la naturaleza.¹⁶

Los criterios expresados por Aristóteles -posibilidad y conveniencia- se han mantenido intactos en las diversas realizaciones de este paradigma, aunque éstas varían de acuerdo con las peculiares formas de división del trabajo y del saber y con las estratificaciones sociales que tienen lugar en distintos

14. *Ibidem.* pp. 22-26.

15. *Ibidem.* pp. 236-250.

16. Aristóteles lo expresa así: "En el alma, en efecto, hay por naturaleza un elemento rector y otro que es regido, y a cada uno de ellos asignamos virtudes diferentes, propias respectivamente del elemento racional y del irracional. La situación es patentemente la misma en los otros casos de gobierno y obediencia, de suerte que estas relaciones son en su mayor parte impuestas por naturaleza. El libre manda al esclavo, el macho a la hembra y el varón al niño, aunque de diferente manera." *Ibidem.* p. 24.

espacios geográficos y momentos históricos. Así por ejemplo, en la Nueva España, pese a las ideas modernas de muchos frailes, prevalecieron las diferencias entre los procesos educativos destinados a los colonizadores y a los colonizados, fundadas en la idea de determinadas incapacidades "naturales" de los integrantes de ciertos grupos étnicos. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto:

La conclusión desto es, á lo que alcanzo, y á lo que siempre he oído y visto tratar á los más y que mejor sienten (sic), que para los indios no son Artes ni Teología ni otras facultades, ni hay para qué se las enseñar, mas la Gramática sí, porque con ella aprovechan muy mucho, y ayudan á los ministros de la Iglesia... (Código franciscano, siglo XVI).¹⁷
 ... el que hubiere de ser maestro, no ha de ser negro ni mulato ni indio, y siendo español ha de dar información de cristiano viejo de vida y costumbres (Ordenanzas de los maestros del Noble Arte de leer y escribir, 1601).¹⁸

Otros ejemplos de ello lo constituyen la educación diferenciada conforme al régimen de castas en la India o a lo que fuera el régimen del *Apartheid* en Sudáfrica,¹⁹ y la forma en la que, hasta la fecha, son domesticadas las mujeres²⁰ de manera abierta en las sociedades tradicionales y de manera encubierta en las sociedades modernas. En efecto, el paradigma premoderno prevalece todavía²¹ -incluso en sociedades modernas- bajo la forma de lo que

17. Gonzalbo, Pilar (Comp.) *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México, SEP-EI Caballito, 1985. Biblioteca pedagógica, 159 pp./ p. 48.

18. *Ibidem* p. 138.
 19. Aún cuando oficialmente se ha abolido el *apartheid*, sigue vigente un paradigma premoderno cuyas principales manifestaciones se ven en el desarrollo humano: el 5% de la población (que es blanca) posee el 88% de la propiedad privada; la mitad de la población (que es de raza negra) vive por debajo del umbral de la pobreza; una tercera parte de la población negra de más de 15 años es analfabeta; las tres cuartas partes de los profesores negros no están cualificados, o están subcualificados. Cfr. CIDEAL. *Informe sobre desarrollo humano 1993*. Op. cit. p. 32.

20. Como afirma Graciela Hierro -representante destacada del pensamiento feminista en México- en lugar de ser educadas, la mayoría de las mujeres son sometidas a un proceso de domesticación que hace referencia al "sitio que el poder masculino ha elegido para ellas: el reino de lo doméstico (de "domus", casa)." Cfr. Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*; 2a. ed. México, Torres asociados, 1990. 122 pp./ p. 14.

21. De ello dan cuenta las cifras oficiales que muestran de manera dramática cuando el rezago escolar y la deserción se acentúan de manera dramática cuando el referente es la población indígena y, más aun, el sector femenino de esta población. Cfr. Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, Secretaría de Educación Pública, 1989. Cap. 1.

se conoce como *curriculum* oculto,²² cuyos beneficiarios son quienes ocupan, de manera supuestamente "natural", un lugar dominante en la sociedad. ²³

Otro rasgo que forman parte del paradigma tradicional es el de la unidad de los diversos aspectos de la vida: lo religioso, lo político, lo científico, lo económico, lo cultural, etc. están tan imbricados que es difícil diferenciarlos. Y, por último, el rasgo que le da sentido a dicho paradigma que es el del inmovilismo, la permanencia. De ahí que las diferencias educativas estén estrechamente vinculadas con las diferencias económicas, y que las finalidades educativas estén explícitamente dominadas por finalidades religiosas o políticas. De ahí también que quienes se apegan a este paradigma pretendan hacer valer los principios educativos como algo inmutable, porque "siempre se ha hecho así" o porque "así debe ser".

Por su parte, el paradigma educativo de la modernidad se caracteriza por rasgos que contradicen los que mencionamos anteriormente. En primer lugar, este paradigma comparte la manifiesta autonomía existente en las sociedades modernas, entre las diversas esferas de la vida social -política, religión, técnica, arte, etc.-; de ahí la idea de la "relativa autonomía" del aparato educativo con respecto de las otras esferas. En segundo lugar, participa del rasgo típico de la modernidad que consiste en su identificación con el cambio, con lo nuevo,²⁴ y su confianza en el progreso. En tercer lugar, se conforma

22. Con este término hacemos referencia a finalidades, principios y valores que aunque no se hacen explícitos en un plan de estudios influyen en el proceso educacional. El *curriculum* oculto obedece a las relaciones sociales y estructuras de poder que rigen en una sociedad y se filtra a través de la estructura escolar los contenidos seleccionados, las formas de interacción educativa, la representación institucional y los mecanismos de selección y promoción de los estudiantes.

23. La prevalencia del paradigma en el *curriculum* oculto no es sino un reflejo de su prevalencia en la sociedad. Es decir, aun cuando aparentemente muchas sociedades han dejado atrás las "diferencias naturales" estas persisten en la cultura en las formas de interacción y no pocas ocasiones en las leyes. Desde luego, esto se agudiza en los países en desarrollo, pero no es exclusivo de ellos. Así, en muchos países industrializados los ingresos de las mujeres son menos de la mitad que los de los hombres; en Japón, por ejemplo, la proporción total de mujeres matriculadas en el nivel terciario es sólo dos tercios de la de los hombres. Las minorías y los grupos indígenas también ven limitada su participación en la sociedad y frecuentemente se les niega la igualdad de acceso a la educación y a las oportunidades de empleo o a la representación política. El caso más extremo de esta forma de discriminación es la persecución y el asesinato de grupos étnicos. Basta mencionar que desde la Segunda Guerra Mundial se ha perseguido o asesinado colectivamente a aproximadamente 40 grupos étnicos de todo el mundo con el resultado de millones de muertos. Cfr. CIDEAL Informe sobre desarrollo humano 1993. Op. cit. pp. 29-31.

24. Sin embargo, dice Sánchez Vázquez, es estar abierto siempre a lo nuevo en un proceso progresivo hacia un fin o meta superior. Componente esencial de la

en el marco de un proyecto de emancipación que se funda en la razón y en ciertos valores "universales" -como la libertad, la igualdad y la justicia-.²⁵ Este último rasgo, nos remite al reconocimiento de formas de dominación, pues si se tiene como ideal la emancipación es porque en las sociedades hay falta de libertad y justicia que se revela como prevalencia del interés estratégico-instrumental.

En congruencia con estos rasgos, los supuestos en los que se funda el paradigma educativo de la modernidad son los siguientes: a) los seres humanos son iguales en la esfera de las objetivación en sí y esa igualdad es institucionalizada, como derecho, bajo la forma de igualdad ante la ley;²⁶ b) la división del trabajo y del saber tienen lugar en la esfera de la objetivación por sí y en sí; c) cada uno, con su esfuerzo, se hace merecedor de ver satisfechas sus necesidades y del lugar que ocupa en la estratificación social; d) las personas participan de manera libre y voluntaria en la conformación y dirección de las integraciones sociales; e) la ciencia y la tecnología permiten el control y dominio de la realidad natural y social, y f) el Estado, mediante las instituciones liberal-democráticas es garante del ejercicio de los derechos-libertades y deja de intervenir en economía en favor de la liberación del mercado y del aumento de la productividad y la competitividad.

modernidad es, pues, la negación del pasado, de lo viejo y la preeminencia del futuro, de lo nuevo." Sánchez Vázquez, A. "Radiografía del posmodernismo" en *Uno más Uno*, México, 1988, p. 2-4.

25. Cfr. Sánchez Vázquez, A. "Modernidad, vanguardia y posmodernismo" en *La Jornada Semanal*, México, 28 de Noviembre de 1993, No. 233, pp. 25-30. / p. 26.

26. Esa igualdad ante la ley, como advierte N. Bobbio, no siempre es igualdad en los derechos. En otras palabras, la igualdad frente a la ley es simplemente exclusión de toda discriminación no justificada, pero si la discriminación está legalmente justificada, entonces no hay igualdad en los derechos. Por eso, dice Bobbio, algunas constituciones, como la yugoslava, establecen que los seres humanos son iguales "ante la ley y en los derechos". Cfr. Bobbio, N. *Op. cit.*, pp. 73-76.

Los rasgos y supuestos del paradigma educativo de la modernidad implican, por una parte, una igualdad formal que, frente al paradigma tradicional, se presenta como una vía necesaria para la emancipación. Sin embargo, también implica una desigualdad real que ya no se funda en diferencias naturales, sino en los "méritos" de cada uno, los cuales a su vez están condicionados por la posición de los sujetos en las relaciones de dominación existentes. El paradigma educativo es congruente con esta derivación de los supuestos en la medida en la que los procesos educativos escolares sirven para homogeneizar las mentalidades (a partir de un fondo común de verdades, como decían los positivistas) en los niveles básicos,²⁷ mientras que en los niveles medio y superior de la pirámide educacional, gracias a mecanismos diversos de selección y promoción, contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales y especializa a los individuos para participar en el sistema capitalista de producción.²⁸

27. El estudio realizado por R. Segovia en torno a la politización del niño mexicano (cuya muestra incluye a más de 3000 adolescentes) revela ese proceso de homogeneización. Este autor hace una clara distinción entre cuatro estereotipos que resultan del estudio y que corresponden a subculturas políticas, pero también descubre ciertos rasgos que son comunes: entre ellos llama la atención el anticomunismo generalizado, la idea de que es conveniente que el Presidente posea un poder por encima de todo, y la de que la ley debe obedecerse aunque sea injusta. Dice este autor en sus conclusiones: "...el Estado actúa en dos sentidos opuestos: por un lado autoriza y hasta cierto punto avala las distancias que se abren entre los niños; por otro lucha por darles un substrato común. La base sobre qué asentar a todos los niños no puede ser sino la más amplia y la más conformista de todas, la nación. Y los niños mexicanos son nacionalistas. La aceptación de símbolos y mitos es casi universal... El nacionalismo de los niños es el pedestal legitimador más fuerte sobre el que se asienta el Estado en México. El cemento que une a estos bloques es el autoritarismo." Segovia, R. *Op. cit.* p. 152.

28. Además de los trabajos realizados por P. Bourdieu y J. C. Passeron, y de Ch. Baudelot y R. Establat a los que hicimos mención anteriormente, la obra de S. Bowles y H. Gintis también pone al descubierto esta situación cuando muestra que la educación escolar ha desempeñado un papel decisivo en la integración de los individuos al sistema capitalista de producción y que la escolarización de las "minorías" (como la población negra o la chicana en los Estados Unidos) ha operado como un medio efectivo para su control social, por la vía de homogeneización de creencias y actitudes, al mismo tiempo que contribuye a la legitimación de la desigualdad. *Cfr.* Bowles, S. y H. Gintis.

Si comparamos estos dos paradigmas, obtenemos el siguiente resultado. En el paradigma educativo tradicional, la justicia se revela como criterio ordenador de los problemas y las soluciones en el campo educativo, pero se trata de una justicia que, al fundarse en la desigualdad originaria, resulta sumamente injusta, si se considera como parámetro a la dignidad humana. De acuerdo con ese criterio de "justicia injusta" la educación debe contribuir a que cada quien haga lo que le corresponde hacer como miembro de la sociedad en la que ocupa un lugar definitivo e inamovible. Dicho a la manera de los griegos: la *areté* (la virtud) de los individuos refleja la *diké* (justicia) de la *polis*. Desde esta perspectiva, lo que interesa es la comunidad y ésta se le impone a las personas. Así, si la generalidad no hace astillas al particular, por lo menos se sobrepone a él.

En cambio, en el paradigma educativo de la modernidad la particularidad se enseña y la democracia se revela como criterio ordenador. Sin embargo, no se trata ni del particular descentrado ni de una democracia en relación bicondicional con la justicia, sino de una particularidad particularista y de una democracia despótica. Esto se debe a que, pese a su aparente intencionalidad emancipatoria, la educación se realiza en favor de quienes "por sus méritos" han logrado un lugar dominante en la sociedad e instrumentalizan a la mayoría, mediante dos funciones diferenciadas: homogeneización ideológica y especialización ocupacional. De esta manera, la democracia se revela como un criterio aparente que esconde al criterio de la eficacia estratégica.

No obstante que entre estos dos paradigmas hay grandes diferencias, en la realidad de nuestros países latinoamericanos, estos se entremezclan. Dicha

combinación, por supuesto, se traduce en graves contradicciones. Así por ejemplo, aunque se inculca a los educandos y educandas los valores propios de la modernidad²⁹ que se fundan en el principio de reciprocidad simétrica, las interacciones que se realizan y los contenidos educativos que se ofrecen, refuerzan el lugar subordinado de las mujeres en la sociedad; de manera análoga, sucede que se estimula la confianza en la ciencia y la tecnología como elementos clave del desarrollo y, al mismo tiempo, se restringe el acceso a estos saberes a la mayoría de la población, mediante diversos mecanismos, y se brindan escasos apoyos a quienes logran acceder a ellos y se dedican a la investigación científica y tecnológica. Podríamos seguir enumerando contradicciones, pero la que vale la pena destacar es una que resulta fundamental y que se resume en lo siguiente: de derecho, los procesos educativos refuerzan el ideal de emancipación, pero de hecho contribuyen a reforzar los mecanismos mediante los cuales se reproducen de las formas de dominación existentes. De aquí resulta que los avances que supuestamente se pretenden se diluyen en una búsqueda acritica de lo nuevo,³⁰ que parece obedecer al principio de "que todo cambie para que todo siga igual".

29. Según Alduncin, los trabajos de Weber permiten identificar como *valores modernos* los siguientes: "la competencia, la productividad, la racionalidad [instrumental], el cosmopolitismo, la secularización, el optimismo, el progreso, el cambio y la tecnología, entre otros". Los *valores tradicionales* - dice este autor- "son, por definición sus opuestos: la cooperación, la ineficiencia, la emoción, el localismo o provincialismo, la religiosidad, el pesimismo y el fanatismo, la aceptación del mundo como es, la estabilidad y la artesanía." No obstante, esta clasificación no puede considerarse definitiva, ya que como admite el propio Alduncin: "El caso de Japón es un contraejemplo actual... pues ha logrado colocarse... como potencia industrial a nivel mundial y al mismo tiempo ha mantenido y acrecentado sus valores tradicionales como el sentido de lo sagrado y la religiosidad, que se manifiesta en su arte y estética, así como en la preminencia de lo colectivo sobre lo individual."

30. Alduncin, Enrique. Op. cit. p. 63.
 30. En el caso de México, los resultados de esa tendencia a la innovación, que se ha hecho programa de gobierno, bajo el rubro de "Modernización educativa", se resumen en lo siguiente: la imitación de modelos educativos que no responden a nuestra realidad; la subordinación de los procesos educativos a las necesidades del capital, y la eficiencia de las instituciones educativas en detrimento de la calidad formativa de la educación.

A pesar este efecto y de las incongruencias a las que hemos aludido, la sobreposición de estos dos paradigmas educativos ofrece una ventaja: facilita la construcción de un modelo que aproveche el potencial axiológico de ambos. Esto quiere decir que es posible configurar un modelo pedagógico en el que la justicia y la democracia, en relación bicondicional, sean los valores rectores, tanto en el sentido de valores-principio como en el sentido de valores-fines. En otros términos, en este modelo que llamaremos *modelo crítico* -porque es superación que niega y conserva- la educación se orienta por un ideal emancipatorio, y tiene como finalidad última la formación del sujeto de la eticidad y el logro de una sociedad justa y democrática, sobre la base de la igualdad ante la ley y en los derechos. El cumplimiento de esta educación es posible sólo si se hacen compatibles con esos valores y esos supuestos la estructura básica escolar, los métodos pedagógicos y los contenidos educativos.

La estructura escolar: condición de la educación conforme a valores

Precisando un poco más, las condiciones que hacen posible a la educación conforme a valores son: una estructura escolar que, sustentada en el principio de igualdad ante la ley e igualdad en los derechos, haga propicio el movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad y que, al mismo tiempo, constituya un medio ambiente cargado de valor en el que se socialice el educando; métodos pedagógicos que faciliten los aprendizajes necesarios tanto para el desarrollo intelectual y moral del educando como para que adquiera las habilidades, las competencias y los hábitos que le permiten participar activamente en la creación cultural y, por ende, en la realización de valores; contenidos educativos que contribuyan tanto a dar sustancia a las disposiciones cognitivas y actitudinales, como a las razones con pretensiones

de validez que se pueden aportar en la acción comunicativa. Puesto que métodos y contenidos adquieren significación gracias a la forma en que se ejerce la práctica docente y a la aplicación de una determinada didáctica que da fundamento a la interacción educativa, entonces estos últimos -práctica y didáctica- pasan a ser las condiciones últimas de posibilidad de la educación conforme a valores, siempre que sean capaces de oponer resistencia a las tendencias hegemónicas que contribuyen a degradar la dignidad humana o que simplemente ponen en peligro la condición humana.

Con el término *estructura básica escolar* nos referimos a las regulaciones que dan forma a las redes de interacciones que se realizan en el espacio escolar o con relación a éste. El punto clave en este caso es el conjunto de regulaciones que distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas del proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y organizaciones sociales vinculadas al proceso educativo (como la organización sindical de los trabajadores de la escuela, la sociedad de padres de familia, los centros culturales o instituciones de producción de bienes y servicios con los que se vincula la escuela, las instancias de la sociedad que contribuyen al financiamiento de la escuela, así como las instancias del Estado que intervienen en la regulación). Las regulaciones que conforman la estructura básica escolar están fundadas o bien en un conjunto de valores-principios, o bien en un principio de racionalidad estratégica, y pueden favorecer ya sea el logro de valores-fines o bien la satisfacción de necesidades manipuladas, es decir, el logro de pseudovalores que pueden estar explícitos o implícitos.³¹

31. Los estudiosos del *currículum*, han puesto énfasis en el hecho de que frecuentemente se logran los fines implícitos en detrimento de aquellos que aparecen de manera explícita en la legislación educativa, en la filosofía institucional y en los planes de estudio. Estos fines implícitos y los

La importancia de la estructura básica escolar radica en que no solamente da forma a las interacciones, sino que puesto que consiste en un conjunto de normas que implican valores, también aporta los contenidos valorales que el educando internaliza (además de los que adquiere en su vida cotidiana) mediado por otros significantes (entre los que ocupa un lugar relevante el docente) con los cuales se identifica. En la medida en que esa estructura básica se le impone al educando sin revelar su racionalidad (que puede ser instrumental o práctica), da lugar a que éste se mantenga en una etapa preconvencional o, a lo sumo, admite la posibilidad de que ascienda a una etapa convencional. En el primer caso, el educando conserva una perspectiva egocéntrica y sus motivaciones están centradas en la lealtad a determinadas personas (los padres o los maestros, generalmente) o en la esperanza del premio y el temor al castigo. En el segundo caso, se opera cierto descentramiento que le permite tener una autonomía psicológica (no moral), y cumplir, por deber, las normas y los roles que le son asignados.³²

En el supuesto de que esa estructura básica se fundara en principios no estratégicos e incluso obedeciese a un interés práctico emancipatorio, ello no

principios y regulaciones, también implícitos, que son congruentes con ellos constituyen el *currículum oculto*.

32. En nuestra interpretación de las etapas de interacción y los estadios morales de desarrollo que presenta Habermas -y que tienen su base en la teoría de Kohlberg- consideramos que la superación del egocentrismo inicial prevalente en la etapa preconvencional significa ya una cierta forma de autonomía que llamaremos psicológica -en el sentido de que el yo sale de su centro-, pues en esta etapa el deber prevalece como motivación por encima de la inclinación. Sin embargo, no se trata de una autonomía moral puesto que el individuo en la etapa convencional asume roles y deberes que considera justos porque derivan de normas que le han sido impuestas, independientemente de que esté o no de acuerdo con ellas. En cambio, en la etapa posconvencional el sujeto establece las pautas conforme a las que juzga las normas (de tal manera que una regla legalizada o legitimizada pudiera no ser aceptada por el sujeto) y se adhiere o no a ellas, dependiendo de que las considere justas o no a partir de la aplicación de esas pautas. En este sentido, se trata de normas que el sujeto acepta consciente y libremente, o bien de normas que determina el propio sujeto.

implicaría que el individuo socializado superase el estadio convencional. Esto nos conduce a la siguiente conclusión: socializar al educando no significa moralizarlo ni formarlo como sujeto ético; sin embargo, si la socialización está cargada de auténticos valores, entonces se allana la posibilidad de desarrollo moral y de formación del sujeto ético.

En cambio, en el supuesto de que la estructura básica se fundara en principios explícitos o implícitos que dan forma a intereses pragmático-estratégicos, la socialización no sólo no contribuiría a realizar los procesos de desarrollo moral y de formación del sujeto ético, sino que operaría en sentido contrario. Esto se debe a que, para materializar los principios pragmático-estratégicos, la estructura tendría que ser clara o veladamente autoritaria, y una estructura de este tipo, además de que significa la negación del movimiento de la particularidad reflejada en la generalidad, requiere de la prevalencia del lenguaje perlocucionario y es campo fértil para el oportunismo, el favoritismo, las faltas de respeto, la discriminación, y en suma, la instrumentalización de los otros o de la propia persona. Otras consecuencias de esta estructura son las siguientes: a) las regulaciones se traducen en una forma de administración cerrada que obedece a los intereses de los llamados "decisores" y que deja fuera de la toma de decisiones a la mayoría de los involucrados en el proceso educativo; b) como si fuesen incapaces de moralidad y de eticidad, quienes son sometidos a la autoridad, son forzados a mantenerse en una etapa convencional -actuando conforme a las normas porque eso es lo que se debe hacer- o peor todavía, en una etapa preconvencional en la que se les incorpora al juego de las "lealtades incondicionales" y de las acciones realizadas por esperanza al premio o temor

al castigo;³³ c) como las formas de regulación son determinadas "a espaldas" de quienes tienen que cumplirlas, es frecuente que no se hagan públicas, que se apliquen "discrecionalmente" y que se modifiquen al ritmo del cambio de directivos e incluso del cambio de humor de éstos, y d) ese autoritarismo tiende a reproducirse en el aula e impregna también los métodos pedagógicos y las formas de evaluación.

Si aplicáramos de manera esquemática y simplona las tesis del reproducionismo, no cabría sino aceptar que la estructura básica escolar obedece al interés estratégico de los dominadores y que tendría que modificarse la estructura económica para que se efectuaran cambios en la educación; sin embargo, desde una perspectiva que se vincula más con la idea gramsciana de la guerra de posiciones y que se apoya en las tesis de H. Giroux, principal representante de la llamada *Teoría de la resistencia*, afirmamos que: a) las escuelas constituyen espacios en los que la cultura dominante -que, por cierto, no es homogénea- es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, y, aunque no toda conducta de oposición tenga un significado radical, ello significa la posibilidad de que la estructura básica escolar sea modificada por efecto de una oposición consciente y fundada en valores, y b) las escuelas tienen una autonomía relativa respecto de las estructuras de la sociedad total y por tanto comportan momentos no

33. El juego de las "lealtades" es muy frecuente en el ámbito escolar, especialmente entre autoridades y trabajadores académicos o administrativos. La acción por la presión del miedo y el castigo se da permanentemente en el caso de los educandos, en virtud de que están sometidos permanentemente a un sistema de calificación que poco tiene que ver con el proceso formativo del estudiante. Actualmente, los académicos -tanto de las instituciones de educación superior como los de educación básica- también se han visto forzados a actuar como si no fuesen sujetos morales, en virtud de la aplicación de un sistema de estímulos por el cual los intereses prácticos y teóricos que debieran prevalecer en el ámbito educativo, han sido mediatizados por la necesidad que tiene el académico de contar con más ingresos para satisfacer mínimamente sus necesidades naturales y las de su familia.

reproductivos en los que juegan un importante papel la intervención humana y la experiencia para mediar entre los determinantes estructurales y los efectos vividos.³⁴

En consecuencia, una estructura escolar básica favorable a la educación valoral -y concretamente a la *educación en valores*- es aquélla que cumple las siguientes características: 1) participación constante y diversificada de los protagonistas del proceso educativo en distintas instancias legitimadas y/o legalizadas, como son los consejos, comités o comisiones de distinto carácter (normativo, de decisión, consultivo, normativo, coordinador, propositivo, de trabajo técnico-académico, etc.) y los colectivos que cumplen funciones diversas (como los colegios de profesores o las academias, las asociaciones de estudiantes, las de padres de familia y los sindicatos); 2) explicitación de las finalidades y regulaciones de la institución, publicación de las mismas³⁵

34. Cfr. Giroux, Henri. *Teoría y resistencia en educación*. Tr. A. T. Méndez. México, Siglo XXI, 1992. 329 pp./ pp. 136-137.

La resistencia que ofrecen grupos subalternos obliga a realizar cambios en la estructura básica escolar. Basta como ejemplo el surgimiento de nuevos programas y "enfoques" oficiales respecto de la atención educativa a poblaciones marginales. Amparo Martínez alude a estos cambios de enfoque cuando reseña: "... la concepción de nuevos modelos educativos (frente a una posición anterior claramente 'asimilacionista', que pretendía la absorción de los diferentes grupos culturales en una sociedad relativamente homogénea): el de 'integración' en un primer momento (que intentó promover la unidad a través de la diversidad cultural), el del 'pluralismo cultural' (que considera a los grupos socialmente minoritarios como poseedores de la oportunidad de desarrollar y conservar su cultura diferente dentro del marco de una sociedad más amplia), la 'educación intercultural' actualmente (que partiendo del hecho de que las sociedades son 'multiculturales' intenta estrategias no integracionistas de interacción y comunicación entre las distintas culturas)." Martínez, Amparo. "La familia y las instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor" en García Roca, J. et al. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Ed. popular, 1991. pp. 117-142/ pp. 109-110.

35. Retomamos aquí el imperativo que Kant llama la "forma de la publicidad" y que se refiere al derecho público: "Las acciones referentes al derecho de otros hombres son injustas, si su máxima no admite reconocimiento general". Kant, Manuel. "Crítica de la paz perpetua" en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La Paz Perpetua*. Tr. M. García Morente y F. Rivera. México, (prrúa, 1977. Col. "Sépan cuántos..." No. 212. 252 pp./ p. 243.

(en reglamentos, declaraciones de principios, instructivos, manuales de organización, etc.) y aplicación generalizada de éstas;³⁶ 3) participación de la comunidad en la planeación y evaluación institucional y en procesos comunicativos en los que se ponen a debate los fines, principios y regulaciones institucionales; 4) condiciones institucionales que hagan propicias la acción comunicativa y decisiones fundadas en el consenso y el acuerdo y guiadas por el principio del respeto; 5) interacción educativa congruente con los fines y principios institucionales explícitos.

Una estructura escolar con estas características, hace posible transformar un proceso de mera socialización -*educación en valores*- en un proceso de formación, es decir, de *educación por valores*. De esta manera, la estructura escolar puede, a su vez, pasar de ser condición de socialización a ser condición de la moralización del individuo y de su constitución como sujeto ético.

En México, las características a las que hicimos alusión se cumplen -aunque en diversos grados y, a veces, con serias limitantes- en las universidades públicas. Esto no es gratuito; por el contrario, es fruto del trabajo tenaz -y a veces heroico- desempeñado durante largo tiempo, por diversos grupos e individuos. No obstante, no es raro que en diversos reductos de esas universidades emerjan -también tenazmente- las tendencias al autoritarismo, al oportunismo y a la regulación a partir de "concesiones" y "privilegios". La estructura autoritaria es frecuente en aquéllos centros de educación media

36. Habermas planteaba como criterio de racionalización la universalidad y la generalidad de las regulaciones institucionales. La universalidad de éstas sólo puede garantizarse si los sujetos que participan en su formulación son sujetos éticos: aunque este requisito es deseable, no hay forma de garantizarlo. Sin embargo, una forma de aproximación consiste en que en la formulación de las regulaciones participen sujetos que representan a la totalidad de la comunidad escolar. A ello hay que añadir que el hacer públicas las regulaciones favorece el control de los particulares sobre su aplicación generalizada ("sin distinciones").

superior y superior de carácter privado que tienen una función lucrativa por encima de la educativa, y es dominante en las escuelas de educación básica, tanto públicas como privadas, así como en las instituciones formadoras de docentes. Esto último se explica por la intervención directa del Estado,³⁷ que en México continúa teniendo una estructura autoritaria.

De lo anterior podemos inferir que la educación conforme a valores no consiste en el "machaqueo" de información referida a valores o en la imposición de normas y valores; es un proceso formativo que requiere de una estructura básica la cual, en la medida en la que favorece la acción comunicativa, limita la acción estratégica y hace posible la participación activa del particular en la determinación de las regulaciones y decisiones institucionales en un clima de respeto, es condición de posibilidad de una socialización cargada de valores, que es punto de partida del proceso formativo.

Método pedagógico y contenidos de la educación valoral

Una condición aún más importante que la estructura básica, la constituyen los métodos pedagógicos, sobre todo porque éstos pueden oponer resistencia al carácter autoritario de la primera. Coincidimos con Guy Avanzini en afirmar que un método pedagógico es un sistema de principios racionales y de reglas

37. De acuerdo con la Ley General de Educación, corresponde a la autoridad educativa federal: determinar los planes y programas de estudio para la educación básica (primaria y secundaria) y para la educación normal y la formación de docentes; elaborar los libros de texto gratuitos para educación básica y autorizar el uso de otros textos así como dar lineamientos para el uso de material educativo en ese nivel; regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para docentes de educación básica y garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y la de formación de docentes de educación básica. *Cfr.* Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*. Art. 12. fracciones I, III, IV, V, VI y XIII.

generales, más que un conjunto de fórmulas empíricas y de procedimientos vacíos de valor. Como dice este autor:

un método es en primer lugar indisociable de una finalidad original; según que aquéllos que lo recomiendan o lo combaten discernan o no su pleno sentido, es menos de orden técnico o táctico que axiológico y vinculado con la elección de una cultura, es decir, de una síntesis original de elementos cognoscitivos y de ideología, cuya interiorización se pretende provocar; es solidario del objetivo de una clase, de una institución educativa o de una sociedad determinadas, tal como lo enuncian... los diversos apartados de la programación y como se lo propone el clima relacional destinado a inducir los hábitos mentales y morales que definen el perfil [del educando].³⁸

Es indispensable insistir en esto, en virtud de que es muy frecuente que los fines y los principios institucionales explícitos sean valiosos (aunque la estructura básica que sustenta de manera efectiva las interacciones no lo sea) y que los métodos pedagógicos vayan a contracorriente de esos fines y principios. Esto sucede cuando los métodos pedagógicos, es decir, los principios y reglas que orientan la acción docente, adquieren una forma análoga a la de la estructura autoritaria que los soporta, y/o cuando la cultura social internalizada por el profesor y los estudiantes fija en sus personalidades la forma de interacción estratégica. En estos casos, el proceso educativo se centra en la figura del profesor y se sustenta en la presión que en el alumno ejerce el temor al castigo o al ridículo. Por si fuera poco, la estructura autoritaria que se refleja en los métodos, se traduce en una práctica evaluativa que consiste en demandarle al educando que repita de memoria las informaciones que se le presentan, que asuma como verdadero lo que el maestro dice y que no cuestione; el principio de enseñanza que impera es el verbalismo y el de aprendizaje es el "machaqueo". Con ello, se camina en

38. Avanzini, Guy. *Innovativismo e Innovación en la escuela*. Barcelona. Oikos-TAU. 1985. / pp. 22 y 23.

sentido contrario de lo que se espera del proceso educativo, e incluso de lo que cabría inferir de los aportes de las diversas disciplinas a la Pedagogía.

El método pedagógico aporta la forma a las interacciones que se efectúan en el aula, mientras que los contenidos educativos constituyen la materia de esas interacciones. Dichos contenidos incluyen tanto la *información* que se transmite (referida a saberes constituidos, a normas, valores, objetos del mundo, vivencias, etc.) como las *habilidades, competencias y hábitos* que se pretende que el educando adquiera y los *valores* que se pretende que realice.

Si entre los métodos y los fines y principios explícitos debe haber congruencia, también debiera haberla entre los métodos y los contenidos y entre éstos y los fines y principios institucionales, pues la falta de congruencia da lugar a la prevalencia del *currículum* oculto sobre el explícito, como sucede en los casos en los que se pretende promover la democracia y la justicia mediante métodos autoritarios y discriminatorios; o cuando se emplea la mentira en un proceso en el que se pretende que el estudiante realice la honestidad, o cuando se emplean métodos coercitivos para lograr que el alumno sea autónomo.

Un estudio etnográfico realizado por Susana García Salord y Liliana Vanella en 51 salones de clases de 23 escuelas primarias públicas de nuestro país (en contextos regionales y socioeconómicos contrastantes) arrojó datos que muestran que en el ámbito de la educación valoral, las estructuras básicas y los métodos pedagógicos, suelen mediatizar las finalidades y principios explícitos en la legislación y en el *currículum*. De acuerdo con este estudio, la educación valoral resulta de la relación entre dos factores: 1) el tratamiento del contenido, y 2) el vínculo personal maestro-alumnos. Esta relación se traduce en: a) una determinada intencionalidad del docente (función de las actividades, manejo explícito o implícito de valores y formas

de transmisión de la información), b) la lógica que sustenta la relación (secuencias, rituales, manejo del tiempo, uso de la evaluación y congruencia entre lo que se dice y se hace) y c) el ejercicio de la autoridad y las formas de participación. La estructura que resulta de la combinación de estos elementos adquiere tres modalidades:

1) Orientación necesaria. En esta modalidad, la intencionalidad explícita del docente es la de promover la comprensión de los conceptos; ofrece instrucciones claras respecto de los objetivos y las actividades, y muestra congruencia entre lo que dice y hace. Docentes y alumnos se involucran mutuamente; predominan las experimentaciones con materiales de uso cotidiano y la reflexión colectiva; los educandos verbalizan con sus propias palabras lo que entendieron y existe un trato cordial, sin que el docente pierda autoridad. Los principales valores que realiza el educando en esta modalidad son: la reflexión, la crítica y la autocrítica, la responsabilidad interior (cumplimiento de las tareas, conforme a normas y principios propios), el respeto mutuo, la disciplina (entendida como congruencia de la conducta con los acuerdos tomados), la cooperación, la honestidad, la confianza en sí mismo y la capacidad de elección. Las convenciones sociales (limpieza, puntualidad, asistencia, etc.) se convierten en motivación interior porque se facilita la comprensión del por qué y el para qué de éstas. Sin embargo, el patriotismo -que se reduce al respeto exterior a los símbolos y héroes y a la realización de homenajes y ceremonias- se promueve mediante la memorización de textos y canciones y la preparación de arreglos y vestimentas alusivas.

2) Dirección coercitiva. En esta modalidad, la intención explícita del docente es cubrir el programa; su conducta es ambivalente respecto del planteamiento de los objetivos y de las actividades y frecuentemente es incongruente con relación a lo que dice. Los alumnos se limitan a responder lo

que el maestro pregunta y se refuerza la memorización de la información. La actividad se centra en el docente y su relación con los educandos es vertical. No hay involucramiento mutuo, ni reflexión colectiva; el docente ridiculiza y genera sentimientos de culpa; recurre a la represión, a las amenazas y a la sanción arbitraria. Las cualidades que el educando realiza son: la obediencia, el respeto "formal" (acatamiento de reglas de cortesía), la disciplina "formal" (sometimiento y acatamiento de órdenes e instrucciones, aunque no se esté de acuerdo), responsabilidad exterior (cumplimiento de las tareas, aunque no se tenga claro el objetivo), temor a la sanción, competencia con respecto a los compañeros, y aprendizaje por automatismo y memorización. Las normas sociales se acatan como obligación, y el patriotismo se asume como conjunto de rituales que hay que cumplir por obligación.

3) Dejar hacer. En esta modalidad, el docente se comporta con desinterés y no hace explícita intencionalidad alguna; no plantea objetivos, ni instrucciones claras y no muestra congruencia entre lo que dice y hace. Cada participante se las arregla como quiere y puede. El docente transmite información errónea; enfatiza la ejercitación individual y emplea rutinas y fórmulas vacías de significado; es indiferente a los requerimientos de los alumnos; los amenaza y ridiculiza. La autoridad es ambivalente y los alumnos reaccionan sólo cuando se les da una orden. Las cualidades que realiza el educando son: indiferencia, particularismo, sumisión, conformismo, pasividad y desinterés por lo que sucede en clase. El acatamiento a las normas sociales se realiza conforme a la dinámica general del plantel,³⁹ y algo análogo sucede con el patriotismo.

39. Cfr. García Salord, Susana y Lilliana Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI, 1992. 135 pp./ *passim*.

Cabe señalar aquí que en otro estudio que tuvo su punto de partida en el interés de constatar el nivel de religiosidad de la comunidad educativa mexicana, se observa una tendencia a aceptar valores seculares o a despojarlos

De los 51 casos estudiados, sólo a partir de tres fue posible identificar la modalidad de *orientación necesaria*, lo cual es indicio de que las modalidades de *dirección coercitiva* y de *dejar hacer* son prevaletentes y de que la educación valoral en el ámbito escolar es sumamente deficiente. De aquí no cabe sino inferir que la educación es valiosa, es decir es una *educación de valor*,⁴⁰ si es educación valoral. Cuando nos referimos a la educación de valor, no aludimos a lo que se ha dado en llamar "educación de calidad" o "de excelencia". El término *educación de valor* significa simplemente que la educación es valiosa en la medida en que se orienta por valores-fines, se guía por valores-principios y cumple las finalidades cualitativas que se propone. Al establecer este criterio de valor, estamos considerando insuficientes los parámetros que se establecen oficialmente para evaluar la excelencia educativa, sobre todo porque en su mayor parte obedecen al criterio de la eficiencia, se refieren a aspectos cuantitativos⁴¹ y dejan de lado el cumplimiento efectivo de las finalidades últimas.⁴²

de una fundamentación religiosa aunque, paradójicamente, se aceptan ampliamente "valores teísticos". Según los autores de la investigación, se aprecia una tendencia al particularismo, y llama la atención la amplia aceptación de valores ligados a la productividad y al placer y la diversión. Cfr. Palomera, Elvia et al. *Los valores en la comunidad educativa mexicana*. México, Instituto de proposiciones estratégicas, 1990, 190 pp./ *passim*.

40. Este término es empleado por Lazerson y otros autores para designar a una educación que atiende al mismo tiempo al derecho de todos a ser educados y a la excelencia. Estos autores lo expresan así: "La excelencia en la educación viene de un compromiso con el aprendizaje, que va de la adquisición de las capacidades básicas de leer, escribir y solucionar problemas, al pensamiento creativo y crítico y hasta el deseo de extender aún más nuestros conocimientos y habilidades". Lazerson, Marvin, et al. *Una educación de valor. Propósitos y prácticas en las escuelas*. Tr. G. Beltrán. México, Prisma, 1986, 175 pp./ p. 11. Desde esta perspectiva, una educación excelente es una educación formativa, "para todos" (lo cual implica atender a las desigualdades de los educandos). Con esta definición nos alejamos de la concepción de excelencia que está implícita en los parámetros establecidos oficialmente.

41. Basta examinar los parámetros para la evaluación institucional de la Educación Superior, entre los que se encuentran, por ejemplo, los siguientes: por lo menos el 25% del personal docente cuenta con estudios de posgrado; el promedio mínimo de eficiencia terminal es del 55%; en, por lo menos, el 25% de las carreras que se ofrecen, se utiliza la computadora como medio de enseñanza

En el caso de México, el conjunto de finalidades explícitas en la Ley General de Educación,⁴³ que tendrían que ser asumidas obligatoriamente por todas las instituciones del sistema educativo nacional,⁴⁴ bien podrían resumirse en una sola: la dignidad humana.⁴⁵ Si se atiende a la congruencia de

aprendizaje: el índice de titulación en licenciatura es del 50% en un período máximo de 7 años. Cfr. COMPEP. *Evaluación de la educación superior*. México, Secretaría de Educación Pública. 1990. Modernización educativa 1989-1994. No. 5. 157 pp./ pp. 86-87.

42. Pablo Latapí, en un breve artículo, se refiere a la gran distancia que existe entre los fines (valores) que se propone alcanzar una prestigiada universidad privada, y los resultados del proceso educativo que efectivamente se obtienen, según un estudio realizado por Carlos Muñoz Izquierdo: "la formación de la Ibero -dice el autor del estudio- no logró contrarrestar las influencias del ambiente familiar y social de sus alumnos. Aún menos logra que sus egresados orienten su ejercicio profesional en función del mejoramiento de los grupos más necesitados: ni siquiera que identifiquen, en su mayoría, las maneras concretas como sus profesiones podrían contribuir a ello" (Cfr. Latapí, Pablo. "Las élites de un país desigual" en *Proceso*, México, No. 873, 26 de Julio, 1993).

De acuerdo con los criterios que hemos indicado, esta institución sería valiosa por sus fines y principios explícitos, pero no por sus logros, lo cual hace suponer que o bien existen principios y fines no explícitos que prevalecen sobre los primeros (*curriculum oculto*) o bien los procesos educativos son un fracaso.

43. Dichas finalidades se resumen en lo siguiente. La educación ha de promover: el desarrollo integral del individuo; el desarrollo de sus facultades para adquirir conocimientos, para crear artísticamente y para fortalecerse físicamente; el desarrollo de su capacidad de observación, y de análisis y reflexión críticos; la conciencia de la nacionalidad, la práctica de la democracia y de la justicia y el respeto a los derechos humanos, así como actitudes favorables para la investigación científica y tecnológica, el aprovechamiento racional de los recursos naturales, el trabajo, el ahorro y el bienestar general, y actitudes solidarias para con todo ser humano y respeto absoluto a la dignidad humana. Cfr. Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*, Art. 7o.

44. "...Constituyen el sistema educativo nacional: I.- Los educandos y educadores; II.- Las autoridades educativas; III.- Los planes, programas métodos y materiales educativos; IV.- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; V.- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y VI.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía..." *Ley General de Educación*, Art. 10.

45. Visto de esta manera, coincidimos con Muñoz Batista cuando afirma: "habría que admitir que la atención a un solo valor garantizaría excelentes resultados en cualquier proceso educativo. Y este valor no podría ser otro que el de la persona humana. Reconocer su dignidad... su inalienable derecho a ser respetada" (Muñoz Batista, Jorge. "La educación hoy y mañana: contribución a una reflexión inaplazable" en Cuelli, José (Coord.). *Valores y metas de la educación en México*. México, SEP-La Jornada, 1990. Col. Papeles de educación,

la que hemos hablado, ésta tendría que ser el valor-fin fundamental que orientase los contenidos educativos, y también el valor-principio que diera fundamento a la estructura básica escolar y a los métodos pedagógicos. Ello implicaría los siguientes parámetros para juzgar si la educación es una educación de valor -y, por ende, educación valoral-:

1) Que los educandos durante el proceso educativo escolar y después de concluido éste se comporten consciente e intencionadamente como sujetos éticos y que, en el ámbito escolar y en el social en general,⁴⁶ realicen -también consciente e intencionadamente- esfuerzos orientados al logro de la democracia, de la justicia, de la soberanía, de la identidad cultural y de la paz.

2) Que los educandos guien sus acciones por los valores-principios del respeto, el amor, la verdad, la rectitud, la autenticidad y la eficacia, y por los valores asociados a éstos.

Los principios de esa *educación de valor* que es *educación conforme a valores* han de fundarse en las siguientes premisas, que se derivan de toda nuestra argumentación previa:

1) La educación conforme a valores, como toda educación, si bien incluye la acción instrumental, es fundamentalmente acción comunicativa y prepara al estudiante para participar en comunidades de comunicación con vistas a contribuir a la racionalización social -en este punto radica nuestro principal acuerdo con las tesis habermasianas-. A lo largo de su proceso educativo, el educando deberá adquirir mediante el ejercicio, las habilidades necesarias

No. 1. pp. 77-87/ p. 87). Sin embargo, el desacuerdo con Muñoz surge del hecho de que nuestra posición respecto de la dignidad humana está despojada de un sentido ontológico, que parece estar en el fondo de la posición de dicho autor.

46. Aunque no las mencionamos, no hacemos caso omiso aquí de la función educativa de otras instituciones (familia, iglesia, etc.), pero ponemos el énfasis en las posibilidades de que la educación valoral en el seno de la escuela contribuya a contrarrestar las tendencias que se oponen a la eticidad.

para desempeñarse como hablante y como oyente competente. Las competencias comunicativas, aunadas a una praxis que se orienta por un interés emancipatorio, han de orientarse a racionalizar el mundo y a dar sentido a la historia -en esto, nos mantenemos en la línea de un marxismo crítico que pone énfasis en la praxis-.

De lo anterior se desprende que: a) la educación conforme a valores no implica sólo, como frecuentemente se supone, el desarrollo moral de la persona, pues el sujeto ético, como preferidor, como comunicador, como conciencia histórica y como sujeto práctico-racionalizador, requiere del desarrollo intelectual -de ahí que también implique el desarrollo del sujeto epistémico-,⁴⁷ y b) la educación valoral requiere no sólo de la actividad interior del sujeto, sino también de su actividad exterior manifiesta en sus interacciones y en sus objetivaciones. Sin ellas, quedaría incompleta.

2) La educación conforme a valores es sobre todo, un proceso de formación -en este punto radica nuestro principal acuerdo con la teoría hegeliana-. Se trata de un proceso que está mediado por la cultura y por los otros, y cuya finalidad consiste en que el sujeto sea un creador de cultura.⁴⁸ La formación requiere de: a) una socialización cargada de valor, que tiene como referente

47. Como bien dice Piaget: "admitamos que 'apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales' consiste en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos." Piaget, J. *A dónde va la educación*. Op. cit. p. 43.

48. Esta premisa hegeliana ha reaparecido en los últimos tiempos como resultado de estudios que si bien se mantienen dentro del constructivismo, van más allá de la didáctica operatoria fundada en Piaget. Tal es el caso de los estudios de Lev Vigotsky que el pedagogo español Angel Pérez Gómez considera que contribuyen a conformar una *didáctica de la reconstrucción de la cultura en el aula* pues, según afirma, han demostrado que el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y que al igual que la humanidad, el individuo tiene que asimilar su cultura, reconstruirla y crearla. Cfr. Sacristán, José Gimeno y Angel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1992./pp. 63 y ss.

la estructura básica escolar y la interacción *vis a vis* de educando-educador; b) un proceso de enculturación deliberada que implica, por una parte, la selección y organización de la información que se refiere de manera directa o indirecta a los valores que se pretende que realice el estudiante y que forman parte del acervo cultural de la sociedad en la que éste vive, y, por otra parte, la instrucción que tiene lugar en el aula, gracias a la cual el docente facilita el acceso del estudiante a dicha información, y c) un proceso de cultivo que se traduce en facilitar los aprendizajes que permiten el desarrollo intelectual y moral del estudiante y la adquisición de los hábitos y de las habilidades y competencias necesarias para realizar valores. La socialización dice referencia fundamentalmente a la forma de la educación (estructura básica y métodos) mientras que la enculturación y el cultivo dicen referencia a los contenidos de la educación; la primera a los contenidos llamados "conocimientos" (que nosotros hemos precisado como "información sobre") y la segunda atañe a los contenidos llamados hábitos, habilidades, competencias.

La formación, aunque incluye estos procesos, no se agota en ellos; se distingue del cultivo porque mientras éste se refiere exclusivamente al sujeto y a su desarrollo peculiar, la formación es la manifestación de la dialéctica sujeto-objeto y dice relación, necesariamente, a las objetivaciones del sujeto y a su relación con otros seres humanos. Se distingue de la socialización y de la enculturación porque mientras éstas anclan al sujeto a un presente heredado del pasado que se le presenta a la persona "como si" fuera una segunda naturaleza inmutable, la formación dice relación con el futuro, con la utopía particular y colectiva, con un presente que puede ser negado y que adquiere sentido en función de los valores que se persiguen y de la estructura cultural que se pretende heredar a las generaciones futuras. En suma, la formación

atañe a la realización misma de los valores y a la transformación cualitativa del sujeto a partir de sus objetivaciones. En el ámbito de la educación valoral el sujeto se objetiva en sus acciones, en sus interacciones y en su discurso (oral o escrito) en los tres ámbitos de objetivación: a) en las formas de interacción y las costumbres que contribuye a preservar o a transformar, en la vida cotidiana; b) en las formas de interacción y en las regulaciones institucionales y sociales que contribuye a determinar, a criticar y/o consolidar, y c) en la crítica y superación, a la luz de los valores-principio, tanto de los saberes establecidos como de su forma de producción, difusión y divulgación. En otras palabras la formación atañe a la participación activa del sujeto y en su contribución a la crítica de la estructura cultural presente (el sistema de interacciones reguladas, de normas y valores legítimos) y a la creación de la estructura cultural que se heredará a las generaciones futuras. Sólo como formación, la educación conforme a valores es un proceso educativo completo y, por tanto, esa educación ha de tender a formar al estudiante en tres vertientes: como participante competente en la acción comunicativa, como preferidor radical,⁴⁹ y como participante en la crítica y en la creación cultural.

49. Es decir: a) *suficientemente informado* en la medida en la que requiere de información para contextualizar las necesidades radicales, traducirlas en necesidades preferenciales y determinar los valores que dan satisfacción a éstas; b) *suficientemente autónomo*, por cuanto ha logrado el descentramiento que le permite alcanzar el desarrollo intelectual y moral necesario para el logro de la autoconciencia y la autoregulación y es capaz de guiar sus preferencias por valores-principios; c) *con conciencia histórica de sus fines* y con criterios de racionalidad conforme a los cuales ha de orientar su práctica.

Los principios pedagógicos de la educación conforme a valores

Con base en estos supuestos, la acción del docente tendría que guiarse por una serie de principios relativos a los métodos y contenidos que, junto con una estructura básica con las características a las que hicimos mención anteriormente, dan soporte a la educación conforme a valores. A esos principios que dan cuerpo a los métodos y permiten regular los contenidos, los denominamos *principios pedagógicos*. Estos se enuncian a continuación:

1) El educando debe lograr las habilidades que le permitan participar en la acción comunicativa y, concretamente, en el discurso práctico.

En consecuencia, el trabajo del docente ha de tender a que el educando: a) adquiera las habilidades que le permitan desarrollarse como oyente y hablante competente (de ellas tratamos en los capítulos 2 y 3, por lo que aquí no abundaremos sobre este punto). Además de esas habilidades, el comunicador competente requiere de habilidades de pensamiento -a las que nos referiremos más adelante- y de dominio del lenguaje que le permitan expresar con claridad sus acuerdos o desacuerdos respecto de determinados valores y regulaciones, aportar argumentos consistentes para apoyar su posición y tener la capacidad para interpretar las razones expuestas por los otros.⁵⁰

2) El educando, como preferidor, ha de tener acceso a información pertinente, suficiente y significativa.

2.1 La pertinencia de la información atañe a varios ámbitos: a) la que requiere el educando para reconstruir la significación de los términos que designan valores; b) la que necesita para dar sentido a la historia; c) la que constituye la "suficiente información" para realizar una preferencia; d) la que virtualmente da contenido a las razones que debe aportar para apoyar tanto

50. No en balde, los griegos consideraban el *prívium* -constituido por la gramática, la retórica y la dialéctica- como un elemento fundamental en la formación del ciudadano que debía ocuparse de los asuntos de la *polis*.

sus preferencias como su adhesión a ciertas regulaciones; e) la que requiere para guiarse adecuadamente por los valores-principios.

El inciso (a) obliga al docente a presentar al educando las diversas significaciones que tienen los términos que designan valores y a hacer propicio que éste último construya su propio significado.⁵¹ Esto implica que no se le presente al estudiante un sólo punto de vista ni se le obligue a aceptar una significación de manera dogmática. De esta forma se favorece la toma de conciencia respecto de que entre los integrantes de una sociedad existen diversos puntos de vista y posiciones respecto de los valores (pluralismo) y de que todos son respetables (tolerancia); al mismo tiempo, se le brinda la oportunidad de reconocer la equivocidad de los significantes,⁵² elaborar una significación y tomar una posición, oponiéndola racionalmente a otras posiciones (crítica).

El inciso (b) hace referencia a la necesidad de que el docente vincule la información sobre el pasado histórico, la historia pasada y la época pasada (que da contenido a los cursos de Historia) con el presente histórico y la

51. Jerome Bruner ofrece una serie de principios pedagógicos extraídos -dice él- de un documento prescriptivo (para una guardería), pero que no dejan de ser útiles como principios pedagógicos generales. Tras de estos principios apoyan lo que estamos afirmando: 1) La inteligencia es activa, necesita un ambiente que la estimule. 2) La búsqueda de significados y regularidades comienza al nacer; hay que alimentarlas; 3) La acción y búsqueda del significado están autodirigidas (son intencionales); hay que favorecer esa autodirección. Cfr. Bruner, Jerome. *La importancia de la educación*. Tr. A. Devoto. Barcelona, Paidós, 1987. 199 pp/ p. 171.

52. Desde la perspectiva lacaniana, esto tiene una extraordinaria importancia en la génesis del sujeto. Dice al respecto Gabriele Schwab: "Dentro del lenguaje, el símbolo es aquella unidad a la que se le encomienda la utilización significativa del doble sentido... El hecho de que la capacidad de crear símbolos se haya desarrollado a partir de la configuración de lo imaginario en el campo intermediario, convierte más tarde a los símbolos en las verdaderas instancias de mediación en este campo... Esta función de mediación penetra en su estructura y la convierte en una dialogística." Schwab, Gabriele. "La génesis del sujeto, lo imaginario y el lenguaje poético" en *Diógenes*. México. UNAM-Coordinación de Humanidades. Otoño, 1981, pp. 59-82/pp.72-73.

época presente, de manera que el estudiante pueda re-construir el pasado, formular explicaciones o interpretaciones y elaborar la crítica correspondiente. También se refiere a la necesidad de presentar la información sobre el presente histórico y la época presente (lo que se hace comúnmente en los cursos de Ciencias Sociales, pero también en los cursos de Ciencias Naturales cuando éstos se refieren al valor de la vida en el Planeta) facilitando la reconstrucción y la crítica del presente, así como la reflexión que da lugar a la creación de imágenes anticipadas del futuro histórico y de la época futura y a la asunción responsable de la historia presente (lo que se favorece en los cursos que se vinculan con las Humanidades en general).⁵³

El inciso (c) se refiere a la información contextualizada y circunstanciada que requiere el estudiante cuando se le pone en situación de realizar preferencias. Esto es factible cuando se ofrecen al educando múltiples ejemplos de situaciones análogas o contrastantes que le permitan: distinguir entre necesidades manipuladas y necesidades necesarias; determinar necesidades preferenciales contextualizadas, y distinguir aquellos valores que dan satisfacción a las necesidades preferenciales y que pueden adquirir rango de derechos o que ya lo tienen.⁵⁴ Ello implica dar significado a las necesidades,

53. Al distinguir entre ciencias sociales y humanidades, estamos empleando el criterio de la UNESCO de acuerdo con el cual las ciencias sociales son ciencias de carácter nomotético como la sociología, la ciencia económica, la lingüística, y la psicología, mientras que las ciencias humanas abarcan a las disciplinas jurídicas, históricas y filosóficas. Cabe señalar que Jean Piaget incluye en el rubro más amplio de "ciencias del hombre" tanto a las ciencias sociales como a las humanidades. Cfr. Piaget, Jean, *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*, Op. cit. pp. 40 y ss.

54. La contextualización de los derechos, resulta indispensable si no se quiere correr el riesgo de que al considerarlos inmutables se conviertan en una trampa que lesiona la riqueza humana. Así por ejemplo, la libertad de empresa, que implica para el empresario la posibilidad de contratar a quien quiera, pagarle lo que quiera y organizar la producción sin la opinión de los productores, es un derecho reivindicado en las sociedades que, como las latinoamericanas, pretenden ansiosamente entrar de lleno en la modernidad. Sin embargo, ese derecho pone al empresario en franca ventaja frente a un trabajador que de no aceptar esas condiciones no tiene más alternativa que

intereses y satisfactores y dar sentido a las acciones en relación con esas necesidades.

El inciso (d) nos remite al tipo de razones con pretensiones de validez que el educando ha de ofrecer para apoyar una determinada preferencia o su adhesión a una determinada norma. Cuando se trata de un discurso práctico, el educando requiere de la información que le permita mostrar, respecto del valor o la norma en cuestión, lo siguiente: que es congruente con un sistema de normas legítimas; que existen condiciones para su realización; que su contenido es compatible con los avances científicos, y que responde a intereses no estratégicos y a necesidades preferenciales que manifiestan necesidades genéricas.⁵⁵

El inciso (e) obliga al docente, sea cual sea el curso que esté impartiendo, a organizar experiencias de aprendizaje que permitan al educando: ejercitarse en el logro de la congruencia, de la objetividad, de la suficiente fundamentación, de la argumentación consistente; manifestarse con veracidad y expresarse creativamente sin temor al ridículo; examinar múltiples situaciones de acción en relación con normas y regulaciones, distinguir entre la legitimidad, la legalidad y la moralidad de las mismas y sustentar su validez con base en principios; actuar con eficacia y eficiencia, cuando se trata de controlar objetos y no personas. Todas estas experiencias requieren

engrosar el "ejército industrial de reserva" y morir de hambre. Otro ejemplo claro de esto consiste en mantener costumbres que degradan a la mujer, so pretexto de defender el derecho de los pueblos a mantener su cultura. Un ejemplo más es expuesto por César Cansino en un interesante artículo en el que muestra que el "indigenismo" que pretende proteger al indígena sobre la base del derecho a la igualdad, no hace sino contribuir a reforzar su situación de subordinación social y ahondar su condición de desventaja. Cfr. Cansino, César. "Indigenismo contra derechos humanos" en *La Jornada semanal*. México, domingo 20 de junio de 1993, pp. 36-44.

55. Se trata de la aplicación de los criterios que establece Sánchez Vázquez y a los que nos referimos en el capítulo 3 bajo el rubro de criterios de justificación moral.

ciertamente de la reflexión y de esfuerzo individual, pero su efecto benéfico se multiplica si se procura el trabajo grupal.⁵⁶

2.2 Decir que la información debe ser suficiente, implica que debe responder en cantidad y calidad a las características del sujeto al que se le presenta la información y a la naturaleza del problema que se pretende que éste resuelva. Algunos de los principios pedagógicos que aporta Bruner nos permiten apoyar esta idea: a) cada edad y cada actividad tienen un ritmo que requiere respetarse; b) hay momentos en los que, gracias a un ambiente de cordialidad y respeto, el educando se comporta como oyente alerta, hay que aprovechar esos momentos y saber producir ese ambiente; c) cada habilidad nueva que surge tiene un ciclo; deben reconocerse las fases de ese ciclo para completarlas; d) toda habilidad requiere de requisitos previos que deben cubrirse antes de intentar que la primera se logre; e) las actividades tienen requisitos diferentes; hay que reconocer esa diferencia y actuar en consecuencia; f) a medida que el educando crece, la actividad se organiza más en función de la intención, hasta dar lugar al proyecto; hay que estimular ese proceso; g) la memoria útil depende de los modos eficaces de presentar la información; h) cada ser humano construye el futuro planeando y alcanzando sus objetivos; es necesario favorecer estas actividades; i) los problemas se solucionan reduciéndolos a sus partes y luego organizando éstas; hay que propiciar este movimiento.⁵⁷

2.3 La información es significativa cuando: a) las ideas que se le presentan al educando son relacionables con lo que ya sabe (significación

56. Nuevamente es Piaget quien pone el énfasis en el trabajo grupal. En sus palabras: "... los métodos llamados 'activos', únicos aptos para desarrollar la personalidad intelectual, presuponen necesariamente la intervención de un ambiente colectivo a la vez factor de formación moral y fuente de intercambios intelectuales organizados". Piaget, J. *A dónde va la educación*. Op. cit. p. 55.

57. Bruner, J. *La importancia de la educación*. Op. cit. pp. 171-172.

lógica); b) se facilita la disposición del educando para relacionar (en lo sustancial y no de manera mecánica y repetitiva) el material nuevo con su estructura cognoscitiva (significación psicológica);⁵⁸ y, c) se estimula al educando a relacionar los contenidos de aprendizaje con valores y patrones culturales existentes o con exigencias y necesidades concretas que generan valoraciones y significaciones nuevas (significación social).⁵⁹

3) La actividad docente debe favorecer los procesos de descentramiento e interestructuración que contribuyen al desarrollo intelectual y moral del sujeto.

3.1 La adquisición de los hábitos, habilidades y competencias que forman parte de la formación en el ámbito de la educación conforme a valores tiene su base en el descentramiento. En palabras de J. Piaget:

...el obstáculo esencial que se opone al progreso de la coordinación intelectual y a la reciprocidad moral no es otro que la actitud más espontánea y más inseparable de cualquier conciencia individual e incluso colectiva; es el egocentrismo, intelectual y afectivo, anclado en cada espíritu en la medida que es más primitivo y aún no descentrado por las interacciones sociales; y es el sociocentrismo intelectual y afectivo, que reaparece a su vez en cada unidad colectiva en la medida que de nuevo no se consigue efectuar una descentración necesaria... Esta liberación indispensable en relación al 'yo' y al 'nosotros' exige incluso un esfuerzo intelectual y moral considerable, y supone una constante voluntad e incluso a veces, una especie de heroísmo.⁶⁰

El descentramiento cognoscitivo y afectivo,⁶¹ implica el distanciamiento respecto del punto de vista propio para captar la realidad de manera no

58. Cfr. Ausubel, David P. *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas, 1980. 769 pp./ pp. 55 y ss.

59. Cfr. Arredondo, M. et al. "Notas para un modelo de docencia" en Arredondo M. y A. Díaz Barriga (Comps.) *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México. ANUIES-UNAM, 1989./ pp. 18-19.

60. Piaget, J. *A dónde va la educación*. Op. cit. pp. 74-75.

61. El descentramiento cognitivo tiene lugar en la medida en que el educando -siguiendo a Piaget- pasa de un estadio a otro (desde el concreto inicial hasta el formal avanzado) y en el aspecto afectivo -siguiendo a Kohlberg- pasa del nivel preconvencional hasta el posconvencional.

referida al yo como centro del mundo. Cuando prevalece el centramiento -dice Not- se obstaculiza la reversibilidad lógica, que consiste en la transformación de una estructura en otra,⁶² y la reciprocidad individual, que significa superar la posición de proyectar el contenido de la propia perspectiva en el otro. Por eso, la resistencia de otro a ser asimilado obliga al sujeto a transformar la representación que tiene de ese otro y a transformarse a sí mismo, en la perspectiva de la cooperación y el intercambio.⁶³

John Phillips, considera que, de la obra de Piaget, se derivan algunos principios pedagógicos que favorecen el proceso de desarrollo, que es también de descentramiento. Estos principios son: a) facilitar que el educando construya estructuras mediante su actividad lógica o mediante la experiencia física alentando su curiosidad y su posibilidad de elegir opciones autónomamente; b) favorecer la integración secuencial de las estructuras, para lo cual se requiere ofrecer al educando nuevas informaciones que puedan ser organizados por estructuras previas o colocarlo en una situación nueva que contribuya a modificar las estructuras previas; ello implica que el docente reconozca las limitaciones del educando tanto como el derecho que éste tiene de equivocarse (considerando que la equivocación es frecuentemente la base de nuevas estructuraciones), y que aprecie de manera auténtica sus logros; c) motivar al educando mediante el conflicto cognoscitivo que consiste en disponer de una discrepancia óptima entre los *inputs* ambientales y las estructuras cognoscitivas existentes; ello implica que el docente no actúe

62. Not explica que una operación implica la interiorización de una acción, la coordinación de ésta con otras acciones interiorizadas en una estructura de conjunto, y su transformación en acción reversible. El centramiento impide pasar de una operación a otra, y, de esta manera, obstaculiza el desarrollo intelectual. Cfr. Not, Louis. *Op. cit.* p. 248.

63. *Ibidem.* pp. 266-269.

como la autoridad que aporta la "respuesta correcta" cuando el educando pregunta, sino como guía y consultor que le apoya en la búsqueda de la respuesta, y como facilitador de experiencias en las que puede superar el egocentrismo a través del proceso de coordinación de diferentes puntos de vista.⁶⁴

Si traducimos los principios que aporta Phillips al orden del desarrollo moral, podemos enunciarlos de esta manera: a) poner al educando en continuas situaciones de preferencia, sin cohibirlo; b) procurar el paso secuenciado de un estadio a otro hasta arribar al posconvencional, apoyándolo en su búsqueda de motivaciones y en la resignificación del concepto de autoridad y de justicia; c) provocar el conflicto afectivo haciéndolo participar en el discurso práctico.

También caben aquí, a manera de reglas, algunas recomendaciones del propio Piaget para la educación moral: a) colocar el acento sobre la actividad del niño y no sobre el discurso;⁶⁵ b) considerar el ejemplo y las relaciones entre las personas como fuente de los imperativos morales; c) atemperar la moral del deber fundada en el respeto unilateral a la autoridad, hasta el momento en que la moral del respeto mutuo domine a la primera; d) promover discusiones organizadas que permitan al educando socializar su pensamiento, para que pueda comprender el valor de la verdad y la obligación de la veracidad; e) favorecer la actividad colectiva en torno a algún ideal y sostener la confianza del

64. Cfr. Phillips, L. John. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Tr. J. Toro. Barcelona. Fontanella. 1977. 167 pp./ pp. 142-145.

65. Piaget alude a las Ligas de la Bondad que tuvieron gran éxito en Europa, a partir de los años veinte, como estrategia de formación moral del niño: para formar parte de una Liga, el niño se comprometía a preguntarse todas las mañanas lo que podría hacer de bueno durante el día. Por la noche daba cuenta del resultado y del bien que había querido hacer. Cualquiera que fuese el resultado, lo anotaba en un papel sin firmar y lo depositaba en una caja. Esas notas anónimas eran leídas en clase y servían de tema de reflexión y de discusión para los niños. Cfr. Piaget, Jean et al. *La nueva educación moral*: 3a. ed. Tr. M. L. Navarro. Buenos Aires. Losada, 1967. 103 pp./ p. 39.

educando en sí mismo; d) evitar castigos y recompensas, así como la rivalidad egoísta que se genera en la competencia, y favorecer el esfuerzo autónomo mediante la cooperación y la solidaridad; e) más que imponer al educando un estudio verbal de las instituciones y de sus deberes ciudadanos, ejercitarlos en la propia escuela en los mecanismos de reglamentación, de organización y administración en diversos ámbitos (la cooperativa escolar, la biblioteca, el trabajo en clase, los círculos de estudio, los grupos organizados para realizar actividades académicas o recreativas, las cajas de ahorro, etc.); f) proveer al educando de un instrumento de crítica histórica, haciéndole comparar las diversas interpretaciones de un mismo hecho, y haciéndole analizar las causas de los desacuerdos entre grupos, comunidades o países.⁶⁶

3.2 El descentramiento se acompaña, además, de un proceso de interestructuración que debe ser favorecido. Este radica en el hecho de que el sujeto, en su actividad cognitiva y afectiva, reestructura al objeto y es reestructurado por efecto de su relación con éste. Las formas de interestructuración son diversas dependiendo de la actividad del sujeto: a) la interestructuración de apropiación que consiste en la asimilación (es decir en la organización de las situaciones nuevas con estructuras de representación o de acción procedentes de actividades anteriores) y la acomodación (transformación de las estructuras de comportamiento o de pensamiento para ajustarse a la novedad de la situación); b) la interestructuración de intervención que consiste en que el sujeto confirma o deniega sus esquemas por la vía de los efectos extrínsecos que se siguen de ensayos o hipótesis que pone a prueba; c) la interestructuración de retroalimentación que consiste también en la confirmación o denegación de los esquemas, pero no por los efectos extrínsecos, sino por los efectos

66. *Ibidem.* pp. 38-54.

intrínsecos de la acción (esta forma de interestructuración permite explicar los procesos de autorregulación y de reflexión), y d) la interestructuración de conductas que consiste en un proceso intrasubjetivo que comporta interestructuración entre diferentes conductas o diferentes enfoques cognoscitivos elaborados en el transcurso de la historia del sujeto, o entre los enfoques cognoscitivos espontáneos y las representaciones colectivas que se obtienen de las relaciones con los demás.⁶⁷

4) Como crítico y creador de cultura, el educando ha de adquirir habilidades de pensamiento básicas y complejas, así como disposiciones sentimentales favorables a los valores.

4.1 Las habilidades de pensamiento constituyen la base de la interacción comunicativa y de las competencias como preferidor y realizador de valores.

El término *habilidades de pensamiento* se emplea en la literatura pedagógica contemporánea para un conjunto de operaciones de carácter fundamentalmente -aunque no exclusivamente- cognitivo. Las habilidades básicas son: observar, comparar, relacionar, clasificar, ordenar, analizar, elaborar síntesis y evaluar. Las habilidades que se pueden formar sobre la base de las anteriores son: la automatización (adquisición de "práctica" en alguna habilidad básica, como resultado de la ejercitación); el discernimiento (o habilidad para distinguir las situaciones nuevas de las viejas), la conceptualización (capacidad de determinar el significado de nuevos o viejos significantes), la crítica (capacidad de negar oponiendo a lo negado una nueva determinación). Otras habilidades que requieren la vinculación con la práctica son las siguientes: la inteligencia técnica (o capacidad de interactuar con el mundo natural), la inteligencia práctica (o capacidad de interactuar con otros), la creatividad (capacidad de transformar objetivamente una materia

67. Cfr. Not. Louis. Op. cit. pp. 244-245.

prima dada), la heurística (capacidad de plantearse problemas, identificar sus componentes, explicitar sus presupuestos, determinar el método para resolverlo, idear una solución, ponerla en práctica y controlar los resultados), y la argumentación (capacidad de apoyar una determinada posición aportando razones suficientes). Una habilidad que se vincula con disposiciones afectivas es la de elaboración del sentido, en general, (la capacidad de "negociación" de significados y de interpretación intersubjetiva) y la elaboración del sentido de la historia (que implica la significación de valores y normas en relación con el "ahora" del sujeto y el presente de una comunidad).⁶⁸

4.2 Puesto que los contenidos de las disposiciones actitudinales son los sentimientos, la educación conforme a valores también ha de orientarse a la formación de sentimientos.⁶⁹ La formación de los sentimientos en el espacio escolar -tema que merecería una investigación aparte- es tan compleja como lo es el proceso de descentramiento del educando, pues como bien dice Heller:

68. La mayor parte de las habilidades que aquí mencionamos se detallan en: Amestoy de Sánchez, Margarita. *Desarrollo de habilidades del pensamiento. México, Trillas-ITESM, 1991. 6 vol.* Esta autora, sin embargo, no hace la distinción entre inteligencia técnica e inteligencia práctica, sino que une las dos en una sola. Tampoco hace la clasificación de habilidades de pensamiento que hicimos nosotros, ni considera a la conceptualización, a la crítica, a la heurística, a la argumentación y la elaboración del sentido como habilidades del pensamiento. Por lo tanto, la introducción de estas habilidades en la clasificación que ofrecemos, corre por cuenta nuestra. Para definir la heurística nos apoyamos en: Bunge, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona, Ariel, 1973. 955 pp./ pp. 224-226. Para definir la elaboración de sentido, en general, nos apoyamos en: Bruner, J. y H. Maste (Comp.) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño.* Tr. C. Ginard. Barcelona, Paidós, 1990. 189 pp./ pp. 9-29. Y, por lo que se refiere a la elaboración del sentido de la historia, nos apoyamos en la concepción helleriana que presentamos en el capítulo 3.

69. Estamos de acuerdo con Pablo Latapí en que una educación humanista -y la educación valoral es necesariamente humanista- requiere de la formación de sentimientos que vinculen al ser humano con los demás, con sus raíces y tradiciones, con su hábitat natural y que lo preparen para comprender las diversas expresiones culturales. Cfr. Latapí, Pablo. ¿Qué es una educación humanista? en *CONAFE (revista de educación y cultura)*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, No. 6, Abril-Junio 1992. pp. 4-9/ p. 6.

El hombre se relaciona con el mundo, y los aspectos de esta relación son: interiorización, objetivación y auto-expresión. Los tres son simultáneamente acción, pensamiento y sentimiento. Las potencialidades del hombre se diferencian y al mismo tiempo se reintegran, conforme se forma y desarrolla el sujeto. Durante este proceso, de diferenciación y reintegración, el hombre aprende a sentir.⁷⁰

Para esta autora, *sentir* es estar implicado en algo, y esa implicación es parte estructural de la acción y el pensamiento. Si lo que aparece a la conciencia como central es la propia implicación, entonces el sentimiento es "figura"; en cambio, si lo que aparece como central es el objeto en el que estoy implicado, entonces el sentimiento es "trasfondo".⁷¹ La preferencia implica necesariamente sentimientos de diversa índole, ya sea como figura o como trasfondo;⁷² por lo tanto, formar al preferidor significa promover aprendizajes que permitan al educando: a) identificar los sentimientos y sus objetos, para lo cual se requiere la interpretación de unos y otros;⁷³ b)

70. Heller, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. Tr. F. Cusó. Barcelona. Fontamara, 1987. Col. Fontamara. No. 29. 313 pp./ p. 144.

71. *Cfr. Ibidem*, p. 21.

El término "estar implicado en algo" que emplea Heller lo interpretamos nosotros en el sentido del movimiento del sujeto -que surge del deseo- y que se dirige a algo que le resulta significativo.

72. Heller distingue varios tipos de sentimiento: los impulsivos (como el hambre, la fatiga, el dolor, etc.), los afectos (como la atracción sexual, la vergüenza, el miedo, la alegría, la tristeza), los orientativos (como las "intuiciones" respecto de lo que es probable o de lo que parece conveniente hacer o de la forma en la que debiéramos comportarnos con otros, el llamado sentido común, la antipatía y simpatía, el amor y el odio) las emociones o sentimientos cognoscitivos-situacionales (como las emociones de miedo -no atravesar a..., estar preocupado por..., las de gozo -estar contento en virtud de..., satisfecho por..., las disposiciones sentimentales como amar a... sentir amistad por...) los rasgos de carácter y personalidad, que son afectos convertidos en hábitos (como ser jovial, irritable, tímido, etc.) y las predisposiciones sentimentales (como el capricho y el talento). También incluye Heller dos formas de sentimiento que implican entrega: el apasionamiento -que es una emoción que se ha vuelto intensa y profunda y de la que conscientemente se responsabiliza el sujeto- y la pasión -que es una emoción en la que siempre está presente la "autoignición" y que domina la personalidad hasta convertirse en el trasfondo de todas las emociones: la pasión es producto de un deseo fijado, es decir de un deseo no satisfecho. *Cfr. Ibidem*, pp. 70-143.

73. Ello implica darles nombre a los sentimientos y determinar su significado. *Cfr. Ibidem*, pp. 154-155.

diferenciar un sentimiento de otro y reconocer su intensidad; c) expresar los propios sentimientos mediante la verbalización o la acción dramática; d) "leer" los sentimientos de otros a partir de las expresiones de éstos; e) desarrollar hábitos (o disposiciones sentimentales) que se constituyan en rasgos de personalidad; f) reintegrar los sentimientos con el conocimiento y la acción; g) convertir el deseo en voluntad haciendo que el objeto en el que se está implicado, se convierta en objetivo de la acción, y h) convertir el sufrimiento de los otros en dolor propio para poder implicarse en las causas de la dignidad humana.⁷⁴

5) La actividad docente debe favorecer la construcción o reconstrucción cognitiva de las reglas por parte del educando.

Esto significa que el docente debe tomar en cuenta que: a) existe una relación dialéctica entre la representación social de las reglas y el desarrollo individual de las construcciones cognitivas de las reglas; b) las reglas culturales se examinan, utilizan, aclaran y negocian continuamente en los momentos más insignificantes de la vida cotidiana que se denominan "situaciones de responsabilidad"; c) los "mensajes culturales" se revelan en las interacciones, por medio de la naturaleza de la sanción, la justificación dada a la infracción o a través del aspecto de la conducta que ha sido tematizado; d) es gracias a la interacción interpersonal que el educando realiza la "negociación del significado y el conocimiento", en una situación cara a cara, a partir de la "representación social", de la metáfora y del símbolo que constituyen el marco de referencia de la definición, la legitimación y el significado culturales.⁷⁵

74. Cfr. *Ibidem*. pp. 41, 144-150 y 311-313.

75. Haste, Mellen. "La adquisición de reglas" en Bruner, J. y H. Haste (Comp.) *La elaboración del sentido*. Op. cit. pp. 155-182.

6) Los educandos desiguales requieren de un tratamiento desigual.

Dar un tratamiento desigual a los desiguales significa, simple y llanamente, que:

las diferencias de capacidad para aprender, de intereses y de propósitos en la enseñanza no sean utilizadas para disminuir las oportunidades de aprendizaje o de tener acceso al conocimiento.⁷⁶

La aplicación de este principio implica la consideración del contexto del educando y de su situación social, así como de las implicaciones de ésta en el desarrollo -intelectual y moral- y en sus formas de relación con los otros (incluyendo, desde luego, los sentimientos). Se trata pues de un principio que admite una infinidad de reglas que difícilmente podrían enunciarse independientemente del contexto peculiar de cada educando. Sin embargo, las siguientes consideraciones nos aportan elementos para derivar algunas reglas.

Si se considera que en comunidades llamadas marginadas, la clave de la sobrevivencia son las redes de interacción, cooperación e intercambio como pone de relieve el estudio de L. De Lomnitz,⁷⁷ entonces, es muy probable que esa situación se convierta en un factor favorable para el logro de un cierto nivel de descentramiento que permite pasar al sujeto de un estadio preconventional al convencional. Sin embargo, algunos estudios sobre educandos en situación de pobreza,⁷⁸ le permiten a Bruner llegar a la conclusión de que

76. Lazerson. M. *Op. cit.* p. 12.

77. Cfr. De Lomnitz, Larissa. *Cómo sobreviven los marginados*. México. Siglo XXI, 1975. 229 pp. / *passim*.

78. Asumimos el concepto de "pobreza" tal como la define el especialista M. González Navarro: la pobreza es la falta de bienes y servicios para lograr un mínimo de bienestar; la pobreza fundamental es la falta de ingresos pecuniarios para adquirir mercancías y la carencia de los medios para producir los bienes y servicios que se requieren. La pobreza accesoria es la falta de conocimientos y de competencias que está asociada a la pobreza fundamental y que contribuye a agudizar ésta. La pobreza extrema es aquella en la que las carencias llegan a niveles tales que ponen al sujeto en inminente peligro de muerte por inanición y falta de abrigo. Cfr. González Navarro, Moisés. *La pobreza en México*. México. El Colegio de México, 1985. 494 pp.

la *cultura de la pobreza* en la que, según datos aportados por organismos internacionales, vive una gran parte de la población mundial,⁷⁹ generalmente llega a persistir durante varias generaciones antes de que puedan lograrse algunos cambios por efecto de la educación. Se trata de una cultura de subsistencia cuyos principales rasgos son los siguientes: las metas son de corto alcance y sumamente restringidas, pues normalmente el grupo social se ha adaptado a "estar en el fondo"; se sospecha del exterior y del extraño; se hace lo que se puede para la conservación de la vida y el sujeto tiende a mantenerse dentro de su medio; las formas de conducta y las normas tienden a imponerse mediante el uso del castigo o la ridiculización y muy rara vez se hace uso de la recompensa; el lenguaje es más afectivo y metafórico que formal o analítico, está ligado al contexto y sirve a los intereses particulares, de manera que los órdenes del significado difícilmente son universalistas -dicho de otra forma, el lenguaje está limitado al contexto, a la experiencia común y a los modos habituales del grupo-. No obstante, como bien dice Bruner, la cultura de la pobreza no es una cultura pobre; por el contrario es una cultura rica por cuanto es muy personalizada y llena de preocupaciones inmediatas.⁸⁰

Las reglas que de aquí podemos desprender son las siguientes: a) lejos de limitarse u obstaculizarse, deben estimularse las tendencias al intercambio, la cooperación y la interacción que ya tienen lugar en la vida cotidiana de los educandos que están en situación de pobreza; b) debe aprovecharse la

79. Basten como datos los siguientes. En el mundo hay 200 millones de niños que trabajan, muchos de ellos en labores peligrosas y muchos otros en situación de esclavitud o semiesclavitud (datos que publica la OIT en una obra bajo el título *Niños en la sombra*. Cfr. *La Jornada*, México, Viernes 9 de Julio de 1993). Mientras un 20% de la población mundial recibe el 82.7% de los ingresos totales del mundo, un 40% recibe el 13% y el 40% restante recibe sólo el 3.3% (Cfr. Dieterich, Heinz "América Latina: entre el capitalismo utópico y la democracia mundial" en *La Jornada*, México, 12 de Julio de 1993). En América Latina, el 45% de la población vive en la pobreza (Datos de la CEPAL. Cfr. *La Jornada*, México, 22 de Nov. de 1992).

80. Cfr. Bruner, J. *La importancia de la educación*. Op. cit. Cap. 9.

riqueza de las preocupaciones inmediatas que son manifestaciones de necesidades necesarias, y profundizar en ellas para promover un sentido de futuro a largo plazo y de "comunidad" con otros grupos humanos y con la humanidad en general; c) la acción comunitaria, como lo han probado diversos ensayos educativos en Latinoamérica (en Brasil, el El Salvador y en Nicaragua), constituye una estrategia formativa en la medida en que permite a los participantes reconocer sus capacidades y posibilidades de acción en la creación de cultura, y d) se requiere de un proceso que favorezca la paulatina descontextualización del lenguaje mediante un esfuerzo de resignificación realizado por los propios educandos.

La práctica docente y los lineamientos didácticos

Una vez que nos hemos percatado de la complejidad de las condiciones de posibilidad de la educación valoral -la estructura básica escolar y los métodos y contenidos educativos- cabe hacernos nuevamente la pregunta ¿Es posible la educación conforme a valores?, pero ahora considerando su complejidad y las circunstancias en las que tal educación tendría que darse. Nos referimos a una situación en la que los procesos educativos se ven fuertemente resignificados por efectos de una coyuntura en la que un "liberalismo social" que no deja de ser neoliberal⁸¹ nos empuja a adquirir, de

81. El 4 de marzo de 1992, el presidente de México Carlos Salinas de Gortari, pronunció un discurso en el que "estableció" al liberalismo social como doctrina del gobierno en turno. Días más tarde, el Partido Revolucionario Institucional hizo una declaración de principios para deslindarse del neoliberalismo. Por lo que a educación se refiere, ese deslinde radica en que se "ratifica la responsabilidad del Estado de impartir educación gratuita y laica, y hacer obligatoria la primaria, como medio de movilidad social, con condiciones de vida digna para los maestros. [y se] Propone educación de calidad, para la libertad y la justicia." (Cfr. Partido Revolucionario Institucional). "Liberalismo social: nuestro camino" en Examen, México, año 3, No. 35, abril de 1992./p. 51.) No obstante estas declaraciones, en los hechos la "reforma de la Revolución" que se ha emprendido, tiene rasgos claramente neoliberales como son: la liberalización de la economía, la incorporación del

manera forzada, una nueva identidad -una identidad norteamericana que se sobrepone a la identidad latinoamericana conformada a lo largo de dos siglos-; a subordinar los procesos educativos -más de lo que han estado subordinados a lo largo de nuestra historia- a la lógica del capital, y a extrapolar al ámbito educativo los modelos de administración, los parámetros de calidad, el criterio de eficiencia y, en suma, la racionalidad estratégica que priva en el mundo empresarial.⁸²

La respuesta no es fácil. Dadas las circunstancias que apuntamos, se presentan graves dificultades para una educación conforme a valores que obedezca a un interés emancipatorio; sin embargo esas dificultades no implican, necesariamente, su imposibilidad. Los factores clave en este punto son el docente y los lineamientos didácticos.

país a los procesos globales de comercialización y la consecuente reforma del Estado, en la que, no sin conflictos, se han mantenido tendencias contradictorias como: el adelgazamiento del Estado a la par de la creación de nuevas dependencias; el abandono de las funciones de Estado árbitro que coexiste con el mantenimiento del corporativismo; la cancelación del papel interventor del Estado en la economía que ha sido sustituido por la instrumentación de programas sociales que legitiman el régimen; el impulso a la descentralización que coexiste con el centralismo y el presidencialismo, y el discurso de la democracia que se entreteje permanentemente con prácticas autoritarias.

82. No sin razón, Pablo Latapí considera que el "Simposio Internacional sobre Educación Superior y Alianzas Estratégicas" realizado en septiembre de 1993 constituye "el TLC universitario" respecto del cual hace las siguientes reflexiones: "Modernizarnos significará norteamericanizarnos ... ¿Cómo funcionar como académicos norteamericanos con conciencia cultural latinoamericana? ¿Cómo romper los nexos, propios de una tradición, entre las tareas científicas y las raíces históricas? ... La génesis del Simposio de Vancouver y su programa parecen indicar que los políticos han decidido que la educación universitaria es demasiado importante para dejarla en manos de los educadores [se trata] de una nueva manera de injerencia gubernamental en la educación superior ... difícilmente armonizable con rasgos profundos de nuestra tradición, como la autonomía o el sentido colegiado de la autoridad ... el propósito nada clandestino de acordar "alianzas estratégicas" entre universidades y empresas [hace] evidente que también el mundo de los negocios ha decidido que 'el mercado más grande del mundo' requiere ser ordenado por la sabiduría empresarial, incluyendo los servicios universitarios" *Cfr.* Latapí, Pablo, "El fin de la historia comienza: México definirá con Estados Unidos y Canadá su Educación Superior" en *Proceso*, México, No. 879, 6 de septiembre de 1993, / p. 7.

En otros términos, la aplicación de los principios y reglas que hemos presentado requieren, como condición última, una práctica docente y lineamientos didácticos que favorezcan la formación del educando y constituyan los elementos nucleares de una cultura escolar propicia para la realización de valores y resistente a las tendencias que obedecen a una racionalidad estratégica.

Al respecto cabe hacer la siguiente precisión: sólo la docencia que es praxis, es condición de posibilidad de la educación conforme a valores. Para explicar esto, nos serviremos nuevamente del aparato categorial construido por A. Sánchez Vázquez en su *Filosofía de la praxis* y abundaremos sobre algunos aspectos que ya quedaron señalados en el capítulo 3.

En términos de Sánchez Vázquez, toda praxis es una actividad, es decir, un conjunto de actos articulados o estructurados como elementos de un proceso total que se inicia con un resultado ideal -o fin- y desemboca en la modificación de una materia prima.⁸³ Como praxis, la docencia entraña siempre la toma de conciencia (pues los fines sólo existen como productos de la conciencia), e involucra un ingrediente teórico: el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para realizar la transformación deseada y de los medios para hacerlo. Pero es también, y sobre todo, una actividad que irrumpe en la realidad para transformarla objetivamente.⁸⁴ Puesto que las prácticas pueden ser de distinta índole y los objetos a transformar son diversos, conviene destacar las formas que asume esta peculiar actividad que es la práctica docente. En primer término, es una práctica profesional en tanto que: a) se realiza en un ámbito laboral delimitado (la institución escolar); b) requiere de determinados

83. Cfr. Sánchez Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la Praxis*. Op. cit. p. 246.

84. *Ibidem*. pp. 247-253.

conocimientos, habilidades y competencias socialmente sancionados, y c) se ejerce públicamente. En segundo lugar, se trata de una práctica educativa, lo que significa que el conjunto de actos que conforman a la docencia están inscritos en un proceso más amplio que es la educación y cuyo objeto a transformar es el ser humano.

Hay ciertas formas de praxis que operan sobre una materia no propiamente humana (el trabajo), pero existen otras formas de praxis en las que el objeto a transformar es lo humano mismo.⁸⁵ Entre estas últimas cabe distinguir aquéllas que se orientan a cambiar la sociedad (como es el caso de la praxis social, y más específicamente, de la praxis política o la cultural), y las que se dirigen a la transformación de los individuos concretos. La educación corresponde, al tipo de práctica cuyo propósito inmediato es la transformación de los individuos concretos; sin embargo, en la medida en que se inscribe en una estrategia más amplia de cambio social, la docencia es también una práctica social (política por cuanto tiende a la transformación de las estructuras políticas y las relaciones de poder, y cultural por cuanto tiende a la transformación de la estructura cultural).

Como toda praxis, la docencia es expresión de la dialéctica sujeto-objeto, pues es un movimiento en el que se supera la oposición de dos momentos: el momento subjetivo (el de la conciencia de los fines que se pretenden lograr, de los principios acordes con esos fines y de los medios necesarios para lograrlos), y el momento objetivo (el de la actividad material que transforma la realidad).

Dicho de otra forma, ni la pura teoría, ni la sola actividad conforman eso que llamamos "docencia". El proceso por el cual ésta se constituye requiere de las mediaciones necesarias para lograr la unidad superior entre esos dos

momentos. Esto significa que el momento teórico tiene que materializarse en una actividad que se ejerce sobre una realidad que es independiente de la conciencia, utilizando medios e instrumentos y dando lugar a un resultado real.⁸⁶ No se trata sólo de un proceso en el que lo subjetivo (que se concreta en el proyecto del docente) se inserta en lo objetivo (la actividad que realiza el docente para favorecer la formación del educando); sino de un movimiento gracias al cual el sujeto que se objetiva recupera su subjetividad enriquecida. Es decir, la actividad docente no sólo transforma al objeto (que en este caso es un sujeto) al que se dirige la acción, sino al sujeto mismo que actúa como agente de esa transformación.

Como dice Sánchez Vázquez, la praxis total es el proceso de autocreación del hombre mismo; el ser humano, mediante su praxis, hace frente a diversas necesidades y, una vez que resuelve un problema, genera nuevas necesidades a las que es menester dar satisfacción. De aquí se desprenden dos conclusiones: 1) el rasgo esencial de la docencia es la creatividad y, por ende, la criticidad (pues la creación se funda en la crítica de lo existente), y 2) la docencia que es permanentemente reiterativa y/o burocratizada es una falsa docencia. Ello se debe a que tanto en un caso como en otro, hay una ruptura de la unidad de lo subjetivo y de lo objetivo. En el caso de la reiteración, el proyecto se concibe como preexistente a la práctica, como si fuese una entidad platónica inmutable y refractaria a la crítica; la práctica se "perfecciona" para cumplir mejor ese proyecto. En el caso de la docencia burocratizada el proyecto deja de alimentar a la actividad y ésta se realiza de manera semejante a un proceso mecánico y "ciego". Por el contrario, la docencia creativa exige la innovación en la actividad, pero también en el proyecto. Esto último tiene las siguientes implicaciones: a) todo proyecto debe ser

86. *Ibidem.* pp. 296-299.

considerado en su dimensión histórica y, por lo tanto, ha de ser revisado, criticado, resignificado o transformado a la luz de intereses no estratégicos, cuando no responda a las necesidades preferenciales de la comunidad respectiva; b) la actividad docente no puede dejar de tener presentes los valores-fines que se pretenden lograr y los principios pedagógicos conforme a los cuales debe organizarse, y c) entre el proyecto explícito que define finalidades sumamente generales y la interacción en el aula existe una gran distancia que hace necesarias mediaciones diversas, entre las que ocupa un lugar relevante la forma específica de realizar la educación en el aula, es decir, la didáctica específica que se asume, esto es, los lineamientos generales en los que se fundan los principios referidos a los métodos y contenidos educativos y las formas de interacción docente-alumnos.⁸⁷

El modelo pedagógico incluye, entonces, como elementos fundamentales, los siguientes: los valores rectores, la estructura básica escolar congruente con estos valores, el conjunto de principios referidos a los métodos y contenidos educativos, una docencia que se ejerce como praxis y una didáctica que favorece la formación del educando. En esta última cabe destacar como momentos de la educación valoral -no entendidos como fases secuenciadas, sino como aspectos que pueden darse simultáneamente- los siguientes: a) la interacción comunicativa referida a valores y guiada por valores-principios que favorezca la internalización de valores y normas y la identificación del educando con los significantes que le rodean; b) la instrucción que favorezca la adquisición de las competencias para que el educando determine sus necesidades preferenciales y los valores que responden a ellas; c) la interacción comunicativa para favorecer la identificación de "acuerdos perturbados" y la

87. Aplicamos a la docencia las categorías de "praxis burocratizada" y "praxis reiterativa" tal como las define Sánchez Vázquez. Cfr. *Ibidem*. pp. 312-318.

tematización de normas y valores que dan contenido al discurso práctico en el que participan los educandos, y d) la formación de habilidades intelectuales y de disposiciones sentimentales referidas a valores que permitan: llegar a consensos con otros acerca de regulaciones y valores y coordinar las propias acciones con ellos; determinar el propio horizonte valoral y actuar en consecuencia, contribuyendo a impregnar de valores tanto su propia personalidad como las costumbres y las interacciones y regulaciones en el ámbito escolar, y contribuir a que el educando conciba su presente como ahora y determine su participación en la elaboración del sentido de la historia.

Las fases que una didáctica que sustente un proceso formativo ha de contemplar son las siguientes: la **aprehensión de la cultura, la apropiación de la cultura y la creación de cultura** (que implica, la crítica y la reproducción o la transformación de la cultura en función de valores-fines y conforme a valores-principios).

Los pedagogos Angel Pérez Gómez y José Gimeno Sacristán aportan algunos elementos que completan esta didáctica. Estos autores se fundan en la idea de que la educación debe ser formación a partir de la producción cultural y apoyan esta idea -de origen hegeliano- en las aportaciones de la psicología y la sociología contemporánea en sus distintas vertientes. Así, sin dejar de reconocer las aportaciones de la didáctica operatoria fundada en el cognoscitivismo de corte piagetiano, con base en Vigotsky, Bruner y otros autores que han demostrado que el desarrollo del educando siempre está mediado por determinaciones culturales, proponen como principal función de la educación, la **reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura en el aula.**⁸⁸

88. Cfr. Gimeno Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez. *Op. cit.* p. 63.

Se trata, pues, de que el educando pueda: explicitar y controlar conscientemente la influencia que ejerce en él la cultura; aprender a manejarse en su ámbito cultural, y participar en la transformación del mismo. Ello implica un proceso paulatino y progresivo de asunción de competencias en el que es preciso pasar de las tareas que el educando puede hacer por sí mismo hasta aquéllas que sólo puede realizar con ayuda ajena, y de las cuales, una vez adquiridas las competencias necesarias, puede responsabilizarse plenamente. Esto conduce a los autores a conclusiones que resultan válidas para la educación valoral: 1) el aprendizaje debe ser guiado y en colaboración, y basarse más en la interacción simbólica con personas que en la interacción con el medio físico; 2) la instrucción, entendida como el traspaso paulatino de competencias, el descubrimiento y la investigación son los procedimientos más eficaces para avanzar de un nivel interpsicológico de intercambio, juego y regulación compartidos, al nivel intrapsicológico de autorregulación y dominio propio; 3) para facilitar el *traspaso de competencias* se requieren *formatos de interacción* -pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios y que el educando interioriza-, y *andamiajes* -que son esquemas de intervención conjunta entre docentes y educandos-; 4) los apoyos que brinda el docente mediante los formatos de interacción y los andamiajes han de ser provisionales y desaparecer paulatinamente -en lenguaje lacaniano diríamos: el docente es un referente que en algún momento ha de ser destituido-; 5) es necesario crear espacios de diálogo en los que se puedan compartir y "negociar" los significados del ámbito privado experiencial -el de la vida cotidiana- y del ámbito público académico y construir perspectivas intersubjetivas.⁸⁹ La "negociación" a la que hacen referencia estos autores tiene por objeto provocar que se activen

89. *Ibidem.* pp. 64-68.

los esquemas y preconcepciones de la estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a partir de lo que representan los conceptos adquiridos en el aula.⁹⁰ Desde esta perspectiva, el educando:

aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación... [por lo que] El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas.⁹¹

En suma, la docencia ejercida como praxis y un modelo pedagógico que se orienta a que el educando reconstruya la cultura en el aula constituyen las condiciones fundamentales de la educación valoral porque favorecen que el educando: textualice su contexto, diga su palabra, convierta su deseo en pregunta, encuentre en el respeto al otro los límites de su libertad cotidiana, re-descubra el vasto horizonte de las necesidades necesarias y la heterogeneidad y riqueza de las necesidades preferenciales, así como las peculiares formas que adquieren los derechos, elabore el significado y el sentido del mundo social, de la condición y de la dignidad humanas, halle el placer radical, existencial, de descentrarse e "implicarse", y emprenda el fatigoso y fascinante camino de forjarse como sujeto ético impregnando su mundo de valor.

Una docencia y un método pedagógico como los que hemos descrito suelen encontrar múltiples obstáculos, pero son factibles aún cuando la estructura básica escolar sea autoritaria y aún cuando el proyecto educativo obedezca a

90. Como diría Piaget: "el principio fundamental de los métodos activos no puede inspirarse más que en la historia de las ciencias y puede expresarse de la forma siguiente: *entender es inventar o reconstruir por reinvención*, y no habrá más remedio que doblegarse a este tipo de necesidades si se pretende de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir." Piaget, Jean. *A donde va la educación*. Op. cit. p. 98.

91. *Ibidem*: pp. 73.

la lógica del capital. Por lo tanto, la respuesta a la pregunta que abrió este apartado es afirmativa.

Entendida de la manera como la hemos descrito, la educación valoral debiera formar parte de todos los procesos educativos escolares en todos los niveles, modalidades y tipos de formación pues atañe no a la especificidad de una ocupación laboral, sino al quehacer básico de las personas: vivir humanamente. Por ello, insistimos en que la educación valoral no requiere, necesariamente, que se le designe una o varias unidades curriculares específicas, pues puede incorporarse en la totalidad del proceso educativo; sin embargo, precisa de algunos espacios y tiempos destinados a la acción comunicativa que es ingrediente indispensable del modelo pedagógico de la educación valoral. Se trata, sin duda, de un proceso complejo que ha de presentar resistencia a las múltiples tendencias que se le oponen (el particularismo, el consumismo, la venalidad, entre otras), pero no es imposible. Requiere sí de la paciencia y la tenacidad que son menester para construir la hegemonía, para dar sentido a la historia, para preservar la condición humana y dignificar la vida.

Desde esta perspectiva, el docente que asume la educación valoral con "responsabilidad planetaria", con la disposición de ser el referente que ha de ser destituido, y con un interés emancipatorio, se realiza como sujeto ético y su quehacer contribuye a la transformación de las estructuras culturales que se heredarán a las generaciones futuras. Por ello, la educación valoral es esperanza -anticipación de la libertad en dirección del para-sí- y es también realización de la libertad que lucha por la libertad.

CONCLUSIONES

Los propósitos que orientaron la investigación, y que anunciamos en la Introducción, apuntaban a la reconstrucción teórica de las relaciones entre eticidad, valores sociales y educación y a la determinación de las condiciones de posibilidad de una educación escolar que contribuyese al logro de la eticidad. Como resultado de la investigación realizada, obtuvimos un aparato categorial para el análisis y la crítica de los procesos educativos y un modelo pedagógico para la educación conforme a valores que, más que tener una intención prescriptiva, presenta elementos "con pretensiones de validez" para fundamentar el ejercicio de la docencia como una praxis orientada por el ideal de la eticidad.

Estos resultados nos conducen a una serie de conclusiones en las que confluyen tres procesos. En primer lugar, la interpretación crítica de las obras de G. W. F. Hegel y de J. Habermas que sirvió de base para la construcción del aparato categorial; en segundo lugar la reconstrucción articulada y las determinaciones conceptuales que dicho aparato implicó, y en tercer lugar la fundamentación del modelo pedagógico que requirió una construcción teórica de mediación entre las categorías de nivel más abstracto y las prácticas educativas.

A continuación se presentan, a manera de grandes síntesis, las conclusiones más generales y el correspondiente análisis de las mismas, en el que se revelan otras conclusiones de alcance más restringido.

1. En las sociedades latinoamericanas se observa una combinación, no exenta de tensiones, de las tendencias que caracterizan a las sociedades premodernas

y modernas. Dichas tendencias ponen en peligro la condición humana y condicionan los paradigmas educativos.

1.1 La condición humana es el conjunto de rasgos que hacen del ser humano un sistema creado (como resultado del ajuste entre el a priori genético y el a priori social) y, a la vez, autocreado (como resultado de la actividad de la persona total en relación posible o actual con la genericidad). La pérdida de la condición humana significa la caída en la barbarie y la indignidad generalizada.

1.2 La dignidad humana es la exigencia de satisfacción de las necesidades-fines que, en su conjunto, constituyen la riqueza humana. Las necesidades-fines son necesidades radicales (libertad, socialidad, universalidad, conciencia y objetivación) y necesidades naturales (la vida, en primer lugar), atañen al género humano, son sociales por su modo de satisfacción y son necesarias, a diferencia de las necesidades manipuladas. Las necesidades-fines contextualizadas se transforman en necesidades preferenciales.

La dignidad humana dice referencia a distintos aspectos de las relaciones humanas: como dignidad moral, es exigencia de obtener el reconocimiento de los demás como fin y no como medio; como dignidad jurídica, es exigencia de ser igual que los otros ante la ley; como dignidad política, es exigencia de ejercer los derechos; como dignidad social, es exigencia de no ser instrumentalizado en las actividades productivas y en las relaciones sociales, y como dignidad cultural es exigencia de crecer culturalmente, de transformar el mundo social y de lograr la propia transformación, como miembro del género humano.

1.3 La dignificación de la vida requiere la realización de valores (o eticidad). Tal realización implica situaciones praxeológicas que incluyen situaciones axiológicas en las que sujeto y objeto existen en una unidad y

dependencia mutua formando una estructura o totalidad. El valor es esa unidad que dice referencia a ciertas propiedades reales que el sujeto relaciona con sus intereses y necesidades. Es valioso todo aquello que: favorece la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la genericidad); permite elevar el nivel de conciencia y autoconciencia; hace propicias la acción comunicativa, la racionalización social y la interacción racional con la naturaleza; facilita la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto; favorece la realización de la libertad genérica, y hace posible la conservación de la vida en el Planeta.

Los valores se pueden realizar como valores-fines si responden a necesidades preferenciales necesarias (es decir, no manipuladas) y como valores-principios que sirven de criterios de acción y corresponden a intereses diversos. A los intereses pragmático-técnico, teórico, práctico-regulativo, práctico expresivo y práctico-emancipatorio corresponden respectivamente los criterios de la eficacia, la verdad, la rectitud, la autenticidad y la dignidad humana.

En el interés práctico-emancipatorio la dignidad humana es forma de la acción y, al mismo tiempo, es para sí su contenido, por lo que en esta forma de interés se constituye el sujeto como libre.

1.4 En las sociedades latinoamericanas se combinan, no sin contradicciones, las características de las sociedades premodernas y de las sociedades modernas. De la sociedad premoderna mantenemos, en la vida cotidiana, la tendencia a jerarquizar a los seres humanos conforme a ciertas características (raza, sexo, condición social y cultural, etc.) que resultan de la combinación del apriori social y el apriori genético, y con base en esta jerarquía se mantienen estructuras culturales (costumbres) que favorecen diversas formas de dominación, asumidas "como si fuesen naturales".

Los rasgos que en la región latinoamericana se manifiestan como propios de una sociedad moderna son, por una parte, el principio de igualdad ante la ley (institucionalizado como derecho) y el de la retribución de beneficios, de acuerdo con los "méritos"; por otra parte, son diversas las tendencias en las que se pone de manifiesto la crisis de la modernidad. Estas tendencias son: a) la venalización e instrumentalización de la vida (derivadas de la "violencia estructural" que ejercen los medios deslingüistizados -el dinero y el poder- sobre la condición humana), con la consecuente homogeneización de las necesidades y la prevalencia de las necesidades manipuladas; b) el particularismo que privilegia el interés pragmático-estratégico por encima de cualquier otro y, especialmente, por encima del interés emancipatorio, y c) la fragmentación de la persona total y su enajenación respecto de la genericidad como resultado de la hipertrofia de la esfera de la objetivación por y en sí misma.

1.5 Los paradigmas educativos premoderno y moderno también se combinan en las sociedades latinoamericanas. Como resultado de esto, priva la idea -propia del paradigma premoderno- de ofrecer educación conforme a los principios de posibilidad y la conveniencia, al mismo tiempo que -de acuerdo con el paradigma moderno- se homogeneiza a los educandos en los niveles básicos y se contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales especializando a los individuos en los niveles medio y superior.

En el paradigma premoderno el criterio ordenador es el de una justicia -entendida como armonía- que resulta injusta por cuanto se basa en la idea de diferencias "naturales", mientras que en el paradigma moderno el criterio es el de democracia, pero restringida a una igualdad formal que refuerza la desigualdad real.

Dada esta situación, un paradigma que obedeciese al interés emancipatorio tendría que combinar los criterios de la justicia y la democracia, considerarlos en relación bicondicional y resignificarlos a la luz del criterio de la dignidad humana.

2. Por razones de sobrevivencia y de dignidad, la generación actual ha de asumir el compromiso planetario de la eticidad (y por ende de la realización de valores) para oponer resistencia a las tendencias que amenazan la condición humana, racionalizar la sociedad y dar sentido a la historia.

2.1 La eticidad es el movimiento que se opone a las tendencias que amenazan a la condición humana. La eticidad es: esfuerzo de emancipación y "acumulación" de valores sociales, lucha de la libertad por la libertad; síntesis de la socialidad consciente y la moralidad; superación de la libertad cotidiana en la libertad genérica; relación consciente del particular con la genericidad; praxis social que se concreta en la realización de valores y se alimenta de la insatisfacción (rechazo de la servidumbre) y de la esperanza (anticipación de la libertad en dirección del ser para sí).

2.2 El sujeto de la eticidad es el particular descentrado. No es entonces ni el sujeto universal que se le impone al particular (como el Estado hegeliano), ni el singular que es un "caso" del universal idéntico a los otros casos, ni un particular "monádico" y centrado en sí mismo. Es un particular que dice relación necesariamente a los otros, que acusa diferencias y peculiaridades con relación a los otros y que puede relacionarse conscientemente con el género. El descentramiento del particular puede ser examinado desde tres puntos de vista: psicológico, epistémico y ético-político.

El descentramiento psicológico consiste en un yo que sale de su centro y se historiza. El sujeto no es algo dado ni el producto de una evolución; emerge de un movimiento originario que surge del deseo y se revela en la palabra que, atrapada en el lenguaje, sitúa lo imaginario (lo transforma en proyecto) y formula lo real determinando su significación y su sentido; palabra que hace llamado a otros, que significa para otros y que se resignifica a sí misma; palabra que deniega y destituye y que se incorpora a la cadena de significantes con su propio significado en movimiento; palabra que expresa duda, pregunta y que textualiza el contexto; el sujeto es, en suma, lector (que pronuncia al mundo y a los otros significantes), que se transforma en autor (porque se autoriza a darle significado al mundo y a sí mismo) y en actor (porque se autoriza a modificar a su mundo y a sí mismo).

El descentramiento epistémico se produce cuando el sujeto toma de distancia de la persona respecto de sus propios puntos de vista en aras de una forma de intersubjetividad; este descentramiento permite al sujeto lograr los aprendizajes que favorecen su desarrollo cognitivo y actitudinal.

El descentramiento ético-político es el resultado de que el particular establezca una relación consciente con la genericidad y, por tanto, se proponga a la humanidad como fin último de sus acciones.

El sujeto de la eticidad es el particular que resignifica su comunidad de vida real, como comunidad de vida histórico posible; es el participante en comunidades de comunicación (epistémicas y sapienciales) que contribuye a la racionalización social y que da sentido a la historia.

Como comunicador, el sujeto es oyente y hablante que tematiza situaciones de acción, aporta razones con pretensiones de validez para apoyar sus emisiones en relación con el mundo objetivo, el social o el subjetivo, e interpreta las razones que otros aportan.

Como racionalizador social el sujeto: a) contribuye a la crítica de los saberes y la fluidificación de la cultura; b) procura la aplicación generalizada de las normas y busca someter éstas al discurso práctico, y c) se constituye a sí mismo como una personalidad rica en necesidades preferenciales heterogéneas que dicen referencia a valores-fines universales, y orienta su actividad por el valor-principio de la dignidad humana.

Como particular que da sentido a la historia es un preferidor radical que se procura la suficiente información y la suficiente autonomía respecto de su preferencia, y somete a crítica la racionalidad de la misma (con base en criterios de validez lógica, social, práctica, científica y dialéctica). Es un preferidor y realizador de valores que vive auténticamente vinculando su ahora con la historia de la humanidad para lo cual: a) asume críticamente el presente histórico y la historia pasada que le dió origen a éste; b) realiza responsable y creativamente su historia presente, para construir el futuro histórico deseable y c) determina conscientemente el mundo de significados y valores de la época presente a partir de la lección del pasado y del proyecto de futuro.

En la medida en la que el sujeto de la eticidad transforma cualitativamente la realidad y, por ende, se objetiva efectivamente mediante su praxis, es sujeto ético (figura que contiene y supera al sujeto social y al sujeto moral).

2.3 La tarea que tiene cada particular de constituirse como sujeto ético, implica la de realizar valores sociales, es decir, la de contribuir con su acción a conferir ciertas cualidades al mundo social que favorecen el despliegue de las fuerzas humanas y contienen las tendencias que amenazan la condición humana. De esas cualidades, las fundamentales son: la democracia, a la que concebimos como objetivación del movimiento de la particularidad

reflejada en la generalidad, cuya función es garantizar la libertad del particular, y la justicia, que entendemos como objetivación del movimiento de la generalidad reflejada en la particularidad y que se orienta por el ideal de la dignidad humana. De la relación bicondicional de estos valores se derivan: la soberanía, que definimos como la autodeterminación de un colectivo que se realiza en la historia mediante negaciones, la identidad cultural que consideramos como identidad posconvencional, no excluyente y no perseverante, que se realiza en el proceso dialéctico de la constitución del sujeto y del colectivo, y la paz que significa la preservación de la vida sin detrimento de la libertad del particular y de la dignidad humana.

3. La educación ha de asumirse con un compromiso planetario y realizarse como un proceso de formación por y para la eticidad.

3.1 La educación sólo rinde servicios a la eticidad y contribuye a dignificar la vida y racionalizar el mundo social si es un proceso eminentemente formativo, es decir, un proceso en el que el sujeto se constituye como tal mediante la creación cultural.

La categoría de *formación* que elaboramos, es producto de la reconstrucción de las articulaciones e interdependencias entre los conceptos de sujeto, razón, cultura e historia. Para que esa categoría resulte de utilidad para el análisis y la crítica de la realidad educativa latinoamericana, hemos despojado el significado de esos conceptos de cualquier sentido teleológico e idealista. Desde esta perspectiva, el sujeto al que nos referimos es concebido como sujeto de la eticidad y virtualmente sujeto ético; a la razón la entendemos como la capacidad del ser humano para explicar, comprender y criticar la realidad y para darle significado y sentido a la misma; a la cultura la entendemos como un conjunto de estructuras (de la vida cotidiana,

de las instituciones e integraciones sociales y de los saberes) que son resultado de la objetivación de los sujetos particulares y de las colectividades, y a la historia la conceptualizamos como devenir humano, espacio-temporal en el que los sujetos se forman mediante un proceso de realización (o denegación) de valores y, consecuentemente, de transformación de estructuras.

3.2 La formación no es evolución lineal que tiende al perfeccionamiento, sino desarrollo signado por la negación. Desde esta perspectiva, se trata de un proceso que tiene como punto de partida la incompletud del sujeto, su deseo y sus necesidades preferenciales, y que se realiza mediante la descentración, la crítica, la transgresión, la destitución de los referentes, la objetivación; en fin, mediante la transformación objetiva y subjetiva. La experiencia del sujeto y su propia historia se revelan, entonces, como resultado de la negatividad.

3.3 La formación tiene como base tres procesos: a) el cultivo, entendido como un proceso que favorece el desarrollo intelectual y moral del educando; b) la socialización, cuya función es la incorporación del particular a las instituciones e integraciones sociales y se funda en la internalización de órdenes normativos considerados legítimos y en la identificación del particular con otros significantes, y c) la enculturación que definimos como la apropiación de la cultura por parte del particular y la adquisición de competencias que le permiten hacer uso de esa cultura para satisfacer sus necesidades. La formación contiene y supera estos procesos en la medida en la que prepara al particular para participar mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y de sí mismo como sujeto.

3.4 La educación, entendida como formación, tiene que estar orientada por el ideal regulativo de convertir a todo ser humano en miembro de una comunidad universal a la que le sea accesible todo saber humano. Desde esta perspectiva, los procesos educativos concretos deben tener como meta lograr que las personas no queden excluidas de las comunidades epistémicas de su interés y que puedan formar parte de la comunidad sapiencial que considera como preferible, por encima de cualquier otra, aquella forma de vida a la que el sujeto se ha adherido consciente y libremente. En otros términos, el proceso educativo ha de ampliar la pertinencia de los sujetos respecto de comunidades epistémicas y comunidades sapienciales y ha de dotarlos de las competencias necesarias para convertir estas comunidades en comunidades de comunicación.

3.5 Formar por y para la eticidad significa proponerse a la eticidad como finalidad y como principio de la educación. Ello implica que el proceso educativo ha de ser una interacción comunicativa que no lesione la dignidad humana y que se oriente a promover aprendizajes que favorezcan: a) el descentramiento del sujeto, y b) la formación de habilidades que le permitan al particular actuar como oyente y hablante competente; como preferidor radical; como racionalizador social; como lector, autor y actor; como particular que determina sus necesidades preferenciales y ejerce sus derechos; como sujeto que pronuncia su palabra y que da sentido a la historia, realizando valores y transformándose a sí mismo.

4. La educación valoral o educación conforme a valores es el proceso formativo de carácter escolar que tiene por finalidad la eticidad. Dicho proceso requiere de determinadas condiciones y principios que constituyen un modelo pedagógico de signo emancipatorio.

4.1 La educación escolar aunque contribuye a la reproducción de las desigualdades en las relaciones sociales, refuerza la fragmentación de la persona total y está sometida al juego de los intereses particulares, también cumple funciones que, por corresponder a un interés emancipatorio, debieran ser potenciadas; la educación escolar: a) es el canal de transmisión de la esfera de los saberes especializados a la esfera de la vida cotidiana; b) constituye la vía de acceso de los sujetos a la esfera superior de objetivación, y c) habilita a los sujetos para participar en las instituciones y las integraciones sociales y, virtualmente, para introducir valores en ellas.

4.2 La educación valoral es educación en valores (socialización que consiste en la internalización de órdenes normativos), educación sobre valores (transmisión de información sobre valores y normas legítimas que permiten al sujeto apropiarse de su cultura), educación para valores (promoción del desarrollo intelectual y moral del sujeto que hace posible que prefiera y realice valores) y educación por valores (formación mediante la realización de valores).

4.3 Toda educación de valor es necesariamente educación valoral, pues una educación es valiosa en la medida en la que se orienta por valores-fines, se guía por valores-principios y cumple las finalidades cualitativas que se propone. En México, las finalidades expresas en la Ley General de Educación pueden sintetizarse en una sola: la dignidad humana. Por ello, la educación escolar, desde el nivel de preescolar hasta la profesionalización, tendría que ser necesariamente educación conforme a valores.

4.4 La estructura escolar básica de la escuela es el conjunto de regulaciones que dan forma a las redes de interacciones y que distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a

cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Para que la estructura escolar sea condición de posibilidad de la educación conforme a valores se requiere que cumpla con los siguientes requisitos: que se funde en el principio de igualdad ante la ley e igualdad en los derechos; que haga propicia la participación de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones, que constituya un medio ambiente propicio para la acción comunicativa y el consenso.

Si bien la estructura es una condición de posibilidad, no es una condición *sine qua non*, puesto que aún con una estructura básica desfavorable es posible desarrollar la educación conforme a valores si se cumplen otras condiciones.

4.5 Los métodos y contenidos educativos son condiciones necesarias y fundamentales de la educación conforme a valores siempre que cumplan con los siguientes principios: a) el educando debe lograr las habilidades que le permitan participar como hablante y oyente competente en la acción comunicativa; b) ha de tener acceso a información que le sea pertinente, suficiente y significativa, como preferidor radical; c) la actividad docente debe favorecer los procesos de descentramiento e interestructuración que contribuyen al desarrollo intelectual y moral del sujeto; d) el educando ha de adquirir habilidades de pensamiento como base de las competencias que requiere para actuar como comunicador, preferidor y realizador de valores; e) se debe promover que en el educando se formen las disposiciones sentimentales favorables a valores; f) La actividad docente debe favorecer la construcción o reconstrucción cognitiva de las reglas, y g) los educandos desiguales requieren de un tratamiento desigual.

4.6 La práctica docente es un ingrediente básico de la educación conforme a valores. En la situación específica de la educación escolar mexicana, que implica estructuras escolares autoritarias y procesos educativos que obedecen

a la lógica del capital -que responde a intereses pragmático-estratégicos-, la práctica docente ha de ejercerse como praxis en sentido estricto -es decir, como actividad consciente, creativa y transformadora, en la que tiene lugar la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica- y aprovechar los espacios y momentos en los que es posible oponer resistencia a las tendencias adversas a la eticidad. Desde esta perspectiva, la docencia ha de orientarse no tanto a producir certezas como a provocar el asombro, la duda, la pregunta; a promover la tematización, la textualización, la conceptualización, la interpretación y creación de significados. Debe ser praxis que desencadena praxis.

4.7 Los lineamientos didácticos congruentes con la educación conforme a valores tal como la hemos conceptualizado son los siguientes: a) la relación maestro-alumno es realmente formativa sólo si se desarrolla como interacción comunicativa, referida a valores y guiada por valores-principios; b) la aprehensión de la cultura, la apropiación de la cultura y la creación de la cultura son las fases del proceso de formación para la eticidad; c) la función de la enseñanza es promover la reconstrucción del conocimiento individual, a partir de la reinención de la cultura en el aula; d) la investigación, el descubrimiento y la instrucción -entendida como el traspaso paulatino de competencias y fundada en formatos de interacción y esquemas de intervención conjunta- constituyen los métodos más apropiados para la educación valoral; e) el aula ha de convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad.

4.8 El modelo pedagógico para la educación conforme a valores es el resultado de la combinación de los siguientes elementos: a) la finalidad educativa es la eticidad; b) los valores rectores son la justicia y la democracia en relación bicondicional; c) el proceso educativo es de carácter formativo; d) la estructura básica escolar es congruente con los valores

rectores; e) los métodos y contenidos obedecen a principios de racionalidad no estratégica; f) la docencia que se ejerce como praxis, y g) la didáctica se orienta a fundamentar las acciones que promueven la producción de la cultura en el aula.

5. Como consecuencia de todo lo anterior, el educador que asume la educación valoral como compromiso planetario, como tarea del presente que contribuye a forjar las estructuras culturales del futuro, hace de su práctica docente una concreción de la eticidad y se constituye como sujeto ético.

FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- Adorno, Theodor W. *Dialéctica negativa*. Tr. J. M. Ripalda. Madrid, Taurus, 1989. Taurus Humanidades. 409 pp.
- Alduncin, Enrique. *Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad*. México, Banamex, 1989. 270 pp.
- Althusser, Louis. *Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos*. Tr. Revista Uruguaya Praxis. Barcelona, Anagrama, 1976. 59 pp.
- Amestoy de Sánchez, Margarita. *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México, Trillas-ITESM, 1991. 6 vol.
- Anderson, Perry. *Tras las huellas del materialismo histórico*. Tr. E. Terrén. Madrid, Siglo XXI, 1986. 141 pp.
- Arblaster, Anthony. *Democracia*. Tr. A. Sandoval. México, Nueva Imagen, 1991. 172 pp.
- Aristóteles. *Política*. Tr. A. Gómez Robledo. México, UNAM, 1963. 250 pp.
- Arredondo, Martiniano et al. "Notas para un modelo de docencia" en Arredondo Martiniano y Angel Díaz Barriga (Comps.) *Formación Pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México, ANUIES-UNAM, 1989. pp. 13-42.
- Ausubel, David P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1980. 769 pp.
- Avanzini, Guy. *Inmovilismo e innovación en la escuela*. Barcelona, Oikos-TAU, 1985. 309 pp.
- Bataille, George. *El erotismo*. Tr. T. Vicens; 2a. ed. Barcelona, Tusquets, 1980. 378 pp.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista en Francia*. Tr. J. Goded; 2a. ed. México, Siglo XXI, 1975. 301 pp.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*; Tr. S. Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu, 1991. 233 pp.
- Bloch, E. *Sujeto-objeto; el pensamiento de Hegel*. Tr. W. Roces et al.; 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1985. 514 pp.
- Bobbio, Norberto. *Igualdad y libertad*. Tr. P. Aragón. Barcelona, Paidós-ICE/UAB, 1992. Col. Pensamiento contemporáneo, No. 24. 155 pp.
-
- . *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. Tr. J. Fernández. México, Fondo de Cultura Económica, 1989. 194 pp.

- Bourdieu, Pierre. y Jean-Claude Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Tr. E. L.; 2a. ed. Barcelona, Laia, 1981. Col. Sociología/papel 451. 285 pp.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista; la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Tr. P. Mascaró. México, Siglo XXI, 1981. 377 pp.
- Bruner, Jerome. *La importancia de la educación*. Tr. A. Devoto. Barcelona, Paidós, 1987. 199 pp.
- Bunge, Mario. *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona, Ariel, 1973. 955 pp.
- Cantón, Valentina. *Uno más uno, más uno, no es igual a tres. Una propuesta de formación de docentes, desde el reconocimiento del particular*. México, UPN, (mecanograma en proceso).
- Carraher, Terezinha et al. *En la vida diez, en la escuela cero*. Tr. R. Cuzminsky. México, Siglo XXI, 1991. 191 pp.
- Cerroni, Umberto. *Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*. Tr. B. Chacel. México, Alianza-CONACULTA, 1991. Col. Los noventa, No. 80. 217 pp.
- Cerutti, Horacio. *Presagio y tónica del descubrimiento*. México, UNAM, 1991. 156 pp.
- De Lomnitz, Larissa. *Cómo sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI, 1975. 229 pp.
- Della Volpe, Galvano. *Rousseau y Marx, y otros ensayos de crítica materialista*. Tr. R. Raschella. Argentina, Platina, 1963. 169 pp.
- Dussel, Enrique. "El método dialéctico de lo abstracto a lo concreto" en *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo XXI, 1985. pp. 48-63.
-
- Hacia un Marx desconocido. *Un comentario de los Manuscritos del 61-63*. México, UAM-Iztapalapa-Siglo XXI, 1988. Biblioteca del pensamiento socialista. 380 pp.
-
- "La introducción de la *Transformación de la Filosofía* de K. O. Apel y la Filosofía de la liberación (Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)" en Apel, K. O., E. Dussel y E. Fernet. *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*; Tr. L. F. Segura. México, Siglo XXI-UAM Iztapalapa, 1992. pp. 45-104.
- Engels, Federico. "Introducción" en Marx, Carlos. *Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850*; S. Tr. Beijing, Ed. en Lenguas Extranjeras, 1980. 196 pp.

- Ferry, Luc y Alain Renaut. *Filosofía política. De los derechos del hombre a la idea republicana*. Tr. J. Barrales. México, Fondo de Cultura Económica, 1990. Sección de obras de política y derecho; Filosofía política III. 138 pp.
- Freinet, Celestin. *La escuela popular moderna. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*; S. Tr.; 2a. ed. Xalapa, Biblioteca Universidad Veracruzana, 1982. 151 pp.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*; 20a. ed.; Tr. J. Mellado. México, Siglo XXI, 1978. 245 pp.
- Fronidzi, Risieri. *¿Qué son los valores?* S. tr. México, FCE, 1974. Col. Breviarios, No. 135. 225 pp.
- García Salord, Susana y Liliana Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI, 1992. 135 pp.
- Garzón, Mercedes. *Romper con los dioses*. México, Universidad Pedagógica Nacional. Los cuadernos del Acordeón, serie Filosofía, año 2, Vol. 1, octubre de 1991. 87 pp.
- Gilly, Adolfo. "América Latina: abajo y afuera" en *Las Américas en el horizonte del cambio; Coloquio de Invierno; Los grandes cambios de nuestro tiempo: la situación internacional, América Latina y México*. México, UNAM-CONACULTA-FCE, 1992. 3 tomos/ Tomo II, PP. 106-118.
- Gimeno Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1992. 441 pp.
- Giroux, Henri. *Teoría y resistencia en educación*. Tr. A. T. Méndez. México, Siglo XXI, 1992. 329 pp.
- Gonzalbo, Pilar (Comp.) *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México, SEP-El Caballito, 1985. Biblioteca pedagógica, 159 pp.
- González Casanova, Pablo "La crisis del Estado y la democracia en el Sur" en *La situación mundial y la democracia; Coloquio de Invierno; Los grandes cambios de nuestro tiempo: la situación internacional, América Latina y México*. México, UNAM-CONACULTA-FCE, 1992. 3 tomos/ Tomo I. pp. 244-246.
- González Navarro, Moisés. *La pobreza en México*. México, El Colegio de México, 1985. 494 pp.
- González, Juliana. *Ética y libertad*. México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1989. 323 pp.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Selección de M. Manacorda; Tr. de C. Cristos. Barcelona, Fontamara, 1981. 251 pp.

- Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Tr. R. Sciarreta. México, Juan Pablos, 1975. Cuadernos de la cárcel, No. 2. 181 pp.
-
- _____. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Tr. J. M. Aricó; 2a. ed. México, Juan Pablos, 1986. Cuadernos de la cárcel, No. 1, 334 pp.
-
- _____. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Tr. I. Flambaun. México, Juan Pablos, 1975. Cuadernos de la cárcel, no. 3. 258 pp.
-
- Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Trs. M. Jiménez y M. Garrido. Madrid, Tecnós, 1986. 181 pp.
-
- _____. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Tr. R. García. Barcelona, Península, 1985. *Homo sociologicus*, No. 24, 219 pp.
-
- _____. *Conocimiento e interés*. Tr. J. Vidal et al. Madrid, Taurus, 1982. 347 pp.
-
- _____. *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Tr. M. Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1989. 462 pp.
-
- _____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Tr. M. Jiménez R. Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1991. *Pensamiento contemporáneo* No. 17, 172 pp.
-
- _____. *Pensamiento postmetafísico*. Tr. M. Jiménez R. México, Taurus Humanidades, 1990. 275 pp.
-
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo. Buenos Aires, Taurus, 1989. 2 Tomos.
-
- _____. *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Tr. S. Más. México, Rei, 1993. 431 pp.
-
- Haste, Hellen. "La adquisición de reglas" en Bruner, Jerome y Hellen Haste (Comp.) *La elaboración del sentido*. Tr. C. Ginard. Barcelona, Paidós, 1990. Col. *Cognición y desarrollo humano*, No. 19. pp. 155-182.
-
- Hegel, G. W. F. *El sistema de la eticidad*. Tr. L. González-Hontoria. Madrid, Editora Nacional, 1982. Col. *Clásicos para una biblioteca contemporánea*, No. 10, 194 pp.
-
- _____. *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Tr. E. Ovejero. México, Porrúa, 1985. "Sépan cuántos", No. 187, 314 pp.
-
- _____. *Escritos pedagógicos*. Tr. A. Ginzo. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1991. 188 pp.
-
- _____. *Fenomenología del Espíritu*. Tr. W. Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. *Textos clásicos*, 466 pp.

Hetel, G. W. F. *Filosofía del Derecho*. S. tr.; 2a. ed. México, UNAM, 1985. Nuestros clásicos, 340 pp.

Introducción a la historia de la filosofía. Tr. E. Terrón. Madrid, SARPE, 1983. Grandes pensadores, No. 13, 231 pp.

Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Tr. J. Gaos; 3a. ed. Madrid, Alianza Universidad, 1985. 701 pp.

Propedéutica filosófica; teoría del derecho de la moral y de la religión (1810); prólogo y tr. de L. Mues. México, UNAM, 1984. 79 pp.

Sobre las maneras de tratar científicamente el Derecho Natural. Tr. y notas D. Negro Pavón. Madrid, Aguilar, 1979. Biblioteca Aguilar de iniciación jurídica. 180 pp.

Heller, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. Tr. M. Sacristán. Barcelona, Grijalbo, 1972. 176 pp.

La revolución de la vida cotidiana. Tr. G. Muñoz et al. Barcelona, Península, 1982. Col. Historia-ciencia-sociedad, No. 175. 203 pp.

Teoría de las necesidades en Marx. Tr. J.F. Ivars. Barcelona, Península, 1978. 182 pp.

Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona, Península, 1990. Col. Ideas No. 17. 219 pp.

Sociología de la vida cotidiana. Tr. J. F. Ivars y E. Pérez N. Barcelona, Península, 1977. 418 pp.

Teoría de la Historia. Tr. J. Honorato. México, Fontamara, 1985. Col. Libro Historia, No. 3. 280 pp.

Teoría de los sentimientos. Tr. F. Cusó. Barcelona, Fontamara, 1987. Col. Fontamara, No. 29. 313 pp.

Herrera, M. "Justificación y aplicación en la ética discursiva" en Herrera, María (Coord.) *Jürgen Habermas. Moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*. México, Alianza, 1993. pp. 117-145.

Hierro, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. 2a. ed. México, Torres asociados, 1990. 122 pp.

Hyppolyte, Jean. *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel*. Tr. F. Fernández. Barcelona, Península, 1974. 562 pp.

Inchaústegui, Carlos. *Las márgenes del Tabasco chontal*. Villahermosa, Gobierno del Estado de Tabasco, 1987. Serie Antropología. 374 pp.

- Kant, Manuel. "La paz perpetua" en *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La Paz Perpetua*. Tr. M. García Morente y F. Rivera. México Porrúa, 1977. Col. "Sépan cuántos..." No. 212. 252 pp.
- Keane, John. *Democracia y sociedad civil*. Tr. A. Escotado. Madrid, Alianza, 1992. Col. Ciencias sociales, No. 709. 292 pp.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Tr. A. Contín. México, Fondo de Cultura Económica, 1978, Col. Breviarios, No. 213. 319 pp.
- Lacan, Jacques. *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Tr. R. Cevasco y V. Mira. Caracas, Ateneo de Caracas/PAIDOS, 1981. 417 pp.
- Lagrange, H. "A propósito de la escuela" en Lowy, Michel et al. *Sobre el método marxista*. México, Grijalbo, 1975. pp. 185-226
- Lazerson, Marvin et al. *Una educación de valor. Propósitos y prácticas en las escuelas*. Tr. G. Beltrán. México, Prisma, 1985. 175 pp.
- Lowy, Michael *¿Qué es la sociología del conocimiento?* Tr. F. Dávila. México, Fontamara, 1991. 172 pp.
- Lukács, Georg. *Historia y conciencia de clase*. Tr. M. Sacristán. Madrid, SARPE, 1984. Serie Los grandes pensadores, Tomos 58 y 59.
- Lyotard, Jean-Francois. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Tr. M. Antolín. México, REI, 1989. 119 pp.
- Macpherson, C. B. *La democracia liberal y su época*. Tr. F. Santos. Madrid, Alianza, 1992. Col. Humanidades, No. 870. 150 pp.
- Martínez, Amparo. "La familia y las instituciones, agentes sociales prioritarios en el proceso educativo del menor" en García Roca, J. et al. *Pedagogía de la marginación*. Madrid, Ed. popular, 1991. pp. 117-142.
- Marx, Carlos. "Crítica del Derecho del Estado de Hegel" en *Marx: escritos de juventud*. Tr. W. Rocés. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Col. Carlos Marx, Federico Engels: Obras fundamentales, No. 1. pp. 319 a 438.
- _____ *Crítica del programa de Gotha*. Tr. Instituto del Marxismo-Leninismo; 4a. ed. Madrid, R. Aguilera, 1971. 65 pp.
- _____ *El Capital; crítica de la economía política*. Tr. W. Rocés; 2a. ed. México, FCE, 1984. 3 Tomos.
- _____ "Prólogo a Contribución crítica de la economía política" en *Introducción general a la crítica de la economía política (1857)*. Tr. M. Murmis et al.; 11 ed. México, Pasado y Presente, 1977. Cuadernos de Pasado y Presente, No. 1. pp. 75-79.

- Marx, Carlos "Sobre la cuestión judía", en *Marx: escritos de juventud*. Tr. W. Rocés. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. Col. Carlos Marx, Federico Engels: Obras fundamentales, No. 1. pp. 461-190.
- _____. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx, C. y F. Engels. *Obras escogidas*. S. Tr. Moscú, Progreso, s. f. 828 pp.
- Marx, Carlos y Federico Engels. *La ideología alemana*. Tr. W. Rocés. México, Ed. de Cultura Popular, 1977. 746 pp.
- Markus, György. *Marxismo y "antropología"*. Tr. M. Sacristán. México, Grijalbo, 1985. Col. Enlace Grijalbo 118 pp.
- Moore, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Tr. A. Quintanilla. Madrid, Alianza Universidad, 1980. 128 pp.
- Muguerza, Jesús. *La razón sin esperanza*. Madrid, Taurus, 1977. 289 pp.
- _____. "Sobre la condición 'metafísica' y/o 'posmetafísica'" en Herrera, María (Coord.) Jürgen Habermas. *Moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*. México, Alianza, 1993. pp. 133-191.
- Negt, Oskar. "El marxismo y la teoría de la revolución en el último Engels" en *El marxismo en la época de la segunda internacional*. Tr. M. Loizu. Barcelona, Bruguera, 1980. Historia del marxismo, Vol. 4. pp. 12-101.
- Nicol, Eduardo. *Meditación sobre la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. 205 pp.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 495 pp.
- Palomera, Elvia et al. *Los valores en la comunidad educativa mexicana*. México, Instituto de proposiciones estratégicas, 1990. 190 pp.
- Phillips, L. John. *Los orígenes del intelecto según Piaget*. Tr. J. Toro. Barcelona, Fontanella, 1977. 167 pp.
- Piaget, Jean et al. *La nueva educación moral*. Tr. M. L. Navarro; 3a. ed. Buenos Aires, Losada, 1967. 103 pp.
- Piaget, Jean et al. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Tr. P. Castrillo; 3a. ed. Madrid, Alianza/UNESCO, 1976. 631 pp.
- Piaget, Jean. *A dónde va la educación*. Tr. P. Vilanova. Barcelona, Unesco-Teide, 1974. Col. Hay que saber, No. 8. 110 pp.
- Prieto, Daniel. *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. 5a. ed. México, Premiá, 1991. Col. La red de Jonás, comunicación, 181 pp.

- Rawls, John. *Teoría de la justicia*. Tr. D. González. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1979. 654 pp.
- Ricci, Pio y Bruna Zani *La comunicación como proceso social*. Tr. M. Arbolí. México, CONACULTA-Grijalbo, 1990. Col. Los Noventa, No. 41, 290 pp.
- Rousseau, Juan Jacobo. "El contrato social" en *El contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. S. tr. México, Porrúa, 1982. Col. "Sépan cuántos" No. 113, pp. 2-76.
- Rubio Carracedo, José. *Paradigmas de la política. Del Estado justo al Estado legítimo*. Barcelona, Anthropos, 1990. Col. Pensamiento crítico / pensamiento utópico, No. 51. 278 pp.
- Sánchez Vázquez, A. "Notas sobre las relaciones entre moral y política" y "Sobre el sujeto de la historia" en Sánchez Vázquez, A. *Ensayos marxistas sobre historia política*. México, Océano, 1985. 207 pp.
- _____. *Ética*. 22a. ed. México, Grijalbo, 1979. Col. Tratados y manuales. 245 pp.
- _____. *Filosofía de la praxis*. 3a. ed. México, Grijalbo, 1980. Col. Enlace. 464 pp.
- _____. *Invitación a la estética*. México, Grijalbo, 1992. Tratados y manuales Grijalbo. 272 pp.
- _____. "La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía" en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. Barcelona, Océano, 1983. pp. 35-46.
- Sartori, Giovanni. *Elementos de teoría política*. Tr. L. Morán. Madrid, Alianza, 1992. 321 pp.
- Sättele, Hans. "Hacia una crítica psicoanalítica de la teoría del sujeto" en Herrera, María (Coord.) *Jürgen Habermas. Moralidad, ética y política. Propuestas y críticas*. México, Alianza Editorial, 1993. 249-272 pp.
- Segovia, Rafael. *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México, 1975. 164 pp.
- Silva Michelena, Héctor y Armando Córdova. *América Latina: el largo ciclo de la transnacionalización*. México, 1992 (mecanograma) 66 pp.
- Solares, Blanca. *Vertientes teóricas en torno al problema de la modernidad; el pensamiento social en Alemania, después de Adorno*. (tesis para obtener el doctorado en Sociología). México, UNAM, 1991. 245 pp.
- Stoyanovitch, Konstantin. *El pensamiento marxista y el Derecho*. Tr. A. López; 2a. ed. Madrid, Siglo XXI, 1981. 220 pp.

- Toledo, Ma. Eugenia. *Alfabetizar bajo la guerra. La educación popular en El Salvador*. México, Aguirre Beltrán, s. f. 126 pp.
- Touchard, Jean. *Historia de las ideas políticas*. Tr. J. Pradera; 3a. ed. Madrid, Técnicos, 1977. 658 pp.
- Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*; 2a. ed. México, Siglo XXI, 1984. 309 pp.
- _____ *El concepto de ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985. 196 pp.
- _____ *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México, FCE, 1992. Cuadernos de la gaceta, No. 82. 119 pp.
- Zemelman, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales; contribución al estudio del presente*. México, El Colegio de México, 1987. Col. Jornadas, No. 111. pp. 226.
- _____ *Uso crítico de la teoría; en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas-El Colegio de México, 1987. 229 pp.

FUENTES HEMEROGRAFICAS

ARTICULOS

- Arriagada-Kehl, Enrique "Ética y miseria en el marco de la identidad latinoamericana y tercermundista" en *Memorias del primer Encuentro Latinoamericano sobre Educación, marginación urbana y modernización*. México, UPN, 1991. 722 pp./ pp. 480-504.
- Barona, Ernesto y Ma. Luisa Ceja. "Los valores al final del milenio" en *La Jornada semanal*. México, domingo 6 de septiembre de 1992. pp. 42-47.
- Cansino, César. "Indigenismo contra derechos humanos" en *La Jornada semanal*. México, domingo 20 de junio de 1993.
- Dieterich, Heinz "América Latina: entre el capitalismo utópico y la democracia mundial" en *La Jornada*, México, 12 de julio de 1993.
- Latapí, Pablo. "El fin de la historia comienza: México definirá con Estados Unidos y Canadá su Educación Superior" en *Proceso*, México, No. 879, 6 de septiembre de 1993, p. 7.
- Latapí, Pablo. "Las élites de un país desigual" en *Proceso*. México, No. 873, 26 de julio, 1993.
- Latapí, Pablo. ¿Qué es una educación humanista? en *CONAFE (revista de educación y cultura)*. México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, No. 6, abril-junio 1992. pp. 4-9.

- Malo, Claudio "Alfabetización, modernización y cultura popular" en *Memorias del primer Encuentro Latinoamericano sobre Educación, marginación urbana y modernización*. México, UPN, 1991. 722 pp./ pp. 659-682.
- Muñoz Batista, Jorge. "La educación hoy y mañana; contribución a una reflexión inaplazable" en Cueli, José (Coord.). *Valores y metas de la educación en México*. México, SEP-La Jornada, 1990. Col. Papeles de educación, No. 1. pp. 77-87.
- Pereyra, C. "Democracia y revolución" en *Nexos*, No. 97. México, enero de 1986. pp. 17-21.
- Sánchez Vázquez, A. "Democracia, revolución y socialismo" en *Utopías*. México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, No. 5, Enero-febrero de 1990. pp. 15-23.
-
- "Democracia, revolución y socialismo" en *Socialismo, revista de teoría y política*. Año 1, Nos. 3 y 4, Octubre-diciembre de 1989. pp. 13-24.
-
- "Después del derrumbe: estar o no a la izquierda." Separata de la revista *Sistema*. No. 108. Madrid, Mayo 1992. pp. 57-67.
-
- "La cuestión del poder en Marx" en *Sistema*. Separata, No. 92. Madrid, septiembre 1989. pp. 3-17.
-
- "Marx y la democracia" en *Cuadernos políticos*. México, 1983. No. 36, pp. 31-39.
-
- "Modernidad, vanguardia y posmodernismo" en *La Jornada Semanal*. México, 28 de Noviembre de 1993, No. 233. pp. 25-30
-
- "Radiografía del posmodernismo" en *Uno más Uno, Sábado*. México, 1988. p. 2-4
-
- Sánchez Vázquez, A. y V. Mikecin. "Cuestiones marxistas disputadas; entrevista de V. Mikecin con Adolfo Sánchez Vázquez" en *Cuadernos políticos*, No. 42; enero-marzo de 1985. pp. 5-19.
- Schawb, Gabriele. "La génesis del sujeto, lo imaginario y el lenguaje poético" en *Diógenes*. México, UNAM-Coordinación de Humanidades, Otoño, 1981, pp. 59-82.
- Villoro, Luis. "Filosofía para un fin de época" en *Nexos*. México, mayo 1993, No. 185. pp. 43-50.

NOTAS PERIODISTICAS

"Trabajan en el mundo 200 millones de niños" en *La Jornada*, México, Viernes 9 de julio de 1993.

"60 millones de *nuevos pobres* en AL entre 1986 y 1990, según Cepal" en *La Jornada*, México, 22 de Nov. de 1992.

"Comunicado de la Comandancia General" en *La Jornada*, Domingo 27 de febrero de 1994.

DOCUMENTOS

Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación, Martes 13 de julio de 1993.

CIDEAL. *Informe sobre desarrollo humano 1993*. Madrid, PNUD-CIDEAL, 1993. 249 pp.

CONPES. *Evaluación de la educación superior*. México, Secretaría de Educación Pública, 1990. Modernización educativa 1989-1994, No. 5. 157 pp.

Partido Revolucionario Institucional. "Liberalismo social: nuestro camino" en *Examen*. México, año 3, No. 35, abril de 1992.

Poder Ejecutivo Federal. *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, Secretaría de Educación Pública, 1989.