



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía



Una formación ética con orientación psicoanalítica

Tesis que para optar por el grado de:
Doctor en Pedagogía

presenta:

Jorge Aguado Kamffer

Tutor

Dra. Alicia Valdés Kilian
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

Comité Tutorial

Dra. Concepción Barrón Tirado
Dr. Alfredo Furlán Malamud
Dra. Arlin Calderón y Curiel
Dra. Rebeca Maldonado Rodriguera
Facultad de Filosofía y Letras

México, D.F. junio 2013



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.

A mis padres.



*A mi esposa y a mi hijo, quienes siempre
han sido una fuente de aliento para no claudicar
en la travesía.*



*A una mujer que con su sabiduría,
paciencia y dulzura, siempre ha sido una artífice
invaluable para que yo pueda salir adelante.*

Dra. Alicia Valdés Kilian



*A quienes no son visibles, pero te ayudan a
transformar tú vida.*

Dr. Francisco Morales Carmona

Introducción	7
Capítulo I	
La educación moral	17
Un esbozo sobre la educación moral	19
• <i>La socialización</i>	21
• <i>Clarificación de valores</i>	25
• <i>Psicología del desarrollo moral</i>	26
• <i>La teoría del dominio</i>	33
• <i>El self moral</i>	34
• <i>Educación del carácter o de las virtudes</i>	35
• <i>La pedagogía de la Alteridad</i>	41
La búsqueda de unidad en la unidad moral	44
El psicoanálisis como educación moral	46
Capítulo II	
Una mirada a la educación	51
Acerca de una reflexión	53
¿Por qué la educación?	55
• <i>La infancia</i>	57
• <i>La represión</i>	69
• <i>La prohibición del pensamiento</i>	73
• <i>La amnesia infantil</i>	74
¿Una educación imposible?	76
Hacia una concepción de la educación	79
Propósitos de la educación	84
• <i>La profilaxis pedagógica</i>	85
• <i>Escila y Caribdis</i>	85
• <i>Reorientar las pulsiones</i>	86
• <i>El principio del placer y el principio de realidad</i>	88
• <i>La búsqueda de la verdad</i>	90
• <i>Lo distintivo en el Sujeto</i>	90
• <i>Educación y cultura</i>	91
Hacia el cambio	92
El sujeto pedagógico	92
Diferencias entre la labor psicoanalítica y la educativa	98
Una historia por escribirse	102
El lugar del psicoanálisis dentro de la pedagogía	106

Capítulo III

Hacia una formación ética	111
Un horizonte distinto	113
Fundamentos de una formación ética	116
• <i>Una mirada del hombre</i>	116
• <i>La idea de formación</i>	121
• <i>En torno a la subjetividad</i>	123
• <i>La ética y la moral</i>	127
El propósito de una formación ética	134
Componentes de una formación ética	135
Una ética de la Alteridad en la familia	136
• <i>La díada</i>	143
• <i>La tríada</i>	146
• <i>La vincularidad</i>	151
Una ética de la Alteridad en la institución escolar	155
• <i>Las atribuciones de la escuela</i>	156
• <i>La moral en las instituciones escolares</i>	157
• <i>Una visión psicoanalítica</i>	157
• <i>Su propósito ético</i>	159
• <i>El sujeto ético en la escuela</i>	164
• <i>Acerca de la afectividad</i>	166
• <i>El docente y el discípulo</i>	169
Una formación ética del Sujeto	176
• <i>El cuidado de sí mismo</i>	178
• <i>El conocimiento de sí mismo</i>	183
• <i>La articulación entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí</i>	186
• <i>Una ética de la escucha</i>	189
• <i>La responsabilidad</i>	193
• <i>La felicidad</i>	196
Acerca de una formación ética y la pedagogía	197
Conclusiones	201
Referencias bibliográficas	223

*Si la educación moral, no ha conquistado cambios
significativos es porque no ha logrado tocar el alma del
hombre.*



Introducción

En un mundo globalizado tendiente a la homogeneización y en un contexto de transiciones, se plantea el prurito de un cambio significativo en los distintos ámbitos del conocimiento y de la sociedad en general. Las razones esbozadas son diferentes, se habla de un malestar individual, social y cultural; de un determinado desasosiego e incertidumbre; de un cuestionamiento a los principios, normas y valores; así como de una serie de riesgos presentes o futuros. Independientemente de la posición asumida y de la respuesta esgrimida, como bien señala Jonas (2004), hoy como nunca en la historia de la humanidad, el hombre cuenta con un “poder” y un “conocimiento” inusitado derivado de los avances científicos y tecnológicos. A pesar de los progresos y beneficios paradójicamente puede comprometerse el futuro y poner en peligro la condición humana. Hay un clamor por no volver a vivir lo abominable de Auschwitz, Hiroshima o la Franja de Gaza y por superar los fundamentalismos y beligerancias que en no pocas ocasiones inquietan y asfixian a los ciudadanos. Camps (2001) se pregunta ¿Cómo hay que actuar, aquí y ahora para contribuir a que el mundo *en que vivimos sea más humano*? Son más los enigmas que las respuestas y a pesar de las dificultades, el presente tiene la finalidad de elaborar una propuesta de ***formación ética con orientación psicoanalítica*** que coadyuve a encontrar senderos distintos para aspirar a un cambio gradual del ser humano.

¿Por qué desde el psicoanálisis freudiano? Porque es una de las aportaciones más valiosas acerca del conocimiento, marca un hito en la historia del pensamiento occidental y sus contribuciones son fruto de una concepción distinta del hombre. A partir de sus descubrimientos se consumó una ruptura epistemológica, la cual cuestionó el racionalismo, relevó a la conciencia de su lugar privilegiado y la reubicó dentro de la psique. Situó a lo

inconsciente y al deseo como una parte constitutiva del Sujeto. Su influencia es posible observarla en distintas áreas del saber: antropología, filosofía, medicina, psiquiatría, religión, educación, literatura, arte, entre otros. Son de tal relevancia sus hallazgos que Paul Ricouer consideró a Marx, Nietzsche y a Freud, los filósofos de la *sospecha* y no sería equívoco denominarlos los maestros del *enigma* (Ávila: 1999). El marxismo denunciaba una falsa conciencia, resultado de una moral burguesa que tenía el propósito de reproducir un sistema económico y de relaciones, en donde la ideologización, jerarquización y dominación eran los pilares de la sociedad. El pensamiento nietzscheano revelaba una moral de esclavos proveniente de las “virtudes” cristianas, sustentada en el resentimiento, debilidad y ausencia de voluntad de hombres que se comportan servilmente. Por otro lado, el ser humano recibía una vez más, una herida narcisista, la primera la dirigió Galileo al proponer que la tierra no era el centro del universo, la segunda, Darwin al situar al hombre dentro de la evolución y la última procedió del psicoanálisis. La razón, el más alto orgullo de la humanidad, era cuestionada y su envergadura se diluía en el “tribunal de la conciencia”.

En cuanto a lo ético, Anscombe (2006) resalta la urgencia de postergar toda filosofía moral, mientras no dispongamos de una adecuada filosofía de la psicología y la conveniencia, de prescindir de conceptos como obligación y deber moral por provenir de aportaciones que es necesario superar. El psicoanálisis, sin ser una reflexión filosófica, toma en cuenta algunas nociones cardinales de ésta, pero, con un sentido distinto. Los tópicos capitales del pensar filosófico tradicional no son suficientes para justificar y explicar la complejidad de lo ético. Por ello, se propone atender aspectos relevantes como lo inconsciente, el deseo, la afectividad y los sueños. Además de no olvidar, la propensión del ser humano a engañarse, resistirse y a utilizar recovecos para seguir atado a sus motivaciones internas. En este sentido, las aportaciones del vienés representan una forma distinta de percibir la ética y ofrece una serie de hallazgos que hasta el momento la filosofía, la psicología y la educación, en cierta medida han hecho caso omiso de ellos.

La orientación freudiana del trabajo, en ningún momento, pretende hacer creer que los hallazgos psicoanalíticos son un modelo, una explicación total del ser humano, un “metalenguaje universal”, un tribunal que juzga y sojuzga o una panacea que resolverá todos los problemas. Más bien, es pensado como una narración, un relato, un discurso que puede proporcionar ciertas herramientas teóricas y clínicas para comprender e interpretar lo educativo y la ética de una forma más profunda y distinta.

El trabajo está dividido en tres capítulos, el primero tiene como propósito, realizar un análisis que permita conocer las posturas que han abordado la educación moral desde distintos ámbitos del conocimiento. Se inicia señalando que la educación moral cuenta con una larga tradición y desde sus orígenes han surgido algunas interrogantes: ¿La moral es innata o aprendida? ¿Podemos educar moralmente? ¿Cuál es el papel de la educación? ¿Cuál el de la escuela? ¿Cuáles son las estrategias más óptimas? ¿Qué significa ser moralmente educado? ¿Cómo podemos acceder a ser mejores hombres? En cada momento del devenir se han dado soluciones distintas a esas preguntas de acuerdo con las circunstancias de la época. Y en cada periodo, surgen nuevas problemáticas y otro tipo de cuestionamientos para los cuales se requiere de una respuesta diferente. La idea no es dar una visión histórica y exhaustiva sobre el tema, más bien es proporcionar un panorama de las tendencias contemporáneas más representativas. La exposición tiene el sentido, de conocer cómo se ha desarrollado la educación moral, cuáles son sus exponentes, fundamentos y principales características. Se respeta cierto orden cronológico y se transita de la sociología, a la psicología y luego a la filosofía.

Asimismo, son revisados algunos autores abocados a lo pedagógico y analizo desde su perspectiva, cuáles son las aportaciones que consideran ellos ha realizado el psicoanálisis a la educación moral, para concluir con un comentario argumentativo acerca de su posición. Este aspecto es relevante, ya que al parecer en la literatura, no hay muchos trabajos sobre cómo se perciben los hallazgos psicoanalíticos al tema educativo de la moral.

Para el segundo apartado, construí los “*Apuntes pedagógicos freudianos*” que proporcionan una cosmovisión “integrada” de las aportaciones del vienés a la educación. Dichas notaciones además de dar una idea sobre los saberes psicoanalíticos a lo educativo, poseen relevancia, porque colocan en el centro de la discusión epistemológica, las diferencias, confluencias, relaciones e interacciones del “discurso psicoanalítico y el campo pedagógico”. Igualmente evitan en gran medida, las tergiversaciones conceptuales, el uso de tecnicismos o la transposición literal de nociones que dan pie a la simplificación y a los reduccionismos, producto de una lectura parcial o indirecta de las contribuciones del vienés. Al principio se delibera sobre el título de este trabajo con el fin de no cometer los mismos errores que han generado un sin número de anarquías entre ambos saberes. Se esbozan, las críticas centrales del psicoanálisis a la educación, resaltando que la meta sustancial de ésta es ***orientar psicológicamente al Sujeto*** de acuerdo con sus posibilidades y diferencias. Posteriormente, se establecen algunas distinciones tanto en lo que se refiere a lo teórico y a lo clínico, como a la escuela y la relación pedagógica. Por último, planteo el lugar del psicoanálisis dentro de la pedagogía.

Esta parte es un espacio significativo, por varias razones: la educación es uno de los problemas fundamentales planteados al hombre (Kant y Freud); es considerada, la vía más trascendente para la transformación de los seres humanos; coadyuva significativamente al malestar psíquico y social de la persona, además de ser el principal sendero de transmisión de la moral. Para el psicoanalista, ésta también contribuía a la neurosis y a menudo se encontraba en conflicto con la sexualidad. En este sentido, educación y moral son indisolubles, se encuentran entrelazadas y no es posible comprender la una sin la otra. Como señalan Mélich y Bárcena “*La educación es un acontecimiento ético,*” es un re-nacer, un acto de proximidad, hospitalario y de compromiso. Un ejercicio de autonomía y de justicia en donde el Otro, se encuentra necesariamente implicado. Desde esta perspectiva, ni el Sujeto, ni la Alteridad, son un medio, representan un fin en sí mismo. Siguiendo a Boixader, la educación inicia en el justo momento, en el acto mismo, en el cual se “*establece una relación ética,*” es decir un vínculo con la ***Alteridad***.

Sin lugar a dudas, es imprescindible reorientar nuestra concepción de lo educativo, al respecto, Follari comentaba (1997: 49) *“Estamos convencidos de que el psicoanálisis no incluye una teoría del aprendizaje por razones sanitarias: está alejado de la urgencia institucional que exige el rendimiento y repele el deseo y el goce. Es claro que no está “en contra” del aprendizaje, y que incluso puede aportar elementos para incrementarlo...; pero es cierto que el psicoanálisis enclava en otra parte, atiende otra cosa, se sitúa en otra escucha y otra búsqueda. Toda la cultura se pone del lado de la renuncia y la imposición; pongámonos nosotros en el territorio de la subjetividad y el deseo tantas veces negados.”*

Por ello, es pertinente abandonar las ideas románticas y totalitarias, para internarse en el mundo de lo inconsciente, el deseo, el conflicto, la ambivalencia, el amor y el odio, aspectos sustantivos de la labor y del lazo educativo. Lo que propone Freud no es una educación para la ilusión, el engaño o la mentira, sino para la comprensión de la **realidad psíquica**. Una educación que tome en cuenta lo *intrasubjetivo*, *intersubjetivo* y lo *transubjetivo*. Además de orientarse hacia la narración del pensamiento, de la palabra, al fluir del deseo y al encuentro de la veracidad. Sólo es posible acceder a lo psíquico cuando se dirige a la comprensión de la subjetividad.

En el último capítulo, se indican los motivos de por qué, es indispensable re-pensar la educación moral. Nadie dudaría en afirmar que ésta se encuentra de moda en las políticas públicas educativas, en las escuelas, en los círculos académicos, en los medios de comunicación e incluso en las redes sociales. En su nombre se han esgrimido toda una serie de panegíricos y de diatribas, las cuales han creado una verdadera Torre de Babel. En esos escenarios, por lo regular se circula entre un mundo de asepsias, “erudiciones”, dogmatismos y de adoctrinamientos. Al respecto Bárcena (2003) se ha preguntado por ¿Cuál es el tiempo de la educación moral y cuál su porvenir? ¿Cuál es su espacio y su “apertura”? Es imprescindible, buscar caminos orientados hacia el Sujeto, la Alteridad, la subjetividad y la “experiencia de sí” con el fin de responder a los tiempos de incertidumbre, discontinuidad, ambigüedad y de cambios vertiginosos.

Al momento, en el ámbito educativo, descuellan principalmente dos posiciones, las emergentes de la tradición aristotélica y la kantiana. Una representada por la educación del carácter y la otra, por la psicología moral del desarrollo. Unas encuentran su expresión, en autores como Lickona y Peters o Piaget y Kohlberg. Por su parte, las “teorías del dominio” de Nucci y Turiel, son variantes de las tesis desarrollistas. Los defensores de las posturas dialógicas, con énfasis en los aspectos comunicativos como Puig Rovira, retoman algunos aspectos de Habermas o Apel. En el caso de Levinas, encuentra su representación en Ortega, bajo la égida de una Pedagogía de la Alteridad.

A diferencia de la tradición y del uso común del término educación moral, propongo utilizar la noción de **formación ética** que está acorde con los planteamientos de mi labor y con los requerimientos del siglo XXI. Se lleva cabo una diferenciación entre *moral* y *ética* y entre *educación* y *formación*, la cual tiene como resultado implicaciones filosóficas, psicoanalíticas y pedagógicas. El trabajo sienta sus bases en la **complejidad humana** en lo *inconsciente*, lo *racional*, la *ambivalencia*, los *afectos*, el *conflicto* y el *deseo* como características constitutivas del ser humano. Considero que la tarea medular de toda formación ética es la **constitución y producción de la subjetividad**, es decir la modificación y enriquecimiento de la visión del mundo que construye el Sujeto a lo largo de su historia personal. Asimismo, se propone una ética de la **Alteridad** y del **Sujeto**. La primera, fundada en la *familia* y en la *escuela* y la segunda, organizada a partir del *cuidado* y *conocimiento de sí mismo*, la *escucha*, la *responsabilidad* y la *felicidad*.

Una formación ética como la que aquí propongo, tiene la finalidad de sentar las bases para la **transformación del Sujeto**. Una alternativa de este tipo, responde a un mundo, en donde día a día se exagera la violencia, la incomprensión, la intolerancia, los dogmas, los odios, los resentimientos, las desigualdades. La historia de las ideas demuestra que los conocimientos por sí mismos (Sócrates), la inteligencia (Kohlberg), el deber (Kant), la felicidad (Aristóteles), el bien común (Bentham) y la justicia (Rawls), no son suficientes

para contar con verdaderos sujetos éticos. Se requiere de un giro hacia los seres humanos, de una hermenéutica del logos, en donde el *ethos* es la “morada” del hombre, su “vida interior”, “su vida íntima”, lo que le da sentido y significado. Es lo que lo proyecta en los tiempos y espacios físicos, psíquicos y existenciales.

El presente, no es una alternativa que pueda incrustarse en lo que Eva Illouz (2007) ha denominado las “*intimididades congeladas*”, no es la expresión de ninguna variante de las “*narrativas de autoayuda*”, tampoco es su propósito hacer “*visible*” la intimidad, tal y como sucede en la *blogósfera* o en los sitios de los *webblogs*, *fotologs*, *videologs* y los *webcams*. En esos espacios se expone abiertamente, lo público, lo privado y lo íntimo. Hay en esta actitud un trastocamiento ético, al intentar deshabitar lo más hondo de cada uno y pretender quedarse en un cierto estado de vaciedad. Estamos haciendo de lo *íntimo un gran espectáculo*, así lo demuestran los *reality shows*, los programas de “telecaridad” o Vargas (2012) cuando menciona que en un lugar de España se ha concebido la idea de crear “*talleres de masturbación*” para adolescentes en aras de fortalecer la educación sexual y así evitar posibles perturbaciones futuras. Sea todo esto una expresión narcisista, exhibicionista, voyerista o individualista. Como señala, Sibilia (2012) es la manifestación de las “*tiranías de la visibilidad*” y una afirmación de una “*mutación de la subjetividad*”.

Ante esa situación y más allá de los conocimientos, las habilidades, las competencias, la eficiencia, la eficacia, del éxito, de los aprendizajes y de las enseñanzas, que sin lugar a dudas son importantes, requerimos de una pedagogía que construya su propio *topos* desde el cual pueda erigirse con cierta autonomía y le permita redimensionar sus relaciones con la ética. Mèlich (2004: 33) plantea que requerimos de una “*...ética antropológica, la ética de la finitud, vive de la incertidumbre, de las sombras, de las ambigüedades en definitiva, porque solamente una ética así entendida puede ser genuinamente humana.*”

No se desea una pedagogía Panóptica, prescriptiva, normalizadora, disciplinaria, promotora de las facultades, totalitaria u holística. Más bien se aspira a un saber abocado a encontrar estrategias que le permitan al Sujeto producir

nuevos sentidos para modificar y enriquecer la subjetividad. Es preciso dar paso a una pedagogía que se sitúe entre lo Uno y lo Otro, en las posibilidades, alcances, luces y oscuridades del hombre. Una pedagogía que dé luz a nuestras cegueras, que no banalice lo psíquico, que fortalezca el universo interno de cada persona, que reabra sus horizontes hacia el conocimiento y cuidado del Sujeto y que no conciba a éste como una unidad, un yo, un ser puramente racional, sino como una narración, un libro pronto a ser escrito, dentro de un mar de pluralidad de significados, de incertidumbres y de decibilidades. Debe dar una “apertura” a la Alteridad dentro de una red de lazos e interacciones marcados por el respeto, la responsabilidad y el compromiso. Parafraseando a Eugenio Trías (2000), diremos que necesitamos de una pedagogía que no promueva una razón dogmática, que no excluya las “sombras”, que dialogue con nuestras sinrazones, pasiones, afectos y deseos. Requerimos de una pedagogía ontológica, en términos de Foucault (1996) de una psicagogia o de una hermenéutica del Sujeto, que se pregunte por y acerca de la condición humana, además de fundar espacios, flexibles y abiertos para recrear los *modos de ser* y *estar* del hombre en el mundo.

*Está comprobado, aun cuando nuestras teorías
sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y
liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede
tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o
leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana
siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y
en los sótanos de la policía.*



George Steiner

Capítulo I

La educación moral

Un esbozo sobre la educación moral

A lo largo de la historia de la pedagogía han surgido diferentes aportaciones¹ y formas de abordar la educación moral. Las primeras contribuciones datan de las culturas antiguas y de las tendencias orientales. Pero en el mundo Occidental, Sócrates tiene un lugar paradigmático en la medida en que centra el interés de la ética, ya no en la política, sino en el hombre. Para el filósofo griego quien conoce el bien actuará en consecuencia, por ello es preciso comprender lo que es bueno, para estar en condiciones de orientarse virtuosamente. La propuesta socrática no se basa en un análisis externo, sino en la autognosis, el autodomnio, así como en la responsabilidad de cada individuo por su progreso personal. La vía regia utilizada por Sócrates para alcanzar el bien y el conocimiento de uno mismo, es la mayéutica. Diálogo compuesto de dos momentos, el reconocimiento de la propia ignorancia como condición inapelable para acceder al saber y el alumbramiento de la verdad. A la clásica pregunta de si la virtud puede enseñarse, Sócrates responderá que no es posible.

En cambio para Platón, las dos esferas principales de lo educativo son la recta justicia y el vivir una vida moralmente buena. La justicia es una virtud, un bien el cual consiste en encontrar la armonía entre lo racional, la prudencia y la templanza. Para ello es necesario buscar el bien y aprender a gobernar las apetencias mediante la razón. La educación moral debe tener como fin ejercitar la virtud haciendo cada uno lo que le corresponde. Considera la persuasión como la mejor estrategia para encauzar al hombre a ser un “ciudadano perfecto” quien debe proceder conforme a lo justo. Las reglas no son el *quid* de la moral, el ejemplo es el más vivo modelo para obrar virtuosamente.

¹ El presente apartado es una breve síntesis de una interesante revisión histórica sobre el tema. Conrad Vilanou y Eulàlia Collelldemont, (2000).

Por su parte, Aristóteles crítica el intelectualismo socrático del conocimiento del bien como condición *sine qua non* para obrar conforme a éste, además cuestiona las ideas platónicas por ser pocos realistas. Para el Estagirita la ética es indisoluble de la política, una se dirige al bienestar del ciudadano, la otra al bien del hombre. La ética es práctica, se relaciona con el buen vivir y con la virtud, vía indispensable para llegar al bien supremo que es la felicidad. Para alcanzar ésta es preciso acceder a la formación del carácter que viene a ser una segunda naturaleza a través de la habituación de los actos virtuosos, para ello es importante construir hábitos positivos con el fin de lograr una vida plena.

En la Edad Media, con el advenimiento del cristianismo la educación moral deja de tener fines racionales para dirigirse hacia los ideales religiosos. Las temáticas morales dan prioridad a la caridad, el perdón, la humildad, la devoción y el amor. Se condenan los apetitos, las malas costumbres y las pasiones por considerar que desvían al hombre de su camino hacia Dios. Las apetencias del cuerpo, así como los bienes materiales son contrapuestas a los ideales del espíritu. La educación moral es un llamado al sacrificio, a la renuncia terrenal por una dicha celestial imposible de obtener en el mundo concreto.

La Edad Moderna, abre paso a las utopías, al racionalismo, al pensamiento ilustrado, las ciudades ideales dan pie a la igualdad, a la solidaridad y al respeto como valores fundamentales. El anhelo de mejores sociedades tiene como consecuencia el replanteamiento de los fundamentos del conocimiento. La preocupación gira en torno a la educación del individuo y a la búsqueda de una reforma en todos los ámbitos. La Ilustración alcanza la cúspide con las aportaciones kantianas, las cuales encuentran el cimiento de la moral en la razón y en el deber.

A diferencia de otras etapas, la época contemporánea se caracteriza por la aparición de propuestas concretas desde distintos ámbitos del saber. Cada una con mayor o menor trascendencia han tenido el propósito de buscar espacios para abordar un tema de por sí complejo. De las distintas alternativas, voy a reflexionar sucintamente sobre las más relevantes por haber dejado una huella a partir del momento histórico de su nacimiento.

La socialización

Esta forma de educar moralmente sienta sus bases en la sociología, tiene entre sus propósitos la inserción del hombre a la sociedad de donde emana el origen de lo moral. El Estado es el legislador y encargado de educar y supervisar el comportamiento de los ciudadanos o en su caso aplicar las sanciones correspondientes Durkheim (1997). Su papel no es únicamente punitivo, entre sus deberes está el proporcionar a la sociedad, la familia, la escuela o a los individuos, los “principios” que constituyen la columna vertebral de una vida democrática; el respeto a la razón, a la libertad y a la justicia.

Uno de sus principales expositores ha sido Durkheim quien crítica las posturas educativas de Kant, Mill y Spencer. Para el sociólogo dichos autores han promovido un centralismo en el individuo que ha convertido a la pedagogía en una ramificación de la psicología, olvidando el carácter social de lo educativo, así lo explica el autor (1997: 140):

Ya que el hombre lleva en sí todos los gérmenes de su desarrollo es a él, y a él sólo, a quien hay que observar cuando pretendamos determinar en qué sentido y de qué manera debe ser dirigido ese desarrollo. Lo que importa es saber cuáles son sus facultades nativas y cuál es la naturaleza de las mismas. Ahora bien, la ciencia que tiene por objeto describir o explicar el hombre individual, es la psicología. Parece pues, que ella debe bastar a todas las necesidades del pedagogo.

El francés (1997: 74-84) no rechaza la individualidad en pro de la sociedad, el ser humano está constituido por una parte personal y otra concerniente al grupo, ambos aspectos conforman el ser social. La educación tiene un valor social, es producto de la acción desplegada por los adultos sobre los más jóvenes, su propósito es desarrollar los aspectos físicos, intelectuales y morales exigidos por la sociedad en general.

Sin lugar a dudas, una de sus mayores aportaciones fue crear una educación moral laica, sin referencia a ningún tipo de contenido religioso. Aboga

por una educación racional, la cual aspira no sólo a conservar el pasado histórico, sino a preparar para el futuro, Durkheim (2001: 16):

Por consiguiente, si para racionalizar la moral y la educación moral nos limitamos a quitar de la disciplina moral todo lo que es religioso, sin reemplazarlo por nada, nos exponemos casi inevitablemente a quitar a la vez elementos propiamente morales. Y entonces bajo el nombre de moral racional no se tendrá más que una moral empobrecida y descolorida. Para eliminar ese peligro es indispensable no contentarse, pues, con efectuar una separación externa. Hay que salir a la búsqueda, en el seno mismo de las concepciones religiosas, de las realidades morales que están allí como perdidas y disimuladas; es menester desbrozarlas, descubrir en qué consisten, determinar su propia naturaleza y expresarlas en un lenguaje racional. En una palabra es preciso descubrir los sustitutos racionales de esas nociones religiosas que durante tanto tiempo han servido de vehículo a las más esenciales ideas morales.

Su propuesta está conformada por tres elementos: *el espíritu de la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad*. La primera alude al acatamiento de las normas, a la necesidad de apegarse a ellas por deber, no por temor. La sujeción garantiza la justicia, evita la pluralidad de interpretaciones y el relativismo de los individuos o de los grupos. La moral en esencia es disciplina, ésta no debe interpretarse como una actitud conformista, más bien es una realización de la libertad. Contrariamente a lo establecido la disciplina por sí misma no es mala, paradójicamente la autonomía excesiva conduce al despotismo, al autoritarismo o a la omnipotencia. Permite enseñar a los educandos a refrenar sus deseos, a ser moderados en la vida, es una parte sustantiva de la felicidad y de todo quehacer moral. Contenerse ayuda a fortalecer el autodominio y la voluntad, partes nodales en la solución de cualquier conflicto moral.

El segundo aspecto es la *adhesión a los grupos sociales*. Individuo y sociedad poseen una naturaleza distinta perciben y actúan de forma diferente.

A pesar de su heterogeneidad, la realización del hombre sólo se lleva a cabo cuando logra integrarse a aquélla, al respecto Durkheim (2001: 76) plantea: “*Debíamos establecer el principio general de que el dominio de la vida verdaderamente moral no comienza sino donde comienza el dominio de la vida colectiva o, en otras palabras, que solos somos morales en la medida en que somos seres sociales*”.

Los lazos sociales dan sentido al hombre, le auxilian en su convivencia con los otros y contribuyen a una adecuada cohesión con los semejantes. Aislarse de la sociedad, practicar un egoísmo exacerbado vuelve a los seres humanos precarios, molestos e insatisfechos, la idea no es replegarnos sino expandirnos dentro de la familia, la patria y la humanidad. Para ser individuos moralmente completos es necesario realizarse en cada una de éstas.

Un tercer rubro es la *autonomía de la voluntad*, consiste en comprender los motivos por los cuales debemos ser consecuentes con las normas. La enseñanza de la moral estriba en explicar la dinámica de las reglas para pensarlas de la mejor manera posible y aceptarlas libremente. Todo adoctrinamiento es contrario a cualquier ejercicio de la libertad. Tener clara conciencia del mundo moral implica fomentar la autonomía, la cual no es dada por la naturaleza, se va creando paulatinamente. En síntesis para ser un hombre moral debe respetarse la disciplina emanada de la sociedad con el fin de sujetar la propia naturaleza tendiente a caer en desvaríos, adherirse a la sociedad para lograr la realización personal, por último se requiere tener claridad de conciencia para entender el hecho moral y poder conducirse con autonomía.

Según Durkheim, (2001) el periodo escolar es la etapa más idónea para la enseñanza de la moral, porque la primera infancia es elemental, afectiva e intelectualmente, si no se sientan sus bases en ese momento de la vida posteriormente será difícil lograr algo significativo. La tarea de la institución es explicar la moral, no sólo transmitirla, es dar a conocer su origen, causas y razones; es enseñar el respeto a las reglas con la idea de preparar al infante para su inclusión al mundo social; fomentar prácticas encaminadas a la búsqueda de

decisiones comunes; promover el diálogo sobre todo cuando emergen conflictos de intereses; deberá impulsar el autodominio, la moderación y los límites para el bien individual y social. Una “disciplina equilibrada” respeta la libertad, induce el gusto por el orden y la constancia. En lo referente a los grupos sociales es importante motivar el altruismo, la solidaridad, así como las acciones generosas. Piaget (1967: 20) definió las aportaciones del sociólogo como una “pedagogía moral fundada sobre la autoridad”. Tres son las críticas realizadas por el ginebrino: la supeditación del niño al adulto, su carácter preponderantemente oral y su limitante a “comprender” la naturaleza de las normas morales. En suma, la concibe como una propuesta sometida al imperio de la autoridad o de la sociedad.

En la actualidad las aportaciones de la sociología a la educación moral se han enriquecido, Bárcena, Gil y Jover (1999: 51-69) hablan de una socialización crítica, piensan la moral más allá de un mecanismo regulador o de un código deontológico. Para los autores, la socialización además de tener un carácter propedéutico, provee de una serie de valores los cuales conforman el “contenido sustantivo de la moralidad”. Abogan por un “mínimo moral” (derechos humanos, rehusar la discriminación, salvaguardar la paz) como sustento de la convivencia entre los seres humanos, consideran pertinente promover desde la más tierna infancia la autonomía, el respeto, la tolerancia y la solidaridad dentro de un marco democrático, al respecto piensan (1999: 67):

Educar moralmente será intervenir a través de los procesos de socialización para incrementar los intereses personales y sociales de los individuos que incidan tanto en la disminución de desequilibrios entre los valores y las costumbres imperantes y las expectativas que hoy representan y abren los derechos humanos, como la contribución a la generación de nuevas expectativas que lleguen a ser generalizables.

Su trabajo está encaminado a plantear la socialización dentro de un contexto compatible con un mundo plural, en donde el hombre es un ser con aspiraciones, un ente histórico con un fin en sí mismo, no es alguien aislado,

se encuentra inmerso en una sociedad la cual requiere de su apoyo para su mejoramiento, progreso y realización.

Bauman (Béjar, 2007: 161-183) asume una posición crítica frente a la sociología, resalta el valor periférico de ésta ante la reflexión moral; el centralismo de la acción social a la pura racionalidad; el circunscribir el origen de la moral a lo social; el limitarse a la obediencia normativa; el sujetarse a las instituciones sociales; separar lo individual de lo social; colocar a la sociedad como dispositivo moral y humanizador. Para el sociólogo, la piedra angular de la moral, es la responsabilidad y la posición asumida frente al Otro.

Clarificación de valores

Aproximadamente en los años sesenta surge la denominada clarificación de valores como una alternativa a la educación moral tradicional. Según Medina (2001) es una expresión de la llamada “moral de situación” o “moral de las circunstancias”. Para ésta el comportamiento moral tiene un carácter único e irrepetible, depende de los acontecimientos del momento histórico. Sus expositores más destacados Raths, Harmin y Simon (1967) plantean la imposibilidad de llegar a un consenso moral, debido a la multiplicidad de puntos de vista entre los seres humanos. Esa situación no permite acceder a una moral universal, sólo es posible contar con criterios personales, lo contrario es un dogma e imposición de conductas. Partiendo de lo distintivo de cada uno, la persona decide sobre su propia responsabilidad moral. Si es posible llegar a algún acuerdo es una contingencia, no existen “criterios objetivos” para determinar si tal o cual punto de vista son mejores, nadie puede comprobar que sus argumentos, decisiones o acciones morales sean verdaderos con respecto a los de los demás.

Según los autores, la educación tradicional moldea el comportamiento a partir de la reproducción de cierto tipo de valores o contenidos morales. Por ello es imprescindible una alternativa basada en el autoconocimiento como

uno de los procedimientos más pertinentes para elegir libremente los valores personales. La finalidad de una educación moral es tomar conciencia de nuestros valores, una vez identificados y seleccionados deberían ser asimilados para obrar en conformidad. Para Jover y Ruiz (2003: 128) toda valoración contempla tres aspectos la “elección”, la “estimación” y la “actuación”. La primera es resultado de una deliberación entre diferentes posibilidades, es tomar una alternativa entre distintas opciones; la segunda, es la valoración de aquélla, la exteriorización pública de afirmar ante los demás nuestra decisión, por último se encuentra la capacidad de conducirse conforme a la libre consideración. Se aspira a lograr la autonomía, no en el sentido de respetar las reglas como en la sociología, sino “produciendo las propias normas” morales. La persona ejercerá su libertad dentro de un marco de tolerancia, respetando las decisiones ajenas, así como las posturas distintas a las suyas. La esencia de la propuesta radica en adquirir las herramientas indispensables para aprender a valorar entre opciones disímiles, ello permitirá reflexionar continuamente acerca de lo que es mejor para tomar la decisión más apropiada. Pensamiento y acto deben estar en concordancia para actuar en consecuencia.

Una de las críticas más fuertes a la clarificación de valores es su relativismo moral, en donde prevalece el punto de vista de cada individuo por encima de cualquier principio o acuerdo. La génesis de la moral a diferencia de la posición sociológica emana de la persona reduciéndose la posibilidad de contar con normas generales. Para Medina (2001: 68-69) paradójicamente en la clarificación de valores hay una “tolerancia intolerante”, la cual rinde tributo a una autonomía recalitrante en donde el punto de vista prevaleciente es el de uno mismo.

Psicología del desarrollo moral

El estudio de la moral en la psicología tiene una amplia trayectoria según Pérez y García-Ros (1991: 4-50), los temas objeto de estudio son variados: el beneficio a otra persona, la adaptación e interiorización de reglas, la empatía, la culpabilidad, la justicia, la conducta prosocial, el desarrollo, el juicio,

el razonamiento, la conducta moral, así como el papel de aquélla dentro de la educación moral.

Cada una de esas problemáticas han sido abordadas en diferentes momentos, por distintos autores,² para James Mark Baldwin el progreso social tiene entre sus fines un propósito ético. Según McDougall la moral desempeña un papel medular dentro de la psicología social. En el terreno de la personalidad, uno de los primeros trabajos empíricos con mayor resonancia son atribuíbles a Hugh Hartshorne y Mark May para quienes la conducta moral está determinada por situaciones contextuales, no por los actos virtuosos de los seres humanos. En la década de los cincuenta, algunos teóricos del aprendizaje con una visión conductista analizan las distintas variables (refuerzo, castigo, resistencias) que se ponen en juego en la interiorizan de normas morales, según H. J. Eysenck el comportamiento moral es aprendido y condicionado por las circunstancias. Otros como Bandura explican la moral en términos de refuerzo social e imitación de modelos. Entre los años sesenta, aproximadamente comienzan a expandirse las aportaciones derivadas de los trabajos cognitivos.³ Antaño los estudios estaban dirigidos a cuestiones internas, (motivaciones) externas (el ambiente) o a los rasgos de la personalidad, a partir de este momento se dirigen a la inteligencia y al razonamiento.

Las contribuciones al desarrollo moral son las de mayor resonancia en la psicología y en la pedagogía. Sus antecedentes, los encontramos en Dewey (1965) quien conforma su pensamiento en tres ejes: la educación, la sociedad y la democracia. El propósito de la primera es el perfeccionamiento de las personas y la “reconstrucción” de la experiencia es decir de la “vida en sí misma”. En cuanto a la sociedad es el “hábitat” de los seres humanos, por ello debemos cuidarla y transformarla. Por su parte, la democracia es la piedra angular de lo

² Los autores que se citan a continuación fueron retomados de la obra de Esteban Pérez Delgado, Emilia Serra Desfilis y Ma. José Soler Boada (1991): Jalones históricos de la psicología moral, En la psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual, Siglo XXI Editores, España, pp. 3-21.

³ Pérez-Delgado y García-Ros (1991:11) distinguen tres significados distintos sobre el término de cognición con respecto al tema en cuestión: el referente al conocimiento de las normas a nivel individual o social; a las actitudes o valores como forma de comportamiento y al juicio o razonamiento moral como fundamento justificatorio de las decisiones morales.

educativo en general y de la moral en particular, más allá de un bien político, es una “noción ética” abocada a fomentar el progreso a partir de la “cooperación social”, al respecto, el pedagogo señala (1965: 18):

Todo esto no es aún el progreso moral en el sentido más completo. El progreso hacia una conducta más racional y más social es la condición indispensable, pero no única, de la moral. Lo que se necesita es que la conducta más racional y social se valore como buena y como tal se la prefiera y procure, o en términos de control, que la ley prescrita por la sociedad o la razón debe considerarse conscientemente como correcta, usarse como norma y respetarse como obligatoria.

La escuela es el espacio en donde debe ejercerse la democracia como forma de vida, no como contenido curricular, tiene que ser una “comunidad democrática” de participación en pro de los individuos, además de promover el respeto, la igualdad, la libre expresión, la cooperación y el reconocimiento de la existencia de seres con puntos de vista disímiles.

Refiriéndose al desarrollo moral, Dewey (1965) bosqueja distintos periodos, en uno la conducta está orientada por aspectos biológicos, económicos y sociales; en el otro tenemos una sumisión a las reglas con una aceptación de los parámetros del grupo, por último accedemos al pensamiento crítico como instrumentos para la toma de decisiones morales. Distingue dos tipos de moralidad, la habitual y la reflexiva, una vinculada con las normas provenientes de la tradición, la otra relacionada con la conciencia.

El segundo momento de la psicología del desarrollo moral está representado por las investigaciones de Jean Piaget (1967) sobre el *juicio moral teórico*, el cual alude a contextos o situaciones en las cuales el individuo no está implicado directamente y el *juicio moral práctico*, en donde la persona se encuentra involucrada en la toma de decisiones puntuales. La preocupación del epistemólogo por los juicios, no por las valoraciones morales, tenía como fundamento el hecho de que los hombres pueden coincidir en éstas, pero argumentarlas de forma distinta o viceversa no concordar y explicarla con los mismos razonamientos.

El ginebrino realizó una serie de estudios en torno a las reglas describiendo tres estadios: el premoral, el heterónomo y el autónomo. En el primero, no hay obediencia a las normas, en el segundo existe un acatamiento por deber, resultado de un sometimiento a la autoridad, por último se toman en cuenta las reglas y las leyes, así como las consecuencias derivadas de ellas, la obligación es expresada en términos de reciprocidad. Entre las etapas morales no tenemos una “relación de sucesión” de una moral heterónoma a una autonomía moral. En ese mismo sentido, se orienta la noción de justicia, inicialmente lo justo, lo proveniente de la autoridad adulta, posteriormente, igualdad y cooperación serán los elementos centrales, el sometimiento da paso a la justicia y a la solidaridad.

El biólogo concibió la moral como un sistema de reglas siendo su esencia el cumplimiento de éstas. La moral heterónoma y autónoma coexisten en el adulto, forman parte de la historia de la humanidad, la primera es característica de los pueblos primitivos, la segunda un logro de la civilización. El ginebrino siguió los trabajos de P. Bovet para quien el respeto es la base de las nociones morales. Hay dos tipos de respeto, el unilateral, es un deber heterónomo sustentado en la desigualdad o en las relaciones asimétricas con los adultos. Otro el cooperativo, el cual es una manifestación de un deber autónomo, basado en la igualdad, reciprocidad y respeto mutuo. Según Piaget (1967: 11) en Bovet la ley deriva del respeto, en Durkheim es un reflejo de la sociedad y en Kant es el resultado de la ley.

Desde la posición piagetiana se aspira a contar con personas libres, el quehacer educativo está encaminado a la estimulación del pensamiento y al tránsito de la heteronomía a la autonomía. Es necesario crear situaciones específicas para fomentar actividades destinadas a superar la moral autoritaria, supliendo a ésta por una fundada en el respeto. La educación moral debe promover “experiencias morales”, ofrecer contextos de colaboración y reciprocidad. Su fin (Piaget, 1967: 13) es construir “*Personalidades autónomas aptas para la cooperación*”.

El epistemólogo cuestiona los procedimientos utilizados en la enseñanza tradicional, el discurso oral, las lecciones morales, los relatos históricos y literarios o los contenidos curriculares. No niega cierta valía de ese tipo de recursos, pero tienen un carácter esencialmente aleccionador o dogmático emanado de los adultos. Considera la educación moral como parte del entramado educativo, sin reducirla a una asignatura. En el aula se requiere de la participación activa del alumno en las experiencias escolares y combatir el autoritarismo promoviendo un ambiente colaborativo para construir una moral autónoma.

Reconociendo el trabajo de Dewey, además de retomar las ideas piagetianas, Kohlberg parte de los fundamentos deontológicos kantianos y del liberalismo sobre la justicia de John Rawls. Para el autor, la psicología es la disciplina encargada de señalar el camino, evolución y características de la moral. En tanto, la filosofía moral, indica sobre el deber ser del desarrollo moral o si un estadio es superior a otro cualitativamente hablando. Los principios morales tienen un carácter universal permitiendo a los individuos llegar a determinados acuerdos, a diferencia de las normas propias de los grupos o de las sociedades.

El desarrollo moral sigue una serie de estadios (Kohlberg, 1987: 87) que poseen ciertas características son totalidades estructuradas las cuales organizan los pensamientos; tienen una secuencia invariante, es decir siguen un orden de regularidad, no existen saltos de un nivel a otro, ni retrocesos abruptos; son jerárquicos, conservan un orden, un trayecto ascendente, el superior incluye los aspectos del predecesor. Cada estadio es una forma particular de pensar, no son el resultado de un puro innatismo o ambientalismo, sino de la interacción entre el sujeto y el medio, entre las estructuras cognitivas y el mundo exterior. Su evolución es un proceso que transita de lo concreto a lo abstracto, de formas de razonamiento moral simples a otras cada vez más complejas.

La preocupación de Kohlberg está dirigida al razonamiento, a la capacidad lógica y argumentativa de los individuos para fundamentar sus juicios morales. Si bien es cierto acepta la intervención de otro tipo de factores en la moral (González, 2000: 61) como la afectividad, la voluntad, la conducta, des-

de su punto de vista los juicios conscientes son de mayor envergadura. Aquellos son volátiles, éstos representan el auténtico nivel del desarrollo. La educación moral es concebida psicológicamente como un desarrollo, en lo educativo es el medio en donde se dan las condiciones para estimular la maduración psicológica de la inteligencia y de la moral. En este sentido, es necesario hacer hincapié en el razonamiento, no en el contenido. El argumento sobre el cual fundamento mi accionar conforma la estructura del juicio moral, la decisión de una persona ante una situación es el contenido de la acción.

La propuesta educativa de Kohlberg fomenta el razonamiento, la toma de roles, la empatía y la resolución de problemas, así lo refiere González (2000: 58):

El cometido de la instrucción pública es mantener los derechos de los individuos y enseñar el respeto a los derechos humanos... La escuela, como el gobierno mismo, tiene la función de comunicar un entendimiento o respeto por las leyes del lugar y por los derechos humanos básicos que dichas leyes pretenden proteger. Negar que la escuela pueda enseñar los fundamentos morales de la Constitución es alegar que enseñar la Constitución es anticonstitucional. Las bases morales de la Constitución y los valores más importantes de nuestra sociedad son los principios de justicia que consideramos el núcleo de cualquier moralidad madura.

En su iniciativa sobresalen dos aspectos para estimular el desarrollo moral, los dilemas morales y la comunidad escolar justa. (Jover y Ruiz, 2003: 132) Los primeros son narraciones tendientes a promover la reflexión, así como la discusión en escenarios en los cuales se generan uno o varios conflictos. La situación produce una dualidad en donde cualquiera de las respuestas son igualmente justificables o defendibles. La tarea del individuo es argumentar las razones de su determinación, las decisiones deben tener como base principios universales (derechos humanos) que vienen a ser elementos guía y parámetros de evaluación para la toma de soluciones, dichos preceptos permiten salvaguardar el relativismo en boga sobre todo en las cuestiones de orden moral. Contamos con dos tipos de dilemas, los *hipotéticos* que plantean problemáticas alejadas de lo

existente y los *reales* que proceden de la experiencia, de los escenarios de la vida, en este tipo de planteamientos la persona está comprometida con los hechos, situación que genera una mayor dificultad para llevar a cabo las decisiones más pertinentes.

En cuanto a la “comunidad escolar justa” se parte de la idea de crear un ambiente democrático, al respecto señalan Jover y Ruiz (2003: 133):

- *El gobierno democrático de la escuela estimula a los alumnos a pensar por ellos mismos y a no depender de imposiciones externas.*
- *Si se acepta el principio de J. Dewey de que “se aprende haciendo”, entonces el modo más efectivo de enseñar los valores democráticos es dando oportunidad para practicarlos.*
- *Los errores se corrigen más fácilmente en una sociedad democrática en la que se estimula la libre expresión de las distintas opiniones que en una sociedad cerrada o autoritaria.*
- *En un gobierno democrático de la escuela, los alumnos aprenden a enfrentarse con problemas de la vida real, lo cual favorece más el desarrollo moral que la discusión de los problemas hipotéticos.*

La justicia es concebida en términos de equidad, a través de ella se busca garantizar los bienes primarios indispensables para lograr la realización personal. El filósofo político Rawls incluye entre éstos (Da Silveira, 2003: 32) los derechos y la libertad de elegir el tipo de existencia más óptima; la posibilidad de decidir cuándo realizamos ciertas funciones o estamos a cargo de determinadas posiciones; el ingreso, la riqueza y las condiciones sociales que apoyen el respeto hacia la persona evitando cualquier actitud discriminatoria o racista.

Las aportaciones cognoscitivas de Kohlberg (Jover y Ruiz, 2003: 130-133) conciben a la razón como el cimiento del pensamiento y de la acción moral; tienen una base deontológica que indica cómo debe comportarse el individuo; poseen un carácter formalista, enuncian principios racionales evitando proponer contenidos morales por considerarlos un influjo aleccionador; ostentan un fundamento a priori, es decir tiene un carácter universal válido para cualquier ser racional.

Las principales críticas (Jover y Ruiz, 2003: 134-135) a los trabajos kohlberianos son el centralismo en los aspectos cognitivos; descuida el papel de la acción moral; deja a la periferia aspectos determinantes en la toma de decisiones morales como la afectividad, el deseo o la voluntad; al cimentarse en principios omite proponer contenidos, ello redundando en una falta de orientación para determinar qué es bueno o malo, correcto o incorrecto; se cuestiona su pretendida universalidad, algunos plantean que no en todas las sociedades se presentan los estadios planteados por el autor; parte de una concepción del hombre como un ser consciente, autónomo y racional; el tipo de razonamiento es exclusivo, no inclusivo, es una razón de lo permanente, de lo universal que prescinde de lo particular, de lo más específico del individuo; no toma en cuenta lo reprimido, las resistencias, las pasiones, lo irracional de la naturaleza humana; por último, lo más relevante es la supeditación de la pedagogía a la psicología al considerarla simplemente como un medio para estimular los procesos de la inteligencia y de la moral.

La teoría del dominio

El desarrollo social establece la presencia de tres dominios dentro del conocimiento social: el *personal* relacionado con las preferencias, predilecciones o decisiones particulares, el de las *convenciones* constituido por las normas, contenidos y actitudes dentro de un contexto social determinado y el *moral* el cual hace hincapié en no dañar al otro, respetar al prójimo y no afectar el bienestar de los demás.

Las investigaciones de Nucci (2003: 29-50) cuestionan los planteamientos kohlberianos de que la distinción entre convención y moralidad se presenta en los estadios superiores. El autor demuestra que las diferencias entre los dominios es posible hallarlas desde la más temprana edad, cada uno de éstos sigue su evolución con fundamentos distintos. Nucci (2003: 34-35) refiriéndose a Turiel señala: “*Las convenciones son las uniformidades acordadas sobre la conducta social determinadas por el sistema*

social en el que son formadas. A diferencia de las prescripciones morales, las convenciones son arbitrarias.”

Si bien es cierto que la convencionalidad y la moral se encargan de regular el comportamiento del hombre mediante normas, además de señalarle al individuo lo correcto e incorrecto de una conducta social. Entre ambas hay diferencias sustantivas, en la primera la valoración del comportamiento es resultado de la presencia o ausencia de la regla. La segunda es producto de la deliberación sobre la consecuencia de los actos. Las convenciones están circunscritas a las demandas del grupo social, salvaguardan las tradiciones, ayudan a preservar el orden, regulan las interacciones entre los individuos, asimismo conservan el orden social. Lo moral posee una dimensión universal, hace referencia al bienestar, la justicia, a los derechos humanos, es prescriptiva y mantiene el orden social dentro de lo correcto.

De acuerdo con lo señalado por Nucci, la moral tiene un mayor peso específico, una más alta valoración que el dominio personal o el de las convenciones. Un dato por demás trascendente es que los factores emotivos están más implicados en las cuestiones morales, no tanto en las normas convencionales.

El self moral

Más recientemente surgieron los trabajos sobre el self moral que también responden críticamente a los planteamientos del desarrollo cognoscitivo de Kohlberg. Sus principales cuestionamientos son la falta de congruencia entre el juicio y la acción moral, así como el haber circunscrito el hecho moral al razonamiento. Uno de sus autores más representativos es Augusto Blasi (Frisancho: 2001) para quien además del juicio moral existen otros factores que intervienen en las decisiones de los individuos. Propone la idea del self moral por considerarla una noción integradora que toma en cuenta la inteligencia, los sentimientos y las habilidades sociales. El fundamento de dicha noción es el concepto de identidad, producto de factores biológicos, psicológicos y so-

ciales. Por ella se entiende la afirmación del hombre consigo mismo y con los demás, se relaciona con la interrogante ¿Quién soy? Está vinculada a lo más específico e irrepetible de cada ser humano, apunta a un sentido de vigorosidad hacia la vida, representa la esencia, el brío y las sombras de cada individuo.

La identidad se conforma por el self moral (identidad moral), el sentido de responsabilidad y la integridad (consistencia interna). El primero se construye a partir de los ideales morales del individuo, hace referencia al significado e incorporación de los propios valores. El segundo es resultado de actuar en conformidad con los principios del self moral, cuando la persona se conduce acorde a éstos emerge un sentimiento de aprobación, en caso contrario aparece la culpa por actuar fuera de las normas estipuladas. El tercer aspecto plantea que de una identidad moral bien constituida, germina una “necesidad psicológica” de actuar consecuentemente con los ideales propuestos, los motivos para actuar de una forma determinada, surgen precisamente del deseo de proceder de acuerdo con nuestra identidad como seres morales, siempre en estrecha colaboración con la razón. Los aspectos morales de la identidad son experimentados de forma diferente en cada individuo, motivo por el cual en el acto educativo el maestro debe crear estrategias para coadyuvar a la formación del self, una de las actividades más importantes es la reflexión en torno a sí mismo y a los aspectos constitutivos de lo moral. Todo ejercicio autoreflexivo contribuye a deliberar sobre las decisiones morales, permite acceder a una mayor congruencia entre los pensamientos y los comportamientos, además de promover el fortalecimiento de la autoestima.

Educación del carácter o de las virtudes

Dicha aproximación junto con la de Kohlberg son las de mayor trascendencia en la educación moral, ha recibido distintos nombres, algunas veces la denominan “adquisición de virtudes”, otras “formación de hábitos”, unas más “educación moral o del carácter,” quienes se apegan a este tipo de orientación retoman algunos de los postulados aristotélicos presentes en su trilogía *Éti-*

ca *Nicomáquea*, *Ética Eudemia* y *Magna Moralia*. Para el Estagirita el conocimiento del bien no es una condición suficiente para comportarse moralmente, por ello es indispensable formar hombres virtuosos. En el Libro I de la *Ética Nicomáquea* (1985: 156) plantea que toda acción tiende hacia el bien, ese bien supremo es la felicidad, siendo ésta: “...*Una actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta.*” Según el filósofo (1985: 169) la virtud no es un rasgo o característica de la personalidad, más bien es un: “*modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien su función propia.*” En la *Ética Eudemia* (1985: 437) señala que los “modos de ser” son disposiciones existentes en el individuo se encuentran en los hombres, pero, sin la guía de la razón son peligrosos y dañinos para los seres humanos.

Disponemos de dos tipos de virtudes intelectuales y éticas, las primeras la conforman el arte, la ciencia, la prudencia y la sabiduría (1985: 272) son resultado del aprendizaje. Las segundas emergen de la costumbre no se producen en el hombre, ni contra la naturaleza, lo cual implica el hecho de tener que alcanzarlas a lo largo de la vida, Pérez-Delgado (2000: 225):

En definitiva, las tres grandes teorías sobre la adquisición de la virtud quedan integradas en la Ética a Nicómaco: la virtud no es un don de la naturaleza, pero la poseemos en germen, y esta buena naturaleza es la verdadera nobleza moral. La virtud no es un fruto de la enseñanza, pero la enseñanza es muy útil a quien está bien dispuesto. Para Aristóteles son tres, pues, los factores que concurren a la virtud: la naturaleza, el hábito y el conocimiento. El origen de la virtud se halla en el esfuerzo moral y en la adquisición de hábitos. El tiempo es necesario para la adquisición de la virtud, pero no en exclusiva. La virtud moral requiere el tiempo necesario para la formación del hábito. La virtud moral es fruto del hábito. El hábito es primordial para la virtud, pero la naturaleza también tiene su parte.

El fin de la educación moral es la formación del carácter, siendo éste una segunda naturaleza, se conquista a través de la conformación de buenos hábitos. Éstos no son una simple reproducción de hechos que pueden ser refor-

zados positiva o negativamente, más bien son el ejercicio continuo de actos virtuosos, conllevan un saber y un saber hacer, es decir tener un conocimiento, aplicarlo, realizarlo e incorporarlo a nuestra naturaleza, únicamente se aprende haciendo las cosas. Aristóteles considera las historias, los mitos, los juegos como un excelente instrumento para ayudarnos a reproducir mediante el ejemplo, actos virtuosos base de la enseñanza moral.

Ciertos autores han retomado los planteamientos aristotélicos como base de su trabajo, entre ellos destaca R. S. Peters (1984) quien desde un enfoque cognitivo propone una educación definida por dos ámbitos, el intelectual y el moral, su pensamiento tiene como base una razón crítica que toma en cuenta las pasiones, se sustenta en los principios de imparcialidad, consideración de intereses y expresión de la libertad. Con respecto a la educación moral distingue entre forma y contenido, la primera se funda en una serie de principios morales que representan la conciencia moral, tienen un valor universal, aparte de ser una guía para el comportamiento del individuo. El segundo, se relaciona con la construcción de hábitos resultado de una ejercitación, permite dar respuesta a situaciones concretas. Los hábitos son aprendidos por medio de la habituación, al respecto Peters (1984: 131) dice: *“Primero debemos preguntarnos qué se entiende por “habituación”. Utilizamos este término para describir una clase amplia de procesos de aprendizaje en que los individuos aprenden familiarizándose con las cosas, o acostumbrándose a ellas, y mediante la repetición.”* Según el autor (1984: 61) la educación moral debe promover un carácter autónomo: *“La educación moral se ocupará tanto de la promoción de actividades buenas como del mantenimiento de reglas para la conducta social, tanto de lo que debe ser como de lo que deben hacer los hombres.”*

La forma racional de la moral sigue un desarrollo (1984: 191-201) transitando por varias etapas: la *egocéntrica*, en este momento el infante se ajusta a las normas aceptando las indicaciones de la autoridad con la finalidad de conseguir una recompensa o evadir cualquier tipo de castigo. En la *trascendente*, las reglas se perciben como “lemas” dependientes de las figuras cercanas

al niño o de la colectividad a donde pertenece. Por último, en la *autónoma*, se reflexiona sobre las reglas, descentrándose de ellas para asumir una posición crítica en torno a los cánones emitidos por el grupo social. A este momento del desarrollo se asocia la autenticidad ligada al interés y preocupación por el otro, es la aceptación de la regla por sí misma, no tanto por algún tipo de influencia.

Según Medina (2001: 132) Peters distingue cinco aspectos de la vida moral, uno lo conforman las actividades altamente valoradas a lo largo de la tradición, pensamientos, ideales, actos o personajes; otro se refiere a la adecuada integración del individuo a la sociedad y el buen desempeño dentro de un marco de obligaciones; un tercero es la aceptación de las normas emitidas por las instituciones sociales; un factor más son las motivaciones, proyectos particulares o aspectos constitutivos del carácter, por último se encuentra la manera en que la persona aborda y da seguimiento a las normas. Muy en el sentido aristotélico piensa que en los primeros años de vida, el infante no puede acceder a un razonamiento complejo, por ello es esencial la intervención de un educador, no tanto para transmitir valores, sino para enseñar lo correcto e incorrecto, posteriormente el individuo transitará de una heteronomía a una autonomía.

Un representante más de la educación del carácter es Thomas Lickona (Buxarrais: 2000) quien desde su perspectiva, la tarea fundamental de la institución escolar es la formación del carácter, entiende por ésta la idea de transformarse en una excelente persona a través del desarrollo de las capacidades intelectuales y éticas. Para el escritor existen distintos tipos de virtudes: la sabiduría, la justicia, la fortaleza, el autocontrol, el amor, la actitud positiva, el trabajo, la integridad, la gratitud y la humildad. La educación del carácter se relaciona con el desarrollo individual, interpersonal y social, no es incompatible con el ejercicio intelectual más bien coadyuva a su progreso y fortalecimiento.

Para lograr el objetivo de educar moralmente considera pertinente seguir varios pasos: “hacer un ideario” para conocer los valores y aspiraciones de los integrantes de la colectividad escolar, orientándolos en la toma de decisiones

morales; “elaborar una máxima basada en el carácter” es una sentencia con la cual se identifican y motivan quienes forman parte de la comunidad, debe representar la esencia de los integrantes de la institución; “asegurar el apoyo del director”, la ayuda de los responsables de los centros escolares es crucial para llevar a buen término las actividades encaminadas a fortalecer el carácter; “formar grupos líderes”, la idea es crear colectivos para constituir comisiones de difusión, reconocimiento y reforzamiento de valores que involucren al mayor número de personas de la institución; “desarrollar una base de conocimiento” es imprescindible contar con determinados saberes para lograr una pertinente educación. Aun y cuando no hay algo preestablecido Lickona Thomas, Eric Schaps y Catherine Lewis (1999) brindan los siguientes principios:

1. *La educación del carácter promueve valores éticos esenciales como base para un buen carácter.*
2. *El “Carácter” debe ser definido integralmente para incluir pensamiento, sentimiento y conducta.*
3. *Una educación efectiva del carácter requiere un enfoque intencional, proactivo e integral que promueva los valores esenciales en todos los aspectos de la vida escolar.*
4. *La escuela debe ser una comunidad afectiva.*
5. *Para desarrollar el carácter, los alumnos necesitan oportunidades para la acción moral.*
6. *La educación efectiva del carácter incluye un currículum académico significativo que respeta a todos los aprendices y los ayuda a tener éxito.*
7. *La educación del carácter debe esforzarse por desarrollar la motivación intrínseca de los estudiantes.*
8. *El personal de la escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje moral en la que todos comparten la responsabilidad por la educación del carácter y se adhieren a los mismos valores esenciales que guíe la educación de los alumnos.*

9. *La educación del carácter requiere líderes morales, tanto del personal como de los alumnos.*
10. *La escuela debe reclutar a los padres y a los miembros de la comunidad como socios en el esfuerzo de la construcción del carácter.*
11. *La evaluación de la educación del carácter debe incluir el carácter de la escuela, el personal de la escuela funcionado como educadores del carácter, y extenderse a lo que los alumnos manifiestan como buen carácter.”*

Asimismo es importante “Introducir el concepto de educación del carácter a todo el staff escolar” para implicarlos en la trascendencia de contar con una enseñanza de este tipo. Las interrogantes a resolver son: “¿Cuáles son las metas de la educación del carácter?; ¿Qué se requiere de mí, de mi trabajo?; ¿Cómo resultaría esto si lo implementamos en toda la escuela? ¿Cuáles son los beneficios si hacemos esto?” La primera pregunta se relaciona con el objetivo de definir la noción de carácter, las cualidades o virtudes más pertinentes; en la segunda interrogante es posible aplicar una dinámica para que los integrantes emitan su opinión acerca de lo que es y debe ser una educación del carácter; la tercer incógnita gira en torno a la reflexión sobre los mecanismos más idóneos para llevar a cabo un programa dentro de la institución, por último valorar los pro y contra de un trabajo de dicha índole.

Para el escritor es pertinente, “Analizar la cultura moral e intelectual de la escuela” con el fin de establecer un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades, la reflexión permite saber los elementos positivos o negativos, la idea es fomentar comportamientos, actitudes inteligentes y responsabilidades, atendiendo las omisiones para conseguir las metas deseadas; “Escoger dos prioridades para mejorar la cultura de la escuela” seleccionar las propuestas más relevantes para implementarlas; “Preguntarse ¿Deberíamos comprometernos para convertirnos en una escuela de carácter?” La idea es tomar conciencia de la tarea evitando en la medida de lo posible las resistencias que pueden obstaculizar el proyecto; “Planear un programa de educación del carácter de

calidad”, el cual deberá incluir, objetivos, contenidos, habilidades, actitudes, actividades, acciones y evaluaciones; “Escoger una estrategia organizada que promueva las virtudes” es preciso hacer una planificación para abordarlas paulatinamente; “Realizar el seguimiento y evaluación del plan”, es decir conocer avances, inercias o retrocesos para tomar las decisiones correspondientes; “Construir una comunidad fuerte de adultos”, edificar un colectivo en donde el respeto, la pertenencia, la autenticidad y el apoyo sean los elementos constitutivos de la relación entre los integrantes, por último “Hacer tiempo para el carácter”, es conveniente crear espacios dedicados a la deliberación, mejoramiento y optimización del proyecto. Para los autores la inversión de tiempo en este tipo de programas se justifica en la medida en que los resultados serán la mejor prueba del esfuerzo realizado.

Desde los planteamientos kohlberianos, se han llevado a cabo una de las críticas más severas a ese tipo de planteamientos, al respecto señalan que al proponer contenidos morales se lleva el peligro de caer en el adoctrinamiento; no poseen parámetros claros para saber qué tipo de virtudes seleccionar, por eso la denominan un “saco de virtudes”; hablan de un reduccionismo al supeditar el carácter a ciertos rasgos de la personalidad, idea muy lejana a la segunda naturaleza aristotélica; promueven la confusión de conceptos con significados distintos, por ejemplo valor y virtud, por último proponen virtudes que no tienen cabida en el mundo posmoderno.

La pedagogía de la Alteridad

En la actualidad han surgido algunas propuestas con la intención de dar un giro a la forma de concebir la educación moral. Una de ellas es la “pedagogía de la alteridad” que sienta sus bases filosóficas en las aportaciones de Emmanuel Levinas, según Simon Critchley (2006: 23):

La ética, para Levinas, es crítica. Es el cuestionamiento crítico de la libertad, la espontaneidad y el emprendimiento cognitivo del yo, el cual

trata de reducir toda alteridad a sí mismo. La ética consiste en ubicar un sitio de la alteridad, o lo que Levinas llama “exterioridad”, que no se puede reducir a lo mismo.

Para el lituano, la Ética es una filosofía primera y deja en segundo término la Ontología que a lo largo de la historia del pensamiento filosófico ha ocupado el lugar central. Para Levinas el *quid* de aquella no se encuentra en el sujeto o en su comprensión, su fundamento es el Otro, es una ética del prójimo, de las relaciones entre los seres humanos y ante todo de la heteronomía, contraria a los planteamientos de educación moral sustentados en principios *a priori*. Se aparta de las tendencias que razonan la autonomía en términos de autorregulación del individuo. La heteronomía leviniana no debe ser concebida una imposición de reglas emergentes del exterior. El Otro representa una apertura, un reconocimiento, una voz crítica, la cual se deja oír aún en contra de la propia voz; es un modo de ser diferente en su radicalidad absoluta, es la “*exterioridad*”, es decir alguien fuera de mi espacio formando parte de otras alteridades; se caracteriza por su “*excepcionalidad*” y no por su diferencia es un ser extranjero, distinto a mí o a los otros, no es un medio para obtener ciertos fines, no es idéntico, semejante o equivalente a uno mismo, no existe simetría o igualdad, en síntesis no es un concepto o un objeto de entendimiento. La relación con él no es un lazo democrático o cognoscitivo, es un vínculo ético en la medida en que es mi responsabilidad, debo acogerlo, la acogida implica aceptar la pluralidad de puntos de vista, creencias o actitudes, sin intentar obturar la libertad y dignidad de la persona.

La responsabilidad es una renuncia al yo, a la mismidad, en esencia es una desobjetivación, el encuentro con el Otro es una confrontación, es un estar cara a cara, un tener enfrente su rostro, sobre ello esboza Levinas (2006: 87):

El rostro no es el conjunto de una nariz, una frente, unos ojos, etc.; es, por cierto, todo eso, pero toma la significación de un rostro por la dimensión nueva que abre en la percepción de un ser. El rostro determina que el ser esté no sólo encerrado en la forma y ofrecido al alcance de la mano,

sino abierto, instalado en profundidad y, en esta apertura, se presenta en cierto modo personalmente. El rostro es un modo irreductible según el cual el ser puede presentarse en su identidad. Las cosas no se presentan nunca personalmente y, al fin de cuentas no tiene identidad.

Refiriéndose a lo educativo Ortega (2011) expresa que el lazo docente-alumno tradicionalmente se ha circunscrito a una relación de un experto con un aprendiz, con esa actitud se ha deshumanizado el vínculo:

Por ello, la relación educativa entre educador y educando no es una relación convencional, profesional que se puede encerrar en un lenguaje en el que todos los problemas, transformados en cuestiones técnicas, pueden ser resueltos, controlados y dominados. Más allá de una actividad técnica o profesional, la educación, en sí misma, es un acontecimiento ético, una experiencia ética, no una relación entre profesor y alumno “rebotante de posibilidades morales” (Buzzelli y Jonson, 2002), ni un experimento en el que la referencia a la ética le venga “desde fuera”.

Desde la Alteridad, la diada maestro-colegial es un vínculo ético en donde el profesor se responsabiliza por el Otro. Acoger a alguien es reconocerlo en toda su extensión, ubicarlo en su cosmos, valorarlo y aceptarlo, tenerle respeto, confianza y amor no como a un semejante, sino como totalidad. “Hacerse cargo del Otro” implica coadyuvar en su alumbramiento y en la búsqueda de una realidad distinta, percibirlo no individualmente, sino enmarcado en un contexto sociocultural el cual lo proyecta a partir de la propia experiencia. El alumno no me puede ser indiferente, no es un receptáculo, él me resignifica o determina, por ende no debo, no puedo ser insensible ante quien forma parte del mundo, es decir una Alteridad dentro de la pluralidad, Ortega (2011) dice:

Aquí se habla de “otra cosa”, de algo distinto que es previo al cumplimiento del deber como profesor, de aquello que se sitúa en la fuente misma de la acción educativa y por lo que ésta se define. Cuando educamos damos una respuesta debida al otro para que, en una nueva realidad, sea él mismo y vaya siendo él mismo, construyendo una nueva existencia en

una tradición y en una cultura. Y entonces instalamos, en el núcleo mismo de la acción educativa, el componente ético sin el cual no habría educación, sino manipulación y dominio. El educador, entonces, asiste al milagro de un nuevo nacimiento, de una nueva criatura. Hace posible que la “sociedad humana no se mantenga siempre igual, sino que se renueve sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos.” (Arendt, 1996:197).

La educación moral debe pensarse en términos de un “acontecimiento ético”, de un nacimiento y sentar sus bases en la empatía, la tolerancia, la confianza, la solidaridad directrices de todo vínculo con el Otro. Representa una acogida, una apertura al mundo, a la pluralidad de alteridades. Los valores, los hábitos, las actitudes son prioritarios siempre y cuando estén ligados a la realidad, a la experiencia de los seres humanos y no se supediten al aprendizaje o a un conocimiento teórico. El afecto, el amor son los móviles para estimular a los educandos a que se apropien de los aspectos morales positivos, los cuales permitirán orientar las decisiones entorno a sí mismo y a los otros. En síntesis es una alternativa de la trascendencia del Otro, una forma de transformación, no es sinónimo de mismidad, es la expresión de acogida, es decir la necesidad de responsabilizarse, compadecerse y hacerse cargo de las alteridades.

La búsqueda de unidad en la educación moral

Algunos autores con buenas intenciones han intentado dar coherencia a la pluralidad de propuestas en un tema de por sí complejo, pero hasta el momento han creado una verdadera Torre de Babel, por ejemplo, Rovira (1989: 50-51) para agrupar las distintas aportaciones sobre la educación moral, las clasifica en dos grupos: el heterónimo representado por Durkheim, Freud, Skinner, Darwin y Wilson y el autónomo constituido por Piaget, Kohlberg y Turiel.

Por su parte, Medina (2001) agrupa las distintas tendencias en socialización (Durkheim); clarificación de valores (Raths, Harmin y Simon); proceso cognitivo evolutivo (Dewey, Piaget y Kohlberg) y formación de hábitos. (R. S. Peters).

En este mismo sentido Altarejos (2002: 133-136) con una tendencia más “filosófica” habla de la virtud, el deber, el valor y el diálogo. R. S. Peters y W. Brezinka son los embajadores de la primera directriz; Kant y Scheler de la segunda y tercera respectivamente, por último Habermas y Apel son expositores de la cuarta vertiente, siendo Kohlberg, el representante del desarrollo moral.

Jover y Ruiz (2003: 123-124) hacen dos grandes divisiones agrupando a los relativistas morales Durkheim, Freud, Skinner y Darwin y a los autónomos representados por los principales expositores del desarrollo moral.

Esas clasificaciones aunque valiosas llevan el peligro de desvirtuar el pensamiento de los autores, en el caso de Puig no siempre es claro, si su criterio responde al origen de la moral o a una valoración de la propuesta de cada autor. Los trabajos del francés y del vienés están clasificados como morales heterónomas, una enfatizando en la sociedad, la otra en la incorporación de normas derivadas de las figuras del grupo en donde se encuentra inmerso el infante. Sin embargo, en las aportaciones del sociólogo aparece la noción de autonomía como una parte constitutiva de su labor, al respecto Piaget (1967: 21) señala: *“lo que Durkheim pretende formar son personalidades libres y autónomas: quiere llegar a la moral de cooperación por medio de la autoridad.”*

En cuanto a Darwin o Skinner resultan ser poco significativos en la materia, en el caso de Medina su organización es heterogénea, una la designa por el tema, otra por su nombre y una más por los procesos. Altarejos sigue la línea de la tradición filosófica, aunque no siempre encuentra su correlativo en la educación moral como es el caso de Scheler e incluso de Kant porque coloca a Kohlberg más cerca de Habermas. Jover y Corbella retoman de alguna forma la propuesta de Puig y repiten el mismo equívoco de su antecesor. Quizá una clasificación disciplinar sería de mayor utilidad, permitiría ubicarlas en su génesis y contexto, aun y cuando el objeto de es-

tudio sea el mismo, el discurso argumentativo desde de donde se erigen son distintos y no necesariamente contradictorios.

El psicoanálisis como educación moral

¿Cuál ha sido el papel del psicoanálisis dentro de la educación moral? Esencialmente encontramos dos posturas, quienes lo consideran irrelevante no dándole un espacio en sus reflexiones, tal es el caso de Medina (2001) o Jover y Ruiz (2003). Unos más le brindan un lugar dentro de sus deliberaciones, por ejemplo para Peters (1984:15) las contribuciones psicoanalíticas a la moral se enmarcan en tres niveles: desde “la teoría del id y el inconsciente” donde plantea que los individuos tienden a desviar o a justificar (racionalización) sus propósitos y acciones conscientes interfiriendo en sus decisiones; la “teoría del superego” da a conocer los medios (introyección, identificación y formación reactiva), a través de los cuales se interiorizan las normas, por último la “teoría de los rasgos del carácter” sobre éste señala tres significados como totalidad de los rasgos del individuo, es decir las reglas interiorizadas que regulan y orientan el comportamiento; a los tipos, carácter oral, anal o genital, también alude a la consistencia o permanencia de determinados rasgos, al modo de ser de alguien a su congruencia, integridad y rectitud.

Peters critica a Freud por no haber propuesto una “teoría positiva” sobre el desarrollo de las reglas desde su origen hasta la racionalidad, el escritor inglés, le demanda algo que no fue objeto de estudio e interés del psicoanálisis. Asimismo da una visión reducida de las contribuciones freudianas al supeditar el hecho moral al superyó, además proporciona una percepción simplista del carácter al circunscribirlo al desarrollo pulsional, Elvira A. Nicolini una de las estudiosas del carácter desde el freudismo, ve en éste una estructura psíquica constituida de diferentes aspectos a lo largo de la vida, las cuestiones relacionadas con la sexualidad, su construcción

a partir de las instancias psíquicas, el papel de la cultura y los trastornos derivados de un desarrollo inadecuado. A todas luces el punto de vista de Peters con respecto a las aportaciones del psicoanalista son parciales e indudablemente escuetas.

En torno al psicoanálisis y la moral, Puig y Martínez (1989: 57-58) establecen:

Es cierto, como veremos a continuación que desde las posturas psicoanalíticas se ha entendido la moral como resultado de la introyección de las presiones sociales, pero también es cierto que a partir del movimiento psicoanalítico han surgido importantes experiencias educativas claramente no represivas y antiautoritarias; experiencias en que predomina la autonomía moral de los educandos por encima de la imposición heterónoma de consignas morales. Esta doble dirección del pensamiento psicoanalítico está ya presente en Freud. En sus escritos se entiende la moral como resultado de procesos de inculcación aunque ello no le agrade y defienda una educación liberal, sin embargo acabó por reconocer la imposibilidad de una formación humana totalmente antirrepresiva. Tales oscilaciones complican la ubicación del pensamiento de Freud, aunque finalmente hayamos optado por destacar su explicación heterónoma de la moral, y ello porque más allá de la necesidad y la posibilidad de una educación antiautoritaria, defendió siempre la tesis que contempla la moral como resultado de las imposiciones sociales del individuo.

Las aseveraciones de los distintos autores son limitadas al circunscribir la “moral psicoanalítica” a la interiorización de normas producto de coacciones sociales. Lo ubican dentro de una moral heterónoma, afirmación un tanto equívoca, desde la filosofía, la psicología y la sociología, sabemos que la génesis de la moral es heterónoma y quizá no puede ser de otra forma. La moral es un hecho social determinado por aspectos económicos, políticos, religiosos y culturales, su primer cimiento siempre es empírico, forma parte de una de las primeras experiencias de los seres

humanos. La heteronomía y la autonomía son el resultado de una misma cuestión, no es conveniente plantearlas como excluyentes, ambas representan al hecho moral. Podemos o no estar de acuerdo con el concepto de autonomía de las distintas posturas, pero aseverar que son aportaciones las cuales enfatizan exclusivamente en uno de los aspectos morales es un equívoco. Ni el sociologismo de Durkheim, ni el constructivismo de Piaget, ni las aportaciones de Kohlberg, ni las contribuciones freudianas pueden ser tildados de puramente heterónomas o autónomas.

Por su parte, Quintana (1995: 112) plantea:

Freud piensa que la moral es exterior al sujeto y se le impone (heteronomía moral). Esta influencia extraña luego es interiorizada en el sujeto (Superyó individual). Ética significa restricción de los instintos, y comienza en el Complejo de Edipo; la moral consta de constricciones soportadas por el niño, que ve sujeto a la autoridad de sus padres, de la educación y de la sociedad (Superyó colectivo).

Nuevamente aparece la idea de supeditar lo moral a la interiorización de normas y considerar lo ético como una limitación de los instintos, la aseveración de Quintana puede ser parcialmente cierta con respecto al superyó, pero es inexacta en lo referente al yo. Desde el psicoanálisis, la diferencia entre lo bueno y lo malo no puede circunscribirse a las reglas emanadas por la autoridad, ni a un determinado código moral, Delval y Enesco (1998: 149) comentan:

La posición de Freud no deja espacio para una interpretación de la moralidad como un fenómeno racional. Freud estaba convencido de que la naturaleza humana está guiada por poderosos impulsos destructivos y que, por tanto, la sociedad debe defenderse de ello restringiéndolos. En este sentido, su visión de la relación entre sociedad e individuo es muy clara al respecto, pues lo esencial de esa relación es el conflicto y la dicotomía entre los intereses egoístas y antisociales del individuo y los de la sociedad.

Hay un yerro de los autores al sostener que no existe en el psicoanálisis una forma de explicar la moral desde la racionalidad, parte del yo sienta sus bases en los aspectos racionales, es importante resaltar la necesidad de comprender el aparato psíquico en su totalidad y no sólo como una instancia.

Dentro de este mismo contexto Moreu retoma a Mira, refiriéndose al psicoanálisis habla de una “teoría evolutiva”, del “pansexualismo” y de la “teoría del subconsciente”, Moreau (2001: 116-117) critica a Freud porque:

Habla de la moral como algo evidente, sin pararse a buscarle una fundamentación ni a concretar unos valores.... [En ese mismo sentido continua:]...en ningún caso Freud se ocupó de la moral pública; en este plano de lo público se limitó a explicar las causas de la agresividad, la violencia o las guerras; en ningún caso llegó a fundamentar un código moral que diera respuesta a los interrogantes que pudiera plantear el progreso, la justicia y las relaciones interculturales.

¿Realmente podemos afirmar que la “moral” freudiana es una moral privada que poco o nada aporta a la moral pública? ¿A caso el problema de la agresividad, la violencia o la guerra no tienen un fuerte componente antiético? ¿El trabajo clínico no está permeado de una serie de valores que orientan la labor y la relación terapeuta-paciente? Freud no era tan ingenuo como para pensar que el problema de la moral sería resuelto a partir de un código deontológico, estaba más allá de cualquier posición maniquea de la moral.

De lo anterior, es posible aseverar que los distintos autores coinciden en señalar que las aportaciones del psicoanálisis a la educación moral, se circunscriben a la interiorización de normas, en particular al superyó. Si acaso logra ofrecer algo es una moral heterónoma que poco o nada relevante brinda a la educación. Sin embargo para el psicoanálisis la cuestión de la ética no es algo accesorio es una parte consustancial, permea todo su quehacer teórico y es uno de los puntos medulares desde donde se erige el proceso terapéutico. Ofrece una mirada distinta de la Ética a través de una explora-

ción y un viaje al mundo interior de los seres humanos con el fin de intentar transmutar lo inferior en lo superior o como diría Carl Gustav Jung de convertir el plomo en oro. Es una alternativa que brinda herramientas para mejorar la condición humana y estar en posibilidades de alcanzar mejores dividendos en este mundo terrenal.

Cuando los padres y educadores sepan por qué y para qué educan en realidad, cuando las autoridades dejen de creer que su actuación se guía por el bien de la humanidad, cuando la sociedad comprenda que la relación entre los niños y los adultos es la oposición entre mundos distintos, entonces, tal vez, existirá una posibilidad de pensar en medidas positivas en educación.



Wilhelm Reich

Capítulo II

Una mirada a la educación

Acerca de una reflexión

Con el propósito de no crear o fomentar problemas conceptuales o tergiversaciones en torno a los términos psicoanálisis⁴ y educación,⁵ es pertinente iniciar con una breve justificación sobre los títulos una *educación* y una *formación ética con orientación psicoanalítica*.⁶ Hubiera sido más sencillo adherirse a cualquiera de las expresiones utilizadas en los espacios académicos: “educación psicoanalítica”, “psicoanálisis de la educación”, “pedagogía analítica o psicoanalítica”, “psicoanálisis de la escuela”, “enfoque psicoanalítico de lo pedagógico” o “psicoanálisis aplicado”. Sin embargo ese tipo de enunciados conllevan un grado de imprecisión, poseen un carácter anfibiológico, el cual genera cierta confusión sobre todo cuando las relaciones entre ambos saberes aún se encuentran en proceso de construcción.

Dentro de las distintas alternativas, de igual forma hubiera sido posible utilizar la palabra “enfoque”, el inconveniente es que dicho vocablo es muy áspero, posee cierta rigidez, está asociado a significados como centrar, ajustar o regular. También hace referencia a poner atención y entender un problema con

⁴ El presente trabajo parte de los planteamientos del padre del psicoanálisis, lo cual implica aceptar: la presencia de procesos psíquicos *inconscientes*; el reconocimiento de la *represión* y de la *resistencia*; la aceptación de una sexualidad edípica y la coexistencia de las *pulsiones de Eros y Thanatos*. El psicoanálisis además ha logrado un desarrollo significativo con las aportaciones de autores como Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Melanie Klein, Jacques Lacan, Erick Fromm, Erik Erikson, entre muchos más.

⁵ Es pertinente diferenciar entre pedagogía y educación, por lo regular se señala que ésta antecede aquélla. La educación en su sentido más amplio se remonta al origen de la humanidad. A través de ella se han transmitido reglas, creencias, actitudes, rituales y símbolos entre diferentes generaciones, ha permitido la sobrevivencia de los grupos, dándoles un sentido de pertenencia e identidad. La pedagogía surge posteriormente, sistematiza los conocimientos obtenidos, les da coherencia, conformando “teorías” y saberes los cuales se enriquecen con la práctica y viceversa.

⁶ El psicoanálisis es un método de investigación de los procesos mentales; una técnica para el tratamiento de trastornos neuróticos y una serie de concepciones psicológicas las cuales conforman una nueva “disciplina”. Sea como método de investigación del inconsciente, como terapia o teoría de la psique cuenta con sus propias concepciones y líneas directrices las cuales se proyectan en distintos ámbitos. Nace en el mundo de la medicina, son los “enfermos mentales” su “materia prima” y quienes representan la primera vía de acceso a las partes más recónditas de la naturaleza humana.

la idea de darle solución. Pero aún estamos lejos de conocer cuáles son los aspectos nodales, son más las interrogantes y pocas las respuestas concluyentes. Otra posibilidad era asirse a la locución “psicoanálisis y educación” frecuentemente aceptada, aquí el problema es el uso de la conjunción copulativa “y” la cual no tiene un significado léxico, sino gramatical, el cual es adquirido en las relaciones oracionales. Este tipo de conjunciones son empleadas para aglutinar o ligar, poseen un valor aditivo, sirven para asociar dos o más componentes homogéneos en una unidad funcional. En nuestro tema de estudio, literalmente sería imposible crear un dispositivo para conformar un todo coherente a través del cual fuera explicado lo educativo y lo psicoanalítico, Kuendig (2001: 76) señala: “... *todo esto no es de ningún modo psicoanálisis, es pedagogía con orientación psicoanalítica, es decir, una práctica educativa que utiliza para sus fines los descubrimientos del psicoanálisis.*”

En cambio el término **orientación** es más dúctil, tiene un mayor grado de flexibilidad, está relacionado con la idea de dar a luz, de surgir, de nacer, de buscar un camino, de seguir un sendero en una dirección determinada e igualmente designa un cierto punto de referencia. Una formación ética con orientación psicoanalítica tienen la finalidad de dar a conocer la manera en que es pensado lo educativo y lo ético a partir del pensamiento freudiano. Es una vía para promover la “conversación” entre saberes distintos, su propósito es lograr una incidencia significativa, un mayor grado de trascendencia en la condición de los seres humanos. El psicoanálisis no pretende remplazar o sustituir la labor pedagógica, no puede, sería un craso error, sin embargo sí es una valiosa alternativa para mirar de distinto modo lo educativo.

¿Por qué la educación?

Si revisamos la vasta obra del freudismo⁷ podemos corroborar que no hay reflexiones en torno a la educación como Moore (1980) lo ha planteado con respecto a Platón⁸ o Rousseau⁹ o un saber a la manera de Comenio y Pestalozzi. Ni siquiera una “obra expresa” como en Kant o con los escritos pedagógicos de Hegel o las reflexiones de Nietzsche. Nada equiparable a lo sugerido por Skinner o Piaget. Dicha situación resulta comprensible si tomamos en cuenta las premisas del psicoanálisis, el vienés tenía claro que poco sabía¹⁰ sobre

⁷ Assoun, (2003: 33-34) señala que el término freudismo hace referencia a: “...lo que permanece presente en el psicoanálisis como la huella crónica material e innegable de su acta constitutiva de fundación. (...) El psicoanálisis, no es necesario decirlo continua más allá de Freud. Sin embargo, si de todos modos es preciso recordarlo, es justamente porque algo de la fundación freudiana sigue presente –no enteramente, pero *hic et nunc*– en la efectución del psicoanálisis. De ahí la *actualidad póstuma* de Freud, que deja perplejos a aquellos que desde siempre critican el regreso a Freud, por no haber percibido esa especificidad del psicoanálisis de referirse a su fundación como operadora de su actualidad. (...) Encontramos aquí la *doxa* –entiéndase el conjunto de los enunciados cuyo autor es Freud y que proviene de su propio discurso analítico. En efecto, es patente que Freud se introduce en primera persona en su discurso analítico y no duda en duplicar sus tesis “científicas” puesto que reivindica algo así como una “ciencia del inconsciente” con afirmaciones que emanan de él mismo.”

⁸ En la historia de la pedagogía es considerado como el primero en desarrollar un trabajo sistemático sobre la educación, teniendo como base la filosofía.

⁹ Las aportaciones de Rousseau marcan un hito en la pedagogía, su propuesta constituye una verdadera revolución con respecto a las aportaciones de Platón. Sobre todo al señalar que el centro de atención de la educación debe de ser el niño y no propiamente el conocimiento.

¹⁰ En ocasiones se ha intentado relativizar las contribuciones del vienés como lo hace Lancelot Law White, en su obra *El inconsciente antes de Freud*. Dichas aseveraciones, son reconveniones inexactas, emergen de un desconocimiento de la obra freudiana. Nunca dejó de reconocer la importancia de filósofos y literatos, así como de quienes aportaron directa o indirectamente en la construcción del psicoanálisis. Destacó la trascendencia de sus estudios en La Salpêtrière (1885-1886), así como los hallazgos de Charcot y Joseph Breuer. El método catártico y la hipnosis contribuyeron en la comprensión de la neurosis, ello le permitió aseverar que los síntomas poseían un *sentido*, estaban vinculados a factores *sexuales* e invariablemente remitían a acontecimientos *pasados* de donde emergían los sucesos traumáticos. Enfatizó que detrás de las neurosis, se encontraba, un “secreto de alcoba” como diría Charcot; la “cosa genital” expresaría Breuer y la sexualidad afirmaría Chrobach, pero ninguno de ellos se atrevió a enfrentar sus aseveraciones, tampoco lograron precisar o explicar, el trasfondo de sus trabajos. Conceptos y estudios importantes vinculados a la sexualidad fueron reconocidos: el término *período de latencia sexual*, lo había tomado de Wilhem Fliess; la noción de *autoerotismo* de Havelock Ellis; reconoció las aportaciones de Linder acerca del *chupeteo*; habló de la extensa bibliografía sobre la *masturbación*; valoró el trabajo de Lou Andreas-Salomé sobre el erotismo anal; los aspectos biológicos de las zonas erógenas examinados por Alfred Adler; el estudio profundo de Karl Abraham sobre la fase *oral y sádico anal* o el término de *ambivalencia* de E. Bleuler. Reconoció, los trabajos de la Oneirocrítica de Artemidoro Daldiano, las concepciones de Hipócrates y Aristóteles, las recopilaciones de Gruppe sobre los diferentes escenarios

el tema era consciente de no haber realizado grandes contribuciones (Freud, 1933c [1932]). Autoras como Millot (1990) y Cifalli (1992) han dedicado un espacio para reflexionar sobre las posibles causas que llevaron a Freud a no “preocuparse” por la educación. Cualesquiera sean los motivos, la pesquisa resulta ser una tarea poco fructífera, sin ninguna repercusión significativa. Era consciente de sus aportaciones en ese terreno, ningún texto¹¹ considerado importante para el psicoanálisis aborda sistemáticamente el tema. A pesar de todo, las expectativas freudianas no fueron nimias, en escritos como: *Tres ensayos de teoría sexual*, *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna*, *Tótem y tabú*, *El porvenir de una ilusión*, *El Malestar en la cultura* se esbozan aspectos relevantes en torno a lo educativo, a partir de ellos construí los **Apuntes pedagógicos freudianos** es decir una serie de saberes que permiten tener una idea profunda sobre la posición del psicoanálisis con respecto a la educación.

A pesar de su “desinterés” o falta de “conocimiento”, el vienés dirige su mirada a lo educativo ¿Cuáles serían las razones para aseverar que éste desempeña un papel cardinal? Desde mi perspectiva cinco fueron los motivos: el planteamiento de que la **moral** sexual tiene un papel substancial en el origen de los problemas neuróticos, siendo la educación la vía de transmisión de esa moral; la **renuncia** en donde la cultura exige a las personas distintas demandas, le impone una serie de diques y el medio por el cual se le estimula a la obediencia es la educación; los **agentes educativos** tienden a utilizar procedimientos desfavorables para el bienestar psíquico, la **infancia** desempeña un papel significativo en la etiología de la neurosis y en la existencia de los individuos, por último la **educación** tiene un papel trascendente en la **constitución psíquica**.

en que se producen los sueños según G.T. Fechner. Fue honesto cuando señalaba, el desconcierto que le producía acercarse a obras de filósofos como Friedrich Nietzsche o literatos como Arthur Schnitzler, en cada uno aparecían algunas simientes de sus planteamientos más relevantes. Son diversos los hallazgos freudianos, pero algunos sobresalen a lo largo de su historia: la conquista del inconsciente; la importancia de los sueños y de los actos fallidos; la trascendencia de la niñez para la vida adulta; el valor de la sexualidad y de la afectividad; la construcción metapsicológica de la psique; la interpretación de la cultura y la importancia del orden simbólico. Todos esos aspectos en diferentes dimensiones siguen siendo relevantes entre los más destacados psicoanalistas.

¹¹ A lo largo de la historia algunas de las siguientes obras han sido consideradas la piedra angular del psicoanálisis: *La interpretación de los sueños*; *Tres teorías sobre el desarrollo psicosexual*; *El malestar en la cultura*; *Inhibición síntoma y angustia*; *El yo y el ello* entre otras.

Cuatro fueron las principales críticas freudianas a la educación, la estrecha concepción de la **infancia** y la tergiversación de su naturaleza, se promueve una visión edulcorada, angelical e infantiloides relativizando su importancia a un periodo determinado de la vida; su carácter **represivo** sofoca las pulsiones sexuales ocasionando la inhibición de la inteligencia, el deterioro de la afectividad y del comportamiento; no haber comprendido en toda su magnitud el peso específico de la **amnesia infantil**, el olvido de los primeros años representa uno de los grandes obstáculos hacia la comprensión de uno mismo y del Otro, en cierta medida, puede ser un impedimento para entender a los individuos y no llevar a buen término la labor educativa, por último la **prohibición del pensamiento** conlleva a la “supresión” de la curiosidad infantil y por ende al perjuicio del saber.

La infancia¹²

No es posible afirmar que desde siempre haya existido una “preocupación” real por la infancia, su estudio *per se* es un acontecimiento reciente, su comprensión sigue siendo un enigma. El siglo XX marca una forma diferente de percibirla, había la certeza de que conociendo al niño estaríamos en posibilidades de brindarle una mejor educación. Los cambios se reflejaron en el título de la obra de Ellen Key “*El siglo del niño*” a partir de este momento proliferaron un gran número de trabajos teóricos y de investigación. Las instituciones gubernamentales y organismos descentralizados abogaban por los derechos de los niños, por su protección y aplicación. Emergieron a lo largo de las distintas décadas una cantidad estimable de institutos, departamentos o escuelas preocupadas por atender y comprender al infante. En la actualidad, al parecer existe “interés” por proveer a los niños de una buena alimentación, una pertinente educación, un bienestar que los prepare para

¹² Infancia y niño no son sinónimos, para fines de este trabajo los tomaremos como tales. La primera es una abstracción, una noción referida a la condición que comparten una serie de individuos en un momento histórico determinado. El segundo alude a un individuo concreto el cual es definido por su edad, condición física, psíquica y social.

enfrentar la vida, así como el deseo de salvaguardarlos de maltratos físicos, emocionales, abandonos o abusos sexuales.

Dicha protección a la infancia¹³ responde a que es considerada uno de los momentos más vulnerables del ser humano, uno de los períodos más “preciados” es la etapa en donde se cifran las esperanzas de las generaciones futuras y el cambio de las sociedades. Sin embargo, una nota de la UNESCO *Sobre las Políticas de la Primera Infancia* (2008: enero-marzo) plantea que en el *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo* se habla de la prioridad de contar con estrategias, iniciativas y acciones para atender a los menores de tres años. A pesar de la convocatoria, únicamente el 53% de los países cuentan con algún tipo de programa. El documento evidencia una fuerte desigualdad en preprimaria, siendo beneficiadas sólo las naciones que disponen del presupuesto para apoyar las tareas educativas correspondientes. En primaria, aun y cuando tenemos avances en su universalización, en los países en desarrollo todavía es una meta difícil de alcanzar, los resultados obtenidos no son lo más satisfactorios.

Para la pedagogía vigente pensar en la infancia no parece ser una tarea prioritaria, podemos revisar algunos materiales como *Las pedagogías del conocimiento* de Louis Not, *La escuela inteligente* de David Perkins, *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación* de María García Amilburu en donde no deja de sorprender el poco espacio dedicado al tema. En las políticas educativas subsiste una mayor preocupación por la eficacia, eficiencia, calidad y gestión de los centros escolares, un desvelo por la formación de los profesores, un prurito por las evaluaciones de alumnos y maestros, así como un anhelo por encontrar los métodos de enseñanza o de aprendizaje más idóneos. Hay una inflación de lo escolar lo cual ensombrece la posibilidad de alcanzar resultados significativos, Mannoni (1981: 49) señala:

¹³ Por lo regular se establecen tres momentos: la *primera infancia*, la cual inicia desde el nacimiento hasta los 18 o 24 meses; la *niñez temprana* que va de los 2 años hasta los 5 o 6 años y la *niñez intermedia tardía* se prolonga hasta los once años.

Como dice Illich, toda la realidad social se encuentra en nuestros días “escolarizada.” “Tanto los ricos como los pobres están sometidos a las escuelas y a los hospitales que orientan su vida, forman su visión del mundo y fijan los límites de lo que es legítimo y de lo que no lo es. Unos y otros piensan que es desconsiderado cuidarse uno mismo, que se aprende mal lo que se aprende solo y que cualquier intento de organización comunitaria que no esté financiado por las autoridades públicas sólo puede ser una forma de agresión o de subversión.

¿Qué relevancia tiene para la pedagogía reflexionar sobre la infancia? Luzuriaga (1964: 85) refiriéndose a Claparede trae a colación las palabras de Rousseau:

El haber comprendido que antes de edificar un sistema de educación es preciso preguntarse de antemano qué es el niño, qué representa la infancia, qué significado tiene la infancia. Resulta evidente que la manera de portarse con respecto al niño cambiará esencialmente según que se considere el periodo infantil como una base de insuficiencia, como un estado defectuoso y en cierto modo anormal, sin importancia intrínseca y que es preciso corregir lo más rápidamente posible, o, por el contrario, como un periodo útil en sí mismo del cual conviene examinar atentamente sus pasos naturales para no perturbarlos.

Deliberar¹⁴ sobre aquélla no es solamente un problema epistemológico,

¹⁴ En cuanto al estudio de la infancia resulta paradójico que los griegos legaron a la humanidad toda una riqueza *sui generis* en materia educativa, sin embargo sus aportaciones acerca de la infancia no dejan de ser limitadas, ésta no ocupa un espacio significativo es algo accesorio y está permeada por una serie de sin sabores. Quizá uno de sus valores más altos haya sido la fortaleza física, los espartanos llevaban a cabo una “selección” y los niños más frágiles o enfermizos eran lanzados a las apótetas. Para Platón la infancia posee un alto grado de ductibilidad por eso los niños son concebidos como tiernos, blandos, fáciles de persuadir, admirativos, temerosos, vergonzosos, humildes y poco maliciosos. Aboga por una educación más o menos equilibrada preocupada en evitar los excesos. Ser muy condescendiente hace a los pequeños díscolos y coléricos, ser intolerantes los vuelve serviles y almas bajas. Según Kohan (2004: 46-61) cuatro son las características de la obra platónica sobre la infancia: la de la *posibilidad* es decir como una parte de la vida adulta, un paso hacia el futuro, una proyección en germen; también es percibida como un período de *inferioridad* el cual puede asemejarse a un estado de embriaguez, de vacío, de falta de dominio de sí mismo, los niños son la expresión del deseo, no de la razón; a esas imágenes se añade la del *desprecio*, la infancia es un descrédito, una falta de conocimiento, de experiencia, de incompetencia, es un momento de jugueteo y de poca seriedad, por último adquiere cierto “sentido” en cuanto a su inserción en lo *político*. Lo educativo llega a tener relevancia en la medida en que coadyuva en el aprendizaje de los futuros responsables de la polis. A decir de Delgado (2000: 31) Aristóteles plantea un esbozo de “psicología evolutiva”, juventud, adultez y ancianidad. La infancia no tiene un lugar específico

también es una cuestión de orden ontológico. Es un imperativo el interrogarnos e indagar sobre el ser, para ampliar los horizontes y encontrar dispositivos que permitan orientarnos en la vida, Kohan (2004: 17-18) sugiere:

es más bien una posibilidad, un camino hacia la vida adulta. Para el Estagirita los “niños deformes” no deben acceder a la educación. La preparación inicial está dirigida a fortificar el cuerpo y a enseñar a soportar el frío el cual robustece la salud. En síntesis, en la Grecia clásica la infancia no tiene un valor propio, únicamente es una proyección de realización siempre inmersa en el contexto de la polis. Los romanos siguen creyendo en la “incapacidad” intelectual del niño para el aprendizaje. Habrá críticos como Marco Fabio Quintiliano quien asumirá una posición distinta e intentará replantear la noción de infancia señalando las aptitudes de los pequeños para el conocimiento, la necesidad de fomentar sus cualidades, ayudar a zanjar sus debilidades y tomar en cuenta las diferencias individuales. El advenimiento del cristianismo “redimensionó” la percepción de la infancia la cual representa un estado de sencillez, inocencia y ausencia de malicia. En el Renacimiento hay una mayor “inquietud” por el infante siendo uno de sus aspectos más relevantes, el resaltar la singularidad de los individuos y el desarrollar las cualidades de cada uno para aprovechar las aptitudes personales. La Ilustración no representa un giro importante, sin embargo las contribuciones de Rousseau tendrán posteriormente eco en diferentes autores desde la filosofía hasta la psicología. Dentro de las aportaciones más relevantes del autor se encuentra: el amor y respeto hacia el niño; las distinciones cualitativas entre éste y el adulto; las diferencias entre los individuos y la necesidad de que los mayores no perturben el curso normal del desarrollo. Para la pedagogía tradicional la naturaleza infantil tiene un carácter corrupto y es tarea de la educación erradicar los impulsos naturales que llevan al individuo a transgredir y manifestarse cruelmente. La disciplina, la vigilancia, el silencio, el orden e incluso el castigo físico son instrumentos aprobados y estimados en la medida en que ayudan a erradicar la perfidia del hombre. Es una pedagogía represiva y domesticadora la cual considera al niño un adulto pequeño o un hombre en miniatura. La niñez es concebida un estado de insuficiencia e incompletud, una vía de perfeccionamiento; es un punto de partida de un continuum para una vida futura; de un preparar al niño-adulto para llegar a ser hombre. En esencia es un proyecto, una aspiración y una negación del infante. En la sociología, la situación de la infancia no es muy distinta según Gaitán (2006: 43-55) ésta no había representado una preocupación per se para dicha disciplina. En su forma más tradicional, la infancia es considerada el momento mediante el cual el individuo incorpora la cultura a través de la interiorización de principios, normas, tradiciones, formas de comportamiento y de actitudes. Desde dicha postura el niño es un proyecto y la infancia no posee una realidad en sí misma, viene a ser un momento de preparación para la vida social futura. En palabras de Gaitán, la “sociología de la infancia” es una noción reciente la cual no pretende reducir al crío a su seno familiar, al entorno escolar o a su mundo social. Los estudios sociológicos actuales siguen tres direcciones: el reconocimiento de estudiar al infante como un individuo que participa en la edificación de su mundo cognitivo y social, además de contribuir al establecimiento de sus interacciones con los otros; de igual forma, la infancia es analizada a partir de sus formaciones discursivas, intentando descubrir las determinaciones sociales sobre las cuales son erigidas las ideas, relaciones e imágenes de esa parte de la vida; por último es investigada en cuanto a estructura subsistente a lo largo de la historia que como categoría social va modificándose de acuerdo con los distintos momentos históricos. Miñambres en *Infancia y adolescencia en riesgo social* (2000: 46-47) señala que Volpi plantea varias características de la “condición infantil”: la inmadurez, el niño es una persona endeble, no puede actuar por sí misma; la irresponsabilidad, no es garante de su conducta, ni de sus olvidos; la fragilidad, requiere de cuidados por su propia condición; la dependencia, está sujeto al apoyo del otro; la expansividad, es permisivo a la experiencia; el protagonismo, la mayoría de las situaciones giran en torno a él; la imagen positiva de sí mismo; la independencia, apertura a la experiencia; la capacidad de identificación grupal; la disposición a la cooperación; el manejo de la fantasía y su capacidad comunicativa. A pesar de todos los avances quizá tenía razón Rousseau: *cuando aseveraba que continuamos buscando en el individuo al niño, sin indagar lo qué éste es antes de llegar a ser propiamente hombre.*

Si la educación es una relación con la infancia, repensar la educación es repensar la infancia. Y repensar radicalmente la educación es repensar radicalmente la infancia. Suspendiendo primero todo lo que, en relación a ella, depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad. Señalándola en tanto que desconocida. Declarando, en relación a ella, nuestra impotencia. Declinando incluso nuestras mejores intenciones. Para poder comenzar de nuevo. Para poder comenzar, tal vez, otra cosa. Para poder comenzarnos en un relación inédita a eso otro cuyo modo de existencia es, precisamente, el comenzar. Para que el encuentro con la infancia pueda ser una experiencia o, lo que es lo mismo, algo que implique la formación y transformación de lo que ya sabemos, de lo que ya podemos, de lo que ya queremos, de lo que ya somos.

Por su parte, el psicoanálisis brinda una concepción diferente, su postura no es la de una psicología genética, si por ella entendemos la “disciplina” abocada a estudiar el desarrollo del hombre. Es común aseverar que Piaget pertenece a dicha tradición, el suizo siempre fue muy claro, su preocupación era la inteligencia, los procesos y la génesis del conocimiento, no el infante, su posición era más bien epistemológica y no psicológica. Tampoco el freudismo es una psicología del niño, dedicada a la comprensión del infante en sí mismo, en palabras de Wallon la idea es llegar al “alma del niño” identificando las diferentes manifestaciones psíquicas, sin dejar de tomar en cuenta las generalidades del desarrollo.

Para Freud (1924-[1923]) la pedagogía no debe prescindir de las premisas analíticas de la infancia,¹⁵ si bien es cierto, en sus inicios el interés estaba

¹⁵ Para Levin (1997) el “niño” se encuentra difuminado a lo largo de la obra de Freud y son más las interrogantes que las certezas obtenidas. En la actualidad está en debate el modelo pulsional freudiano, se propone sustituirlo por el relacional en donde lo más trascendente son los vínculos con el Otro, los sistemas relacionales estructuran y organizan la experiencia de los individuos. Cualquiera sea la forma de abordar la sexualidad: motivacional, objetal o relacional, seguirá desempeñando un papel fundamental en la vida de los seres humanos y es uno de los aspectos cardinales para el bienestar psicológico. La aseveración de Levin tiene un grado de certeza en cuanto a las aportaciones freudianas a la infancia, pero sería un craso error plantear que el vienés no ofreció un legado de inestimable valor. Son de tal magnitud sus planteamientos que algunos de ellos siguen discutiéndose, otros han sido abandonados, unos más se han reafirmado e incluso profundizado. En sentido estricto el sujeto infantil, como tal, es

dirigido a los adultos, en concreto al neurótico, con el descubrimiento de que en el enfermo, en el soñante, en el artista, el niño subsiste durante toda la vida, la preocupación también se encaminó hacia el infante, el vuelco no era intrascendente, así lo expresó el vienés (1925-1926):

Cuando un niño empieza a exteriorizar los signos de un desarrollo indeseado se pone deprimido, testarudo y desalentado, y ni el pediatra ni aun el médico escolar pueden hacer nada por él, ni siquiera cuando el niño produce fenómenos claramente neuróticos como estados de angustia, displacer por la comida, vómitos e insomnio. Un tratamiento que combine el influjo analítico con medidas pedagógicas ejercido por personas que no omitan preocuparse del medio en que vive el niño y sepan penetrar en su vida anímica, alcanza el doble resultado de cancelar los síntomas neuróticos y volver atrás la incipiente alteración del carácter. Nuestra intelección sobre el valor de las neurosis infantiles, a menudo inadvertidas, como predisposición a contraer más tarde graves enfermedades, nos recomienda esos análisis de niños como un importante medio de profilaxis.

Las aportaciones psicoanalíticas a la infancia se distinguen de la sociología, psicología y pedagogía en varios aspectos, considera que el ser humano transita por un estado de indefensión, no podría sobrevivir sin el apoyo del Otro, quien además de ser un proveedor biológico y físico es un sujeto desiderativo y de comunicación. La trascendencia del Otro es cardinal para un apropiado florecimiento y bienestar psíquico de la criatura.

objeto de investigación psicoanalítica aproximadamente a partir de 1920 a la luz de los trabajos de: Hermine Hellmuth, Anna Freud y Melanie Klein. Este viraje ha aportado grandes dividendos para avanzar en el conocimiento del alma infantil. Las contribuciones en este terreno dejaron de tener un carácter puramente teórico y de ser exclusivamente producto del análisis con personas mayores. Para la hija del vienés, la diferencia fundamental entre los adultos y los menores es el estado de inmadurez y dependencia características de un momento del desarrollo. Este tipo de estudios alcanzan sus más grandes beneficios con las aportaciones de M. Klein, para quien el pequeño debe ser observado *per se* y no ser desvalorizado o degradado. A partir de este momento, se cuentan con técnicas propias y con saberes emergentes derivados de las disertaciones sobre los niños. Quizá lo más importante de estos avances sea su carácter profiláctico lo cual permite soslayar perturbaciones futuras y salvaguardar o reorientar a quienes han recibido una educación nociva.

Se diferencia al cuestionar las posiciones tendientes a pensar en el cachorro como un ser angelical, desmitificar su supuesta inocencia, idea presente incluso en quienes abanderaban la educación nueva, Cousinet (1959: 15):

Afirmación de que el niño vive de dicha y en la dicha; de que debe ser feliz, y de que el educador debe velar en primer lugar porque sea feliz, aun a expensas de los fines educativos a que tiende; de que nosotros los adultos sólo cosechamos ventajas al dejar al niño el mayor tiempo posible en esta edad de inocencia primera, y en bañarnos nosotros mismos en las fuentes de esta inocencia, en lugar de querer a toda costa formarlo a nuestra imagen, que no merece servir de modelo.

La vida del infante no es un camino de rosas o de tranquilidad, menos una *tabula rasa* en donde se inscriben directamente las experiencias, su mundo se constituye, conforma y despliega a partir de una serie de antagonismos, Volnovich (1999: 80) expresa:

Para empezar, habría que recordar que, a principios de siglo, Freud escandalizó a la sociedad victoriana cuando afirmó la existencia de una sexualidad infantil que contribuyó a dismantelar el paraíso de la infancia. Quedó, así definitivamente destruido el mito de la inocencia de los niños. Desde entonces, esos angelitos, criaturas de Dios que alguna vez fuimos todos nosotros, adquirimos el status de “perversos polimorfos”. Hace tiempo, entonces que ha dejado de considerarse a los niños como angelitos inocentes, libres de cualquier maldad. El reconocimiento de las fantasías agresivas, las pesadillas con monstruos devoradores, los juegos violentos, la crueldad para con los otros niños, acabó con el mito del paraíso de la infancia. Pero una cosa es la aceptación de que siempre junto al amor algo del odio se juega, y otra, muy distinta, es el entrenamiento en el ejercicio de ese odio. Una cosa es el juego a través del cual se intenta vehiculizar y elaborar la cuota de agresión que todo niño tiene, y otra, muy distinta, es la de reforzar y, al familiarizar a ese niño con la crueldad, volverla “natural”.

El vínculo de los pequeños con los padres dista mucho de ser inocente, más bien es un lazo intenso acompañado de sensaciones, deseos, sentimientos de amor y odio. El placer erótico infantil se relaciona con el afecto profesado a los progenitores y a la par, es resultado de las fantasías sexuales, es decir de la “actividad fantasmática” (actividad alucinatoria de la fantasía) la cual termina inscribiéndose en lo inconsciente.

Rousseau (1975) en el inicio del Libro Segundo sobre el *Emilio* afirma que la infancia es un momento del desarrollo, una vez superada ésta se alcanza la adolescencia, juventud o madurez. Para el psicoanálisis, no es una etapa cerrada, una ruina arqueológica sepultada o petrificada en lo más recóndito. Contrario a ello ha sido posible observar en los pacientes, la existencia de fragmentos infantiles con todo su dinamismo. La asociación libre del neurótico permitió “observar” que ciertos contenidos están relacionados con acontecimientos vinculados al complejo de Edipo y a su resolución. Esas vivencias en diferente grado, persisten en las personas, tienen un papel importante en el comportamiento de los seres “normales” y de los “enfermos psíquicos”. Dichas experiencias pueden resultar traumáticas y convertirse en obsesiones las cuales obturan la vida psíquica.

Otra discrepancia no menos trascendente, fue el cuestionamiento de la vida asexual de la naturaleza infantil, se enunció la presencia de una sexualidad emergente desde la más tierna edad. Anteriormente había la percepción de que iniciaba en la adolescencia siendo reductible a la unión de los órganos reproductores. Para el psicoanálisis, la sexualidad tiene un significado muy amplio no puede reducirse a lo instintivo, transita de la ternura a lo erótico, de lo tierno a lo sensual. Va más allá de la genitalidad o de cualquier expresión orgánica, si bien es cierto, posee una base anatómica y fisiológica, se aleja de ellas para irrumpir en el universo de lo psíquico.

En síntesis, es posible resaltar varios aspectos nodales de la sexualidad, se manifiesta desde los primeros años de vida, hay un pluralismo en sus componentes, existen zonas erógenas susceptibles de placer y es autoerótica. Así enten-

didada, no se encuentra en su totalidad fijada genéticamente, se construye a partir de la experiencia y de las demandas internas. Cualitativamente se diferencia de la de los adultos en la primacía genital tendiente al coito y en la “descarga” a través del clímax, tiene una finalidad biológica y las pulsiones parciales poseen una función psíquica. Según Widlöcher (2004: 24-27) la sexualidad infantil no debe ser entendida como una “sexualidad prematura”, entre ella y la de los mayores no tenemos continuidad, un encadenamiento o una linealidad, tal afirmación, implicaría aceptar las tesis desarrollistas, para quienes lo infantil no es otra cosa que una etapa más de los distintos estadios.

A partir de los descubrimientos psicoanalíticos se abrieron una multiplicidad de espacios para el diálogo y la deliberación. Se intentó suministrar información objetiva sobre cualquier tema relacionado con la sexualidad. Los libros de texto, los materiales educativos, las incorporaciones de contenidos a los planes y programas de estudio, se convirtieron en instrumentos para que la familia y la institución transmitieran información “verídica” y “realista”. Dicha actitud fue concebida como una medida beneficiosa, se creyó que por sí misma traería excelentes resultados. El saber fue considerado una especie de higiene el cual lograría resolver cualquier inquietud e incluso prevendría trastornos psíquicos posteriores. A Freud (1907) no le parecía adecuado ocultar información a las criaturas, iba en detrimento de su curiosidad, estimaba pertinente suministrar ciertos “contenidos” para aclarar inquietudes y no inhibir el pensamiento, ello ayudaría a dominar intelectualmente algo que demanda la función psíquica, Lebovici (1993: 344) en su obra, cita a Berge sobre las consecuencias de una “mutilación intelectual” y los perjuicios derivados del renunciar a comprender ciertas cuestiones de la sexualidad:

La sinceridad con los niños y la libertad interior que crea en ellos tiene una influencia benéfica profunda sobre el desarrollo intelectual. Protege al pensamiento contra la tendencia a la represión que lo amenaza. Evita la retirada de la energía pulsiva que sostiene las sublimaciones. Evita asociaciones ideacionales a partir de lo reprimido y la desaparición del

libre intercambio de ideas que se produce en la represión. Hay menos peligro de que sean afectados los procesos del pensamiento y de la dirección del pensamiento en cuanto a su extensión y a su profundidad. ... La energía sometida a la represión de hecho permanece vinculada. Si hay oposición a la curiosidad natural y a la tendencia de investigar, entonces reprime al mismo tiempo investigaciones más profundas. Esto implica la repugnancia hacia la búsqueda fundamental y el mantenimiento de la curiosidad por objetos artificiales.

El vienés en (1937) cuestiona la idea de que la instrucción *per se* resuelva los asuntos ligados con la sexualidad. Sus palabras fueron mal interpretadas, el saber, la libertad, son imprescindibles pero no suficientes para resolver las dudas, problemas o misterios relacionados con ella, Follari (1997: 72) de una manera realista lo expresa así:

Por supuesto, tampoco nos hacemos ilusiones acerca de que los alumnos confundan sexo con sexualidad, ni creemos que porque hablen formalmente en público del tema, en privado han de guardar comportamientos medidos y cautos. Queremos con esto decir que tiene razón Schereber cuando se mofa de quienes creen que la educación sexual hará razonables a todos respecto de un tema tan ligado al goce y a la identidad como es el sexo.

La educación sexual no es una empresa sencilla, ni para el chico ni para quienes fungen como preceptores. El infante entra en conflicto al percibir que lo natural para él, los adultos lo imaginan como malo, entonces “piensa” en ello como algo indebido y “sucio”. Eso “innoble” y “prohibido” no es otra cosa que la expresión de su sexualidad. La situación le genera angustia al entrar en oposición con una autoridad indispensable física y psíquicamente. Por otra parte, velar o censurar no resuelve nada en ciertos casos genera problemas, el niño investigará, seguirá interrogándose, escuchará hablar a sus pares o a otras personas sobre lo que se pretende soterrar. Además, los críos poseen sus propias “teorías” y fantasías sobre el nacimiento o las relaciones sexuales, los infantes

nacen del pecho, emergen del cuerpo cortado de la madre, surgen del ombligo o del ano, el vínculo sexual entre adultos es concebido un abuso de poder o de maltrato. Las concepciones de los críos se contraponen a las explicaciones científicas y a la enseñanza sobre el tema. Una situación no menos complicada es la de las pulsiones parciales difíciles de “dominar” o de “educar” porque están asociadas a los órganos del cuerpo, no requieren ningún objeto del mundo exterior buscan y encuentran una satisfacción con un alto grado de independencia.

Actualmente especialistas o académicos en nuestro país elaboran materiales educativos de distinta índole enorgulleciéndose de presentar textos en donde se enarbola la libertad de expresión. Abanderan su labor en términos de objetividad y veracidad, nadie podrá negar los esfuerzos realizados, empero sus trabajos están más inclinados a los aspectos morfológicos, fisiológicos o con ciertos tintes psicológicos. Un ejemplo de la banalidad con la cual se enseña la sexualidad, lo ofrece Frade (2009: 133) quien hace referencia a una “competencia” en primaria, “...vincula su sexualidad con su proyecto de vida”, la autora proporciona algunos indicadores, entre ellos, el de las partes del aparato reproductor masculino y femenino. El desempeño de la competencia es analizar “...que si alguien tiene relaciones sexuales la consecuencia es el embarazo.” Además de la moralina del contenido, es pertinente resaltar que la sexualidad no es una “competencia”, ni su “ejercicio” una técnica, en sí y por sí misma tiene un alto grado de complejidad, se encuentra enraizada en los pensamientos, deseos y fantasías de la vida psíquica, Widlöcher (2004: 28-29) dice:

La sexualidad infantil no persiste en el adulto como un residuo mal asimilado sino como una fuente de deseos y de actividades creadoras y permanentes.” Además añade: “El gran descubrimiento del psicoanálisis es quizá menos la existencia de la sexualidad infantil que su presencia en la vida psíquica inconsciente del adulto.”

Según Widlöcher (2004: 31) aquélla va más allá de cualquier aspecto orgánico o funcional, está relacionada con la actividad “fantasmática” y es una parte primordial de la constitución de la subjetividad.

Hasta el momento contar con más información no ha liberado al individuo de ciertos problemas relacionados con la sexualidad, como lo es el sadismo, masoquismo, fetichismo, voyerismo y una variedad de disfunciones sexuales. Todos siguen formando parte de los malestares cotidianos de la época, por ejemplo, Páramo (2006: 238-240) considera el machismo una perturbación sexual caracterizada por una supremacía fálica, una exacerbación de la masculinidad en donde no existe una adecuada integración de las pulsiones parciales. Es una alteración la cual anula la ternura, la compasión, la empatía y lo femenino no se incorpora debidamente a lo masculino. Ahí donde hay vaciedad, pura corporalidad, falta de intimidad, habrá un malestar el cual trastoca las profundidades de la psique, Vives (2004: 7) ilustra acertadamente el tránsito de la época victoriana a la actualidad, dos concepciones y periodos distintos con algo en común, una sexualidad atrofiada:

Una de las contribuciones más importantes del psicoanálisis a la cultura del siglo XX tuvo que ver con la ampliación del concepto de sexualidad –con inclusión desde entonces, de las modalidades polimorfoperversas de la sexualidad infantil-, así como la lenta transformación de las viejas pautas morales, hipócritas y mojigatas, que se hicieron más acordes con la realidad social y la conducta erótica de los seres humanos. Una de las consecuencias más importantes fue el abatimiento paulatino y gradual de las prohibiciones en relación con el ejercicio de la sexualidad, la liberación de sus manifestaciones tanto privadas como públicas, y la superación de la disociación entre sexualidad y ternura. Sin embargo, la sociedad pronto vio nacer una nueva manera de disociación, y tuvo que enfrentar una sexualidad burda, privada de misterio y de erotismo, que ha anulado la habilidad de ensoñación, lo cual ha dado pie a una nueva crisis de valores: la de la intimidad.

¿En dónde radica el problema? ¿Por qué a pesar de tantas iniciativas sigue habiendo tan pocos avances en materia de sexualidad? Quizá una de las posibles causas siguiendo a Mosconi (1998: 24-33) es debido a que la informa-

ción proporcionada a los infantes, no está vinculada a su experiencia y realidad interna, en aras de la verdad, así como de la objetividad se pierde la posibilidad de que el educando transforme ese conocimiento en algo significativo para su vida, **la relación entre saber, realidad psíquica y experiencia siguen siendo una de las piedras de toque de la educación.**

La represión

Con el fin de no perpetuar equívocos es pertinente diferenciar algunos de los significados de la palabra represión, en psicoanálisis es una noción medular en la teoría y en el análisis terapéutico, al respecto es posible distinguir dos acepciones, la *represión primaria* consistente en mantener fuera de la conciencia contenidos producto de experiencias surgidas a lo largo de la historia de la humanidad, un ejemplo es la prohibición del incesto, el hombre a través de las generaciones ha aprendido a reprimir su deseo por el objeto prohibido. Su otra acepción es como mecanismo de defensa, se denomina *represión secundaria*, hace referencia a ciertos hechos, pensamientos, afectos y fantasías los cuales no llegan a ser conscientes debido a que representan tentaciones, prohibiciones o castigos relacionados con aspectos censurables. Se manifiesta de diferentes formas, olvidos de nombres, lugares, intenciones, conocimientos, sucesos significativos o aparentemente triviales. La represión es imputable al sujeto, a la cultura y no solamente opera en el mundo de lo sexual.

En educación alude a métodos autoritarios, los cuales se exhiben dentro de un clima de severidad la cual asfixia el pensamiento, la acción y el deseo. Hay en éstos una actitud jerárquica, intransigente, rigorista, van en contra de todo ejercicio de libertad, autonomía y capacidad de tomar decisiones, Freire (1996: 74) proporciona una clara descripción de dicha forma de educar:

- a. *el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.*
- b. *el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*

- c. *el educador es quien piensa; el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.*
- d. *el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- e. *el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*
- f. *el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.*
- g. *el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- h. *el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- i. *el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.*
- j. *Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.*

La “educación bancaria” considera al alumno un “depósito” el cual puede ser atiborrado de información, no hay un interés por transformar, la idea es buscar la adaptación al medio circundante, “domesticar” al otro, dejarlo inmerso en un estado de letargo tendiente a la pasividad y a la inacción.

Freud da cuenta de las consecuencias psicológicas de ese modo de educar en el caso de Daniel Paul Schreber, ilustre juez alemán de cuarenta y dos años poseía una serie de perturbaciones profundas. Su padre Daniel Gotlieb Moritz Schreber persona brillante, destacado médico, ortopedista y educador escribió dieciocho libros, folletos sobre anatomía, fisiología, higiene y cultura física. Elaboró un “sistema educativo” para padres y profesores el cual aplicó a sus hijos. Enfatizaba que vivía en una época endeble caracterizada por una educa-

ción decadente, promulgó la disciplina, la rigurosidad y el autoritarismo como las mejores herramientas, además de restringir cualquier grado de autonomía. Los diagnósticos realizados a su hijo revelaban que las prácticas educativas adoptadas fueron un dispositivo para crear confusiones y desorientaciones en la psique del niño.

Una férrea disciplina y una obediencia extrema pueden generar disturbios psicológicos, entorpecer el desarrollo, dar lugar a la aparición de síntomas, inhibir la alegría de vivir, volverse ensimismado y atolondrado. La realidad es distorsionada, la conciencia se altera y los sentimientos más profundos permanecen encubiertos. La severidad afecta la creatividad y la posibilidad de alcanzar las metas propuestas. A los educadores les “hechiza” el contar con seres dóciles y cumplidores, sin embargo detrás de toda sumisión, hay resentimiento, egoísmo y prepotencia. Una opresión excesiva obtura el mundo afectivo e intelectual, dificulta el aprendizaje, mutila el espíritu, hace que la agresividad se vuelque contra uno mismo o hacia a los demás, un ejemplo fueron los acontecimientos bélicos, el vienés (1933e [1932]: 387) señala:

Nos ha enseñado también que nuestra inteligencia es una cosa débil y sojuzgada, juguete e instrumento de nuestros impulsos y emociones; que todos nos vemos forzados a actuar en forma inteligente o tonta, pero siempre de acuerdo con lo que nos ordenan nuestras actitudes y nuestras resistencias internas.

Para Ferenczi (1981) la guerra es resultado de una explosión de las pulsiones destructivas, compete a la educación conocer sus características y desarrollo para orientarlas y transformarlas hacia un ámbito más constructivo.

De lo anterior podría desprenderse que la represión tiene únicamente un propósito negativo, el de coartar los aspectos perjudiciales e incómodos. Desde la logoterapia Lukas (2006: 30-31) advierte que el ser humano tiende igualmente a sofocar los aspectos positivos, en ambos casos las secuelas pueden transfigurarse en una “ausencia de ganas y de voluntad de vivir.” Por paradójico que parezca la represión encierra una serie de funciones positivas, pro-

tege al hombre de las investidas del ello, es un factor en la acción socializante al prohibir y poner diques a las fuerzas pulsionales, coadyuva como elemento regulador en la convivencia con los semejantes. Para Bettelheim (1982: 95) apoya en las formas de organización social superior, siendo un elemento importante en la producción cultural. Lo más peligroso no es la represión en sí, sino la posibilidad de revertirla contra uno mismo o hacia el Otro.

El desconocimiento sobre el tema se refleja en las palabras de Camps y Giner (2001: 36-37):

Empecemos por la primera idea: las prohibiciones y las represiones deben ser eliminadas. Ni siquiera la infancia las necesita. Es una teoría un tanto ingenua, que debe mucho a un romanticismo un tanto trasnochado. Del pensamiento romántico, como reacción a un racionalismo excesivo, hemos heredado la idea de que la apariencia, lo artificial, lo convencional, las máscaras son malas, mientras lo espontáneo, lo instintivo, lo emotivo y natural siempre es bueno. El psicoanálisis ha contribuido a asentar los prejuicios que se esconden en esa dicotomía. También algunas modas psicopedagógicas, que colocan al niño en un pedestal intocable y consideran que enseñarle cualquier cosa que entrañe disciplina es crearle traumas irreparables.

Siguiendo a Freud **educar en y para la represión no es el mejor camino**, ésta forma parte de la vida psíquica y todo individuo se encuentra sujeto a ella. No existe progreso cultural, sin un determinado grado de renuncia. La civilización y la civilidad en parte son resultado de lo que debe hacerse y no tanto de cumplir los deseos propios. La represión es peligrosa cuando inhibe el desarrollo, la productividad o la capacidad de goce, se convierte en un instrumento de contención, de conflicto el cual coadyuva en la producción de trastornos de la personalidad. De igual forma puede asumir una tarea profiláctica tendiente a disminuir el malestar psíquico, a utilizar de forma positiva las distintas fuerzas y “contenidos” de la psique.

La prohibición del pensamiento

Una crítica más a lo educativo deviene de su énfasis en la *prohibición del pensamiento*, la aseveración tiene relevancia porque los procesos del pensamiento están relacionados con las vicisitudes de la libido, es decir se encuentran al servicio de Eros en donde saber y sexualidad están íntimamente ligados. Freud (1910b) señala los desenlaces de cercenar la curiosidad de los pequeños, de ahogar el ímpetu de saber, plantea tres posibles repercusiones, la *inhibición neurótica* en donde hay una oclusión y obturación intelectual; la *erotización* del conocimiento con su consecuente obsesión de no concluir metas y la *sublimación* en donde la pulsión sexual y el saber escapan a la represión.

La labor educativa tiende a subyugar comportamientos, opiniones e intenciones, de la misma forma la religión condena los malos propósitos e inhibe el pensamiento del sujeto, el vienés recuerda los pocos avances obtenidos en materia de progreso humano, Jones (1997: 338):

Hacia apenas un año que otro gran conocer de la naturaleza humana, el revolucionario ruso Trotsky, había expresado una cosa bastante similar: “El concepto abstracto, humanitario, moralista de la historia es enteramente anodino...lo sé muy bien. Pero esta masa caótica de progresos materiales, de hábitos, costumbres y prejuicios que llamamos civilización, nos ha hipnotizado a todos, dándonos la falsa impresión de que ya hemos alcanzado aquello que más nos importaba. Pero he aquí que viene la guerra y nos demuestra que aún estamos arrastrando torpemente sobre nuestros vientres, sin haber abandonado el período de la barbarie primitiva.

La coerción conlleva a la supresión de toda investigación e indagación y por ende a la afección de la labor intelectual de la cual deriva. El sojuzgamiento compromete la independencia, así como el ejercicio adecuado del mundo cognitivo. Educar en la “compulsión a la prohibición del pensar” alimenta la represión, genera agresión, la censura transgrede y quebranta los principios de verdad, autonomía y honestidad.

No faltará quienes afirmen que la prohibición del pensamiento es la expresión de un psicoanálisis anacrónico, en la actualidad hemos accedido a una libertad de expresión de ideas como nunca en la historia. Por tanto, no hay cabida para agrios reproches, sin embargo, yo no estaría muy seguro de afirmar categóricamente el haber logrado una “verdadera” liberación, sin lugar a dudas hay avances, pero de igual manera prevalece una sofisticación de estrategias los cuales son tan o más punitivos que los de antaño. Un ejemplo es la *pedagogía negra*¹⁶ consistente en crear una red de procedimientos de manipulación del otro, son formas para condicionar a los niños y conducirlos a comportarse de determinada manera, ¡No pensar en las injusticias de los adultos, todo lo hacen en aras de una buena educación! ¡No expresar la rabia resultado del autoritarismo y despotismo de los mayores! Y ¡Ante todo no proferir en voz alta el coraje y la ira que en ocasiones nos embarga contra quienes más amamos!

Siguiendo a Cordié (2003) toda prohibición del pensamiento es una proscripción del decir, una supresión del hablar, un acallar el logos, un silenciar aquello en lo cual uno está implicado. Para Freud (1933d [1932]) la inhibición engendra desasosiego, temor y culpa. ***La esencia de la educación ha sido la denegación del deseo y una lucha por soterrar todo lo censurable a la conciencia y a la razón.*** Es necesario aspirar a una “liberación” de la palabra y del pensamiento, si estimulamos las ilusiones del hombre de una posible transformación, es imprescindible no exigirle una estricta obediencia a la coacción, de otra manera seguirán lapidándonos las palabras de Karl Jaspers “el fracaso de la educación es el fracaso del hombre.”

La amnesia infantil

Es posible definirla como el olvido de una serie de representaciones acaecidas en la niñez, vinculadas a determinados acontecimientos, ideas, senti-

¹⁶ Término empleado por Katharina Rutschky, en Alice Miller, (2001: 23).

mientos y experiencias significativas. Es la responsable de que al individuo le sea tan extraña y lejana su infancia. El ser humano tiende a mantener oculto en las profundidades de la psique, cierto tipo de contenidos, cuando intentamos recordar los primeros años, grandes son los esfuerzos practicados, sólo obtenemos nimios esbozos, en ocasiones se erige una fortaleza inexpugnable y noches oscuras invaden al ser. ¿Cuál es la razón de ese olvido? ¿Por qué “borrar de la memoria”, lo revelador y recordar lo intrascendente? Freud plantea la existencia de fuerzas psíquicas encontradas, una se refiere a la trascendencia del suceso, otra se opone a su registro. El motivo de la resistencia es que los hechos son percibidos como intolerables y penosos, están relacionados con pensamientos, afectos y fantasías considerados “malos”, “inmorales” e incluso “impúdicos”.

¿La amnesia tiene alguna valía para el educador? Es de gran cuantía, puede obturar el desarrollo de las aptitudes, la capacidad o actividad laboral, hacernos irritables y poco tolerantes en las relaciones con los otros. En los profesores genera conflictos para comprender a los alumnos, en ocasiones no permite llevar a buen término la tarea educativa. Según Zulliger (1970) las “dificultades de contacto” provocan problemas afectivos por cuestiones no resueltas sobre la infancia. El maestro puede ser demasiado exigente en sus demandas, hundirse en el autoritarismo, tener preferencias exacerbadas por las niñas o por los niños o quizá predilecciones por ciertos temas. Muchas veces el “malestar escolar” se busca en lugares impropios, en el bajo rendimiento escolar, en los métodos de enseñanza, en las capacidades, en las estrategias de estudio, en las relaciones con los pares o en las circunstancias exteriores, cuando el verdadero problema está en el docente, en particular en la forma en que vivió esos tiempos lejanos de los cuales él mismo poco recuerda.

¿Una educación¹⁷ imposible?

La posición de Freud acerca de las posibilidades de la educación fue contradictoria, en ocasiones optimista, otras tantas pesimista, sabía de la dificultad del trabajo pedagógico, del brete de los profesores, por ello expresó que era una tarea compleja. Kant consideró la educación uno de los problemas más trascendentes impuesto al hombre, según el pensador gobernar y educar son los escenarios de mayor dificultad para el género humano. El psicoanalista se pronunció en ese mismo sentido al subrayar lo valioso de aquélla en la vida individual y cultural de una nación. Las palabras del filósofo y del vienés se intersectan en la trascendencia y complejidad de esa díada indisociable desde la Grecia antigua.

En el *Prólogo a Agust Aichhorn* (1925b) afirmó “educar, curar y gobernar” son los tres “oficios imposibles”, idea reiterada en (1937) ¿A qué imposibilidad hacía referencia? Evidentemente no apuntaba a los magros resultados obtenidos por los alumnos, al bajo rendimiento de las instituciones escolares, a la falta de capacitación docente, a los datos cuantitativos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los sistemas escolarizados. Aludía básicamente a tres aspectos, a la educación impartida en su época, la era victoriana se caracterizó por brindar una **instrucción represiva, enérgica, excesiva y prohibitiva** en el pensamiento y en la acción, lo cual engendró seres insatisfechos, descontentos y en ocasiones perturbados por conflictos psíquicos. Nada de contar con hombres libres, capaces de enfrentar los avatares de la vida, solo

¹⁷ La educación desde los tiempos más remotos ha sido una de las esferas cardinales en la vida de los seres humanos, es considerada fundamental para la sociedad y el desarrollo de las naciones. Según Platón es la senda mediante la cual es posible salir de las sombras y emerger de las tinieblas plagadas de prejuicios e incomprensiones. La caverna platónica “personifica” la lucha y las tensiones entre el mundo externo y el interno, simboliza las cadenas que unen a nuestros fantasmas, representa la posibilidad, el tránsito hacia la luz y el conocimiento. Para el Estagirita es la conquista de una segunda naturaleza tendiente a la formación del carácter. En Rousseau es un viaje a la interioridad y Kant veía en ella una de las tareas más arduas a la cual debe enfrentarse el ser humano. Independientemente del momento histórico, del autor, de la escuela o de la ideología es imaginada como la vía regia para la transformación de los individuos.

“nerviosidad”, resentimiento y carencia de medios para obtener cierto bienestar, escenario propicio para no lograr algún avance sustancial.

La imposibilidad freudiana también apunta a las características de la naturaleza humana, hay en los individuos un *topus* ingobernable, incurable e ineducable siempre existe un lugar, un inconsciente, un deseo difícil de ser sometido, domesticado, representa lo más profundo e íntimo de cada uno, es precisamente eso indefinido o quizá muy definido lo que escapa a los propósitos educativos. No obstante contemos con un caudal de conocimientos, grandes sean los avances y por benignas que puedan ser nuestras metas, voluntades o aspiraciones, siempre será complicado alcanzarlas en su totalidad. La educación, así entendida es un ***acto de difícil acontecimiento*** en cuanto a un logro absoluto e idealista. Toda labor educativa tiene ***límites*** y ***confines*** por ende cualquier ***transformación*** debe inscribirse dentro del universo de la ***posibilidad***, los ***linderos*** y las ***fronteras***.

Si bien es cierto, el tercer escollo no emerge en el seno de los descubrimientos freudianos, ha sido objeto de reflexiones y discusiones en los ámbitos psicoanalíticos, tal es el caso de las ***pedagogías psicológicas***¹⁸ inscritas dentro de las políticas neoliberales, al respecto Tadeus (2000: 9-10) afirma:

Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos. En Brasil, al igual que en otros países, los proyectos educativos, las reformas curriculares y los programas de entrenamiento y de formación docente de las administraciones municipales, liberadas por los más diversos partidos, parecen que han sido homogeneizados por una misma pedagogía que se podría denominar psico-crítica y que está basada en técnicas psi teñidas de

¹⁸ Según Tomas Tadeu da Silva, dicha expresión surgió a partir de los trabajos de Michel Foucault y Basil Bernstein, sin embargo debe acreditarse su denominación a Julia Valera.

impulsos libertarios. Resulta particularmente sorprendente observar como las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías lacaniano-piagetianas, supuestamente críticas y libertarias se han adecuado de forma admirable...

Esas tendencias sientan sus bases en el *constructivismo piagetiano* conciben la educación como un problema psicomadurativo y la tarea educativa está supeditada al desarrollo intelectual. Las llamadas pedagogías del conocimiento han logrado infiltrarse en las políticas educativas, las innovaciones curriculares, la formación de los docentes, la enseñanza de las asignaturas y hasta en las estrategias didácticas, Lajonquière (1999: 36) señala:

Si la pedagogía moderna se pierde en la reflexión al punto de terminar renunciando a la educación, tal cosa deriva del hecho de dar crédito a la tesis de la individualidad psicológica, que resulta del acorde desarrollo de capacidades orgánicas que madurarían gracias a una estimulación correcta al tiempo. Se cree en eso, y más aún, justamente por efecto del imperialismo de los saberes psicológicos modernos, la famosa discusión pedagógica –en torno de aquello misterioso que siempre se nos escapa– termina adquiriendo la forma de un debate sobre cómo se debe proceder para “estirar” siempre con la mayor naturalidad, supuestas posibilidades de llegar a ser contenidas en estado germinal en la interioridad orgánica del individuo.

Uno de los principales problemas de las pedagogías *psi* es que anulan el espacio formativo, hasta cierto punto dimiten el acto educativo, reducen la labor pedagógica a la búsqueda de estrategias didácticas, la tarea de los maestros es enseñar “activamente” los contenidos escolares de acuerdo con la edad. Esta “psicologización” y “psicopedagogización” posee un fuerte componente biologicista el cual parte de la homogeneización y supresión de las diferencias individuales. Solemos vivir sin memoria histórica, Cousinet (1959) refiriéndose a la educación nueva advirtió del craso error de reducir la pedagogía a la psicología del niño, afirmaba que era necesario no supeditar aquélla a los aspectos psicológicos.

Hacia una concepción de la educación¹⁹

Desde el psicoanálisis las posturas en torno a la educación son variadas, el suizo Pfister (1969: 17) se expresa así:

Comprendemos bajo el nombre de educación psicoanalítica aquella pedagogía que, por una parte descubre las inhibiciones perjudiciales ocasionadas por las fuerzas psíquicas inconscientes, trata de reducirlas y dominarlas sometiéndolas a la voluntad de la personalidad moral, y que, por otra parte, en su trabajo positivo, toma en consideración los datos obtenidos por el psicoanálisis.

Para Ferenczi (1981: 23) una “educación psicoanalítica” debe tomar en cuenta las pulsiones,²⁰ tanto las constructivas como las destructivas, en el caso de éstas es pertinente orientarlas hacia propósitos justos y razonables, es lo que se denomina sublimación por oposición a la idealización:

La educación es la encargada de contener, amansar y domesticar los impulsos asociales. Para ello dispone de dos medios, el rechazo y

¹⁹ Para Luzuriaga (1991: 35-53) a lo largo de la historia de la pedagogía es dable encontrar una gran variedad de definiciones en torno a la noción de educación, algunas de ellas disímiles, sin embargo pueden ser agrupadas en distintas categorías: unas veces es pensada como *necesidad*, el ser humano desde su más tierna edad requiere de ayuda para enfrentar sus requerimientos, el adulto debe proveerlo de los elementos imprescindibles; también es concebida como un *ideal*, *pretensión* o *posibilidad* se aspira a una transformación personal y social que conduzca a lograr una vida plena; asimismo es percibida en términos de *desarrollo* aún y cuando existen diferencias individuales, hay características compartidas en una etapa determinada, el hombre transita por una serie de periodos y aquél depende de cuestiones genéticas, psicológicas y de contextos socio-culturales, ahí en donde las condiciones son favorables tenderá a ser más óptimo, cuando no se estimule se retrasará su progreso; el vocablo educación no es ajeno a la idea de *intencionalidad* la cual persigue un fin determinado, las metas varían según el momento histórico y el punto de vista de los autores; en otras ocasiones, el énfasis recae en la *cultura* la idea es transmitir, recrear y transformar los bienes culturales, sean estos científicos, tecnológicos, religiosos o artísticos; otra de sus funciones es de carácter *social* busca preparar e incorporar al individuo a la sociedad y mejorar el mundo en donde vive.

²⁰ La base de la actividad psíquica inconsciente es pulsional. La pulsión (Trieb) es una fuerza psíquica que tiene su origen en lo “corporal”, siendo su finalidad la satisfacción o reducción de los estados de excitación mediante un objeto determinado. Este concepto es importante, es la línea de demarcación entre lo psíquico y lo somático, originalmente emerge del cuerpo, pero abandona lo puramente biológico para insertarse en lo más profundo del psiquismo.

la sublimación. El primero se esfuerza en paralizar completamente los impulsos primitivos de impedir su manifestación por medio de la severidad y la intimidación y de rechazarlos de la conciencia. Por el contrario la sublimación, que reconoce las preciosas fuentes de energía contenidas en estos impulsos las orienta al servicio de objetivos que la sociedad admite.

Según el húngaro una represión excesiva no es la mejor estrategia para educar porque paraliza la energía, en cambio su canalización hacia objetivos socialmente valorados deja mayores dividendos al hombre y a la colectividad. La educación debe basarse en el conocimiento de las pulsiones, de sus transformaciones, apelar a la sublimación mediante el amor siguiendo las tendencias individuales. La idea es promover las condiciones más eficaces para un desarrollo psíquicamente saludable.

El creador de la psicología individual Adler (1967: 7) plantea como metas de la educación, el autoconocimiento y la autodirección racional, en dicha tarea la presencia de los adultos es crucial:

Debido a la inmadurez de éstos, el problema de su guía o gobierno –que nunca falta del todo en el caso de los adultos– adquiere aquí una importancia suprema. Podríamos, si así lo deseáramos, dejar que los niños se desarrollaran a su propio paso de modo de que si dispusieran de veinte mil años de vida para hacerlo, y de un ambiente favorable, se acercarían al cabo de este tiempo al nivel de vida de la civilización adulta. Como este método resulta naturalmente fuera de toda consideración, el adulto se ve obligado a interesarse en dirigir al niño en su desenvolvimiento.

En cuanto a la postura freudiana siempre fue ambigua y controversial, sin embargo las expectativas no son nimias: “... lo más importante de todo cuanto el análisis cultiva.”²¹ Creía poder obtener grandes dividendos, Cifalli (1992: 23) comenta que en una de las misivas a Pfister dice: “*Esperamos que la chispa, que*

²¹ En la 34ª Conferencia señala que su hija Anna Freud reparó en cierta medida el descuido en el cual había incurrido.

nosotros, en nuestro campo de acción, evitamos que se extinga atizándola con empeño, en el suyo se transforme en hoguera de la cual podemos sacar nosotros mismos un leño ardiente.”

Freud (1913a) expresó su deseo de que el psicoanálisis cumpliera con las esperanzas generadas, era consciente de que sus colaboradores o en particular su hija daría seguimiento a una labor incipiente en su obra. Éste aportaba testimonios teóricos y clínicos para quienes estuvieran abocados a la actividad pedagógica. En el *Prefacio a Aichhorn* (2006: 12-14) reitera que de las distintas aplicaciones al conocimiento humano, el tema educativo le generaba crecientes expectativas.

La idea de educación en los textos freudianos es muy distinta²² a la ma-

²² Los diferentes modos de percibir la educación como: necesidad, aspiración, desarrollo, intencionalidad, cultural y social no son excluyentes, se encuentran imbricados y no dejan de tener actualidad. Sin embargo, es prioritario *re-pensar* las premisas educativas, los tiempos posmodernos plantean retos y exigen respuestas acordes a las demandas reinantes. Por ejemplo, la televisión ha modificado la forma de percibir el mundo, según Sartori (1997: 39-40) ésta no es un simple medio de comunicación, sino una “verdadera paidéia”, un “instrumento antropogénico” el cual ha creado un “nuevo” tipo de hombre, peregrinamos del *homo sapiens* al *homo videns*. Según el politólogo italiano dicho tránsito ha generado una serie de inconvenientes para la racionalidad al pasar de la palabra a la imagen. En la actualidad aquélla ocupa un lugar privilegiado es un espacio de información y su uso exacerbado puede obstruir la capacidad de abstracción y comprensión del mundo. Privilegiar la imagen sobre el concepto, implica herir el pensamiento en su sentido más profundo, cercenar la deliberación como principio argumentativo y subyugar los espacios consagrados a la lectura y a la escritura fundamentos de la expresión creativa del ser humano. Ferrés (2000: 19-40) habla de una “cultura del espectáculo”, del sensorialismo y de la ferocidad de los sentidos: la televisión, la radio, el cine, los videos, las tecnologías están adhiriéndose al tejido epitelial, se convierten en extensiones y en uno más de los órganos del cuerpo. Esta “cultura” se caracteriza, por lo sensorial, con un énfasis en lo narrativo sobre lo discursivo, el relato y su cruenta descripción avasallan cualquier otra forma de expresión; su dinamismo lleva al paroxismo, su vertiginosidad a la excitación y su velocidad a una verdadera y franca persecución por el “cambio” y la permutación; hay una exaltación de los sentimientos, lo afectivo se muestra como una reacción primaria y primitiva conectado más a los significantes que a los significados, asociado más al desatino que a la guía o a la orientación; lo excepcional sucede a lo cotidiano, lo extravagante sustituye a lo original. El mundo de la imagen (iconosfera) y de lo audiovisual es decir, los ojos, el oído y el tacto han venido a convertirse en los paladines de lo concreto. Todo es banalizado y presentado en forma de pasatiempo y entretenimiento, los actores dramatizan y sobreactúan cada una de las escenas y de las acciones. Esta “nueva cultura” se presenta a la par de la “cultura oficial”, la opaca e incluso la sustituye. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) plantean nuevos retos para enfrentar la “sociedad de la información”. La educación formal y no formal, consideradas primero y segundo canal de “transmisión” educativa. Ven emerger y cubrir un espectro más amplio con el denominado “Tercer Canal”. A las “tecnologías tradicionales” televisión, radio, video se añaden la “tecnologías modernas” computadora, internet, correo electrónico y CD-Rom. Al parecer de Torres del Castillo (2005) este surgimiento desplaza la reflexión sobre las “necesidades básicas de aprendizaje” dando entrada a la competitividad y a la urgencia de adaptarse a un ritmo vertiginoso característico de un mundo globalizado. En lugar de

nera tradicional en que ésta es percibida en la pedagogía, no hace hincapié en la transmisión de información, en el diseño curricular o en los contenidos de planes y programas de estudio por no ser su punto neurálgico. En (1930 [1929]): 130) manifiesta que la meta prioritaria es **orientar psicológicamente** a los hombres, no obstante dicha tarea se ha malogrado, al respecto expresa: *“la educación se comporta como si se dotara a los miembros de una expedición al polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia Septentrional.”* Los seres humanos son educados de forma distinta a su realidad psíquica, en algunas ocasiones la niegan, en otras la tergiversan, son “instruidos” para llevar una vida segura, consciente y racional, son preparados inadecuadamente para enfrentar una existencia compleja permeada de conflictos internos y externos. Por doquier encontramos labilidad, escisión, fragilidad, barbarie, estamos siendo preparados para algo muy distinto a las características propias de la naturaleza humana con esa actitud no es posible lograr avances significativos.

Wilson (1982: 93-100) decía aspiramos a una educación que coadyuve a salvaguardar la “salud psíquica.”²³ La idea de tomar en cuenta a ésta no es exclusividad de la psicología o del psicoanálisis, pedagogos como Freinet (1981: 24-28) consideran que parte del problema educativo radica en la falta de atención a la “salud mental”. Para el francés no es suficiente con suministrar conocimientos o técnicas, la escuela que instruye para acreditar evaluaciones, el escolasticismo como desvitalización o domesticación de la personalidad ponen en peligro el “equilibrio vital” de los infantes.

dirigir los esfuerzos hacia aspectos más trascendentes, hay un prurito por la “alfabetización digital” la cual abre más las distancias y desigualdades entre los seres humanos. Es tal el frenesí por las tecnologías que las han convertido en un fin y para algunos es el sendero más óptimo para acceder a una innovación de lo educativo.

²³ Quizá para algunos genere escozor el uso del término e incluso podría afirmarse que dicho objetivo es más responsabilidad de médicos, psicólogos o psiquiatras y no una labor de la educación. Sin embargo, es pertinente no confundir “salud psíquica” con “salud mental”, son vocablos semánticamente diferentes. Éste último es empleado por la Organización Mundial de la Salud, para referirse a la búsqueda de un equilibrio psicológico con el fin de alcanzar una mejor adaptación al medio circundante y a la capacidad de mantener una relación emocionalmente “madura” con los demás. Por otro lado, la palabra **psique** aquí se utiliza como el estudio, investigación y tratamiento del alma, siguiendo a Bruno Bettelheim alude al principio de la vida humana, a la parte espiritual y emocional del hombre. El freudismo busca la integración de la “vida emocional dentro de la vida mental.” (Bettelheim, 1983: 106-111)

Dirigir la mirada a lo psíquico no implica olvidar la parte *racional*²⁴ frecuentemente han desacreditado al freudismo por enfatizar en lo “irracional”, ciertamente hay una crítica a la razón como cualidad esencial y universal del individuo y único medio para alcanzar la plena realización, ese significado fuerte lo encontramos en Kant. Desde lo psicoanalítico siempre ha existido un espíritu de lucha por mirar la realidad con fundamento en la razón. No obstante es cuestionado el dogmatismo, carácter liberador y autónomo de la racionalidad. Se habla de una “razón insatisfecha”²⁵ e incompleta la cual debe dar paso a una nueva episteme para comprender al hombre. Sin lugar a dudas, coincide con los tipos de razonamiento de Rescher, cognoscitivo (argumentativo), práctico (medios y fines) y evaluativo (valoraciones, preferencias y estimaciones). Por ejemplo, el yo se rige por el principio de realidad el cual incluye el principio secundario responsable de comprender el mundo para estar en condiciones de vencer las dificultades y hallar las soluciones más pertinentes, distingue el mundo objetivo del subjetivo, la fantasía de la realidad, estimula

²⁴ Nicholas Rescher señala que la racionalidad es el rasgo distintivo entre el *homo sapiens* y los animales, en ella confluyen la percepción, la memoria, el pensamiento, la imaginación, la predicción, la preocupación o el engaño. Sus significados son variados (Alcalá Campos 2000:21) se le considera una capacidad humana; una forma de argumentación y testimonio de acciones y fines; es concebida como razón teórica o epistémica vinculada a la comprensión y conocimiento del mundo, una razón práctica asociada a las acciones e interrelaciones entre los hombres. Rescher (1993: 15) plantea: “*La racionalidad consiste en el uso apropiado de la razón para elegir de la mejor manera posible. Comportarse racionalmente es hacer uso de nuestra inteligencia para calcular qué hacer en ciertas circunstancias de la mejor manera. Se trata, entonces, de hacer deliberadamente lo mejor que uno puede con los medios a nuestra disposición y esforzarse por alcanzar los mejores resultados que uno puede esperar dentro del alcance de nuestros recursos, que comprenden específicamente nuestros recursos intelectuales. La optimización de lo que uno piensa, hace y evalúa es el centro de la racionalidad.*” Según el autor a lo largo de la historia de la filosofía y en concreto a partir de Kant la reflexión racional posee distintas esferas de acción: la cognoscitiva, la práctica y la evaluativa. Cada una responde a una interrogante concreta ¿Lo qué se opina o admite?, ¿Lo qué se hace? y ¿Lo qué se prefiere o estima? Existen tres formas de razonamiento: teórico, práctico de medios y fines y preferencias y valoraciones. El primero relacionado con los argumentos que sustentan las creencias mediante las cuales comprendemos el mundo. Racionalidad e inteligencia deben operar conjuntamente para que nuestras demostraciones sean consistentes, coherentes, comprensivas y racionalmente pertinentes; el segundo se vincula con las situaciones a resolver en el espacio cotidiano, el propósito es responder a las demandas a través de una “adecuación racional” es decir que los objetivos planteados sean congruentes y realistas para alcanzar las metas propuestas; por último, el razonamiento evaluativo es desde donde tasamos los pensamientos e ideas que conducirán a tomar decisiones y a ejecutar cierto tipo de acciones. Las distintas expresiones de racionalidad no se presentan de manera aislada, sino articuladamente, si alguna se obtura o no tiene coherencia, orden y configuración dentro del entramado, las decisiones tenderán al fracaso por un uso inadecuado de esas estrategias.

²⁵ Nombre del título de la obra de Gerard Vilar. (1999).

el desarrollo del pensamiento, la percepción, la memoria y la acción, además de estar ligado a la capacidad de observación, análisis, reflexión y valoración.

La concepción de Rescher tiene un buen grado de extensión, pero su fundamento lo encuentra en la teoría normativa de la racionalidad lo cual tiende a limitarla, por eso me avocaré a la idea de Trías (2000: 19-23) quien habla de una “razón fronteriza” la cual establece un diálogo con sus sombras. El filósofo español supera todo dogmatismo o disolución racional, no enarbola una razón dominante sobre lo irracional o una tiranía de éste sobre la otra. Su propuesta se ubicada en una línea limítrofe entre la razón absoluta y la irracionalidad, es una razón crítica que da luz y conversa con lo mítico, lo sagrado, lo simbólico, las pasiones, los afectos, lo inconsciente y ante todo le permite reflexionar no sobre una cualidad de la persona, sino sobre la naturaleza del ser humano.

Propósitos²⁶ de la educación

Reflexionar la educación conduce inevitablemente a deliberar sobre ¿Cuáles son sus fines?²⁷ Dentro de la obra psicoanalítica encontramos varios propósi-

²⁶ Jacques Delors (1997, 91-103) plantea el apremio de buscar nuevos derroteros para el siglo XXI, su alternativa se basa en cuatro “pilares del conocimiento”: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. El primero está relacionado con la comprensión del mundo a través de la indagación, el descubrimiento y el análisis como herramientas de reflexión y ejercicio de la razón. Ante la imposibilidad de conquistar el extenso bagaje de conocimientos es imprescindible preparar a los alumnos en un aprendizaje significativo y no para la adquisición de información; el aprender a hacer alude a la aplicación del saber, no a la simple puesta en práctica, sino a la posibilidad de transformar e innovar a partir de las enseñanzas obtenidas, no es la visión de instruir para ejercer un oficio, sino la tendencia a generar y abrir caminos para utilizar el conocimiento por lo que es necesario educar en competencias; el tercer pilar, aprender a vivir juntos es una respuesta al incremento de los acontecimientos de fanatismo, intolerancia y violencia, la misión educativa es solucionar o disminuir los conflictos a través de dos estrategias: el conocimiento del otro y la realización de actividades comunes, la primera aspira a tomar conciencia de las diferencias individuales y a ser consciente de la existencia de las relaciones que nos lían como seres humanos y la segunda es la conquista por una mayor tolerancia y respeto hacia los demás, se encuentra encaminada a efectuar proyectos compartidos, por último está el aprender a ser consciente del desarrollo de la individualidad en sus esferas cognoscitiva, espiritual, sentimental, autónoma y de libertad.

²⁷ Para Luzuriaga (1991: 115-127) son variados los propósitos de la educación y es posible dividirlos en trascendentes e immanentes, éstos se circunscriben a la persona y los otros van más allá del individuo: divinidad, sociedad, cultura o justicia. Con respecto a los primeros históricamente el más tradicional es

tos fundamentales: *el profiláctico, la permisión y la denegación, la reorientación de las pulsiones, la realidad psíquica, la verdad, lo propio del individuo, la cultura y la transformación.*

La profilaxis pedagógica

La educación debe tener un carácter *profiláctico* los niños son instruidos con métodos disímiles, en ocasiones bajo una *represión* desmedida la cual sojuzga las pulsiones y otras veces con una *permisividad* excesiva resultado de centrarse en la espontaneidad e intereses del infante. Desde una visión analítica es indispensable evitar los procedimientos radicales para no perjudicar la vida psíquica, en este sentido la tarea educativa debe ser preventiva y no correctiva.

Escila y Caribdis

Es ineludible encontrar el punto “*justo*” entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de las fuerzas pulsionales, para Freud (1933c [1932]: 138-139) la idea es descubrir lo óptimo entre “*La Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración).*” En varias ocasiones aseveró que llevar una vida en los excesos es perjudicial, tanto en términos de represión como de permisividad, refiriéndose a ésta última Bettelheim (1982: 98-99) dice:

Pero si el ejemplo humano puede hacer todo eso, a los niños no se les debe abrumar, ni con nuestra presencia –la cual debiera estar ahí para tomarla o dejarla, pero disponible cuando un niño la necesite- ni con nuestros regalos de los cuales “los niños de hoy reciben demasiados, tantos, que

el político y sus representantes más significativos son los griegos, en el mundo helénico el objetivo principal era formar ciudadanos que coadyuvarán al enriquecimiento y mejora de la polis. En la actualidad ha resurgido el debate en torno a lo político y lo educativo, porque se considera la senda más fecunda para acceder a la democracia; a la par emerge lo *social* proceso mediante el cual se promueve la adaptación, socialización y el pensamiento crítico que permitan al ser humano su incorporación y desarrollo en la sociedad; desde la cultura lo educativo es pensado como un vehículo de transmisión, adquisición y recreación de las tradiciones, conocimientos, hábitos, actitudes y valores. Los segundos, ponen el acento en las facultades o potencialidades, en el niño o en la personalidad total.

pierden la capacidad de apreciarlos”. Los niños a quienes se les ha dado demasiado –sean juguetes, enseñanzas, estímulo o el permiso de actuar sin tomar en cuenta a los demás- son todos niños consentidos, incapaces de apreciar la libertad, ya sea la propia o la de los otros. “Más adelante en la vida, conforme crece el mocoso consentido, le va peor que a aquel que ha estado sujeto a una disciplina demasiado estricta. Un niño consentido es terriblemente egocéntrico.” Esto es algo que hay que recordar: que muy poca disciplina puede ser, a la larga, más dañina que lo contrario.

Para Aristóteles, los extremos destruyen, aniquilan al ser, son vicios que pueden devastar al hombre. Cualquier tarea tendiente a someter las pulsiones, derrocar la agresividad, eliminar la violencia o prohibir el pensamiento producen efectos paradójales los cuales generan malestares psíquicos. La labor de lo educativo es encontrar lo razonable entre la libertad y la coacción, entre el amor y el odio, lo justo y lo injusto.

Reorientar las pulsiones

Sin lugar a dudas, permanece una tendencia a sojuzgar las pulsiones, Meirieu (2001: 25-26) señala:

Educación es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos...un mundo en el que quedan algunas “obras” a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo.

Es un error, una ilusión creer que avasallando o reprimiéndolas logramos prescindir de ellas. El inconsciente, el deseo y las fuerzas agresivas no pueden ser domadas o eliminadas en su totalidad. Entonces ¿Cuál es el radio de acción de lo educativo? ¿Cuáles los alcances o limitaciones? La tarea cardinal

es la *sublimación* entendemos por ésta el proceso mediante el cual la pulsión abandona su propósito original escogiendo un camino distinto al inicial. No es un acto de voluntad de la persona o de los educadores, pero es posible ofrecer “objetos” socialmente aceptables para elegir de acuerdo con la configuración del deseo del individuo. Depende de la historia personal y de la significación que el sujeto le otorgue a la “actividad” o “conformación” creativa, la cual puede estar en concordancia con los valores culturales o ser una transgresión a ellos. Desde dicha perspectiva la sublimación coadyuva a la orientación de las pulsiones para encauzarlas positiva y constructivamente. Cuando se llega a buen término hay un goce, un placer, un *fluir* que produce un gran deleite.

Es importante no confundir la sublimación con la formación reactiva, ésta produce un carácter obsesivo y rígido el cual genera malestar, angustia y agresividad. Fenichel (1984) proporciona un ejemplo para apreciar la diferencia entre ambas, un infante aprende a escribir bien y le produce placer, alguien se inhibe ante la escritura, uno más escribe obligadamente no encuentra satisfacción alguna, otro tacha y borrona. Los cuatro desplazan las pulsiones anales a la escritura, el primero sublima logrando un goce en su actividad, los otros inhiben las pulsiones produciendo insatisfacción. Es frecuente que en el ámbito educativo permee la formación reactiva, no la sublimación, los niños no encuentran placer en las actividades escolares y en los conocimientos derivados de ellas. Por lo regular el aprendizaje es percibido como una acción impuesta y poco relevante para la vida.

Igualmente es oportuno diferenciar entre sublimación e idealización, ambas son transformaciones de las “primeras elecciones de objeto”, son elaboraciones psíquicas que separan y desvían la pulsión de sus propósitos sexuales. La sublimación involucra la “realización de los ideales” y la idealización es una renegación, es decir una “sobreestimación perversa” en donde la reflexión y la crítica sustituyen a la enajenación e ideologización. La idealización es una forma regresiva de vínculo con el “objeto” genera inhibiciones e incluso alienación. Hay en ella una relación dogmática, una sobrevaloración del saber, éste

se transforma en un imperio desde donde se erige la verdad, convirtiéndose en una imposición y en un acto de sumisión. Lo verdadero y lo falso están en función de lo señalado por la autoridad quien puede llamarse: educador, profesor, libro, arte, ciencia o cualquier otro sustituto. A diferencia de la sublimación en la idealización el deseo es soterrado y subsumido a la potestad que no debe ser cuestionada. Desviarse de lo estipulado es atentar contra la palabra del “maestro”, es herir el narcisismo de quien pretende ocupar el lugar del “padre idealizado” es la expresión de la omnipotencia infantil.

El principio del placer²⁸ y el principio de realidad

Freud (1911) apunta que la finalidad de la educación es vencer el principio del placer y suplirlo por el de realidad. ¿Qué significan dichas palabras? Subyugar aquél es constreñirlo, coartarlo, es acrecentar los conflictos aumentando el riesgo a una predisposición a la neurosis. ¿Ese planteamiento no es contrario a la esencia psicoanalítica? ¿Con ello no se promueve una educación represiva? Algo muy distinto a los fines de cualquier alternativa pedagógica ¿No se aboga simplemente por una labor adaptativa? El principio del placer y de realidad, se oponen y complementan, pero también, se posibilitan y coexisten, mantienen una relación distante y tensionante. El uno no es la anulación del otro, al contrario, la realidad es la vía, la posibilidad de que el placer logre su cometido es decir su realización. El entorno puede ser un dique, sin embargo permite obtener satisfacciones abriendo así la posibilidad de encontrar alternativas enriquecedoras. El principio del placer tiende anular la diferencia, el de la realidad distingue, el “antes y el después”, “lo mismo y la alteridad”, la “unidad y el conjunto.” Cuando la vida se circunscribe a uno de ellos, la existencia permanece fracturada, surgen fisuras en el alma, escindiéndose inevitablemente lo mental y lo afectivo.

La misión educativa no es anular el placer, más bien **reorientar** el deseo,

²⁸ El principio del placer tiene como propósito reducir la cantidad de tensión y mantenerla más o menos constante. La tensión se vive como molestia o desazón, su alivio como bálsamo y satisfacción. En esencia su finalidad es evitar el dolor y encontrar el placer. Es una propensión a mantener el equilibrio de los trastornos internos o externos.

se trata de aprender a posponerlo, en ocasiones es más redituable hacer rodeos para conciliar las demandas individuales con las sociales. La satisfacción inmediata obtiene ganancias secundarias, pero una demora quizá acarree beneficios más seguros y duraderos. Posiblemente sea una labor difícil de emprender en una época de consumismo, hoy somos más propensos al hedonismo a las sensaciones y excitaciones fútiles que aturden los sentidos. Tenemos el prurito de entusiasmarnos sin medida no importándonos el costo a pagar por un bienestar efímero. Aceptar el principio de realidad no significa prescindir del placer, no es mudar éste por pautas sociales, es considerarlo un factor organizador del comportamiento, es reconocer la presencia y afirmación del deseo mismo.

Para el vienés (1927) no debemos ser eternamente niños o seres desvalidos los cuales imploran perennemente un cuidado. Es imprescindible no dejarnos vencer por la adversidad, superar los obstáculos de la vida, tener un pensamiento autónomo bregando tenazmente por la verdad, es preciso salir y afrontar un orbe hostil el cual en ocasiones resulta ser poco gratificante. En este sentido es necesario **educar para la realidad** ;Qué significa ello? Tomar en cuenta el mundo físico y material determinado por condiciones sociales, culturales, económicas o políticas, pero ante todo *ocuparse* de la **realidad psíquica** constituida por el mundo interior, representada por lo inconsciente, los pensamientos, deseos, afectos, imaginaciones y fantasías. Esas dos realidades han sido separadas equivocadamente enfatizando en la parte externa, dejando a la periferia la vida psíquica, perdiendo así la posibilidad de un avance significativo en la formación de los seres humanos. Una educación para la realidad no implica sustituir a ésta por el principio del placer o viceversa, tal permuta entrañaría aceptar e intercambiar el deseo, por la norma, el placer por la realidad material. Así la educación no sería otra cosa más que la búsqueda de mecanismos para transitar del goce a la obediencia, de lo natural a lo cultural, lo cual sería poco relevante y nada fructífero.

Educar en **la y para la realidad** significa que el individuo **reconozca su propio deseo** no para satisfacerlo al libre albedrío, sino con el fin de integrarlo

y encontrar un mejor modo de orientarlo constructivamente. Está conciencia del deseo permite distinguir lo real de lo que no lo es y da la posibilidad de interactuar de forma más benéfica con el mundo exterior.

La búsqueda de la verdad

Freud siempre estuvo en contra de cultivar la ilusión porque encubre las más bajas intenciones con oropel, instruye en la quimera, obtura el pensamiento, obstruye lo más íntimo de sí mismo. Es anestesiar la verdad, enarbolar la hipocresía y enaltecer la mentira. La educación y la religión sientan sus bases en un espejismo y en una “irrealidad” que sofoca la formación del individuo. Las dos terminan anulando lo más profundo del ser humano, son “instrumentos” para coartar las pulsiones, son la expresión de la abjuración de la realidad y del enaltecimiento de una “ficción”. Si efectivamente aspiramos a un cambio valioso, es vital educar *en y para la verdad*, la utopía, el engaño hacen al hombre servil, indigno e incapaz de reconocer y soportar la “verdad” fundamento de un ser “libre” y responsable de sí mismo.

Lo distintivo en el Sujeto

Para el psicoanálisis es central comprender las características personales y las fuerzas libidinales en cada ser humano. Russell (1974:13-16) hablaba de la necesidad de ser diáfano, le parecía absurdo pensar en términos de uniformidad, en un progreso basado en la igualdad y la homogeneización, así como lo expresan las tesis desarrollistas (psicomadurativas) con sus enfoques universalistas. Una educación similar o equivalente que no toma en cuenta las *diferencias* tiende a socavar lo más íntimo, lo singular, lo propio, lo más primordial y creativo del Sujeto.

Educación y cultura

El psicoanalista afirmó que la educación y la cultura son factores coadyuvantes en el surgimiento de la neurosis, es atribuible a ellas un despliegue fuerte de represión. Según el vienés (1908b) dicha influencia perniciosa es resultado del sojuzgamiento de la sexualidad y del sometimiento de las pulsiones. Para Freud (1915) la cultura es la capacidad de mutar las pulsiones egoístas bajo el imperio del erotismo. Hay quienes pretenden entregarse al principio del placer, pero la sociedad no está dispuesta a permitirles el cumplimiento absoluto de su deseo. Si fuera el caso cada individuo buscaría satisfacer sus pulsiones convirtiéndose en una lucha interminable. Para evitar la “barbarie” la sociedad exige a sus miembros un comportamiento “similar” a través de la creación de leyes, normas y principios con la finalidad de proteger el bien común. La **renuncia** es un hecho inevitable para coexistir, quienes se oponen a ella son considerados fuera de la ley. Ante dicha exigencia no todos responden de la misma manera para algunos la cuestión no es tan complicada, para otros representa un auténtico sacrificio.

El autor reflexionó sobre sí realmente vale la pena el esfuerzo sobre el cual se sustenta el progreso. Las abdicaciones y obediencias a las cuales es sometido el hombre aumentan su nerviosidad, lo hacen temeroso, acrecientan su angustia perturbando su capacidad de goce. En este sentido, la sociedad asume una doble función; por un lado es transmisora de tradiciones, creencias, ideas, valores y comportamientos que permiten la conservación y adaptación del género humano, por el otro desempeña un papel alienante y despersonalizador.

El problema planteado por la cultura a la educación resulta no ser menor, la cuestión no es de conocimientos o habilidades. Ésta logra poco con el tratamiento de las pulsiones amorosas, (Freud: 1912a) lo que la civilización solicita es vivido insatisfactoriamente. Entonces ¿Cuáles son los procedimientos idóneos para concertar los intereses individuales y los sociales? Uno es contener admisiblemente las pulsiones con el fin de permitir la satisfacción de las necesidades vitales y el otro regular las relaciones entre las personas con el objeto de lograr una convivencia racional y pacífica. Una pedagogía que aspire

a conseguir beneficios significativos debe considerar los conflictos derivados de esas tensiones para encontrar caminos más apacibles y redituables. A pesar de ello la cultura es uno de los grandes frutos de la humanidad, por medio de ésta ha sido posible la transformación de la sociedad y la creación de nuevos conocimientos, herramientas e instrumentos los cuales han permitido acceder a un tipo de existencia diferente con ventajas incuestionables.

Hacia el cambio

La educación es la vía regía de toda *metamorfosis* no en términos de utopías o ideales académicos, sino en la posibilidad de alcanzar cierto “bienestar” psíquico que permita al hombre convivir consigo mismo y con los demás dentro de un marco de libertad, entendimiento y respeto. Si la educación aspira a una transformación es necesario incidir sobre la condición humana, para ello debe cumplir con su carácter profiláctico, reorientar las pulsiones destructivas, no utilizar métodos o estrategias perniciosos para el desarrollo, le corresponde comprender la realidad psíquica con el fin de no promover una “ceguera interior”, debe enriquecer lo específico de cada individuo porque la homogeneización elimina lo más singular de la persona, dar espacio para una debida realización del pensamiento y enseñar al hombre a vincularse pertinentemente con sus sentimientos positivos o negativos.

El sujeto pedagógico

Plantearse el problema del sujeto en las diferentes disciplinas²⁹ es una tarea compleja, son más las interrogantes que las soluciones aportadas. En

²⁹ Dentro de la filosofía el empirismo señala que el conocimiento tiene su origen en los sentidos, en la experiencia, según John Locke el hombre es una *tabula rasa* en donde se inscriben las impresiones sensibles. Por su parte, el racionalismo plantea que todo saber emerge de la razón y es resultado de las estructuras internas. Desde el escepticismo no hay una verdad objetiva, todo es subjetivo a lo sumo podemos aspirar a emitir opiniones, pero no juicios. Al sujeto empírico se opusieron los planteamientos kantianos al postular un individuo racional y activo.

la psicología la noción varía según las corrientes, para el conductismo el hombre es resultado del condicionamiento y de las modificaciones del ambiente, Avanzini (1998: 92) recuerda las palabras de Watson:

Denme una docena de niños sanos, bien constituidos, y el tipo de mundo que necesito para educarlos, y me comprometo, tomándolos al azar, a formarlos de manera que haga de cada uno de ellos un especialista de mi elección: médico, comerciante, jurista y hasta mendigo o ladrón, cualesquiera que sean sus talentos, inclinaciones, tendencias y aptitudes, así como la profesión y la raza de sus antepasados.

Desde esa perspectiva el sujeto de aprendizaje es un ente receptivo orientado por la planificación y conducción exterior. No hay propiamente un interés intrínseco, las “motivaciones” parten del exterior, lo “estimulante” es el beneficio obtenido por la respuesta suministrada. La meta de lo educativo es planear y controlar concretamente las tareas asignadas para llevarlas a cabo eficientemente.

Como alternativa al reduccionismo estímulo-respuesta, emerge la postura del “sujeto activo” capaz de reflexionar, comprender, solucionar problemas y actuar de acuerdo con las características de su desarrollo. Bajo dicha línea se encuentran los trabajos de Jean Piaget los cuales sientan sus bases en los planteamientos kantianos. El sujeto epistémico piagetiano ha tenido amplias repercusiones en la educación a la luz del constructivismo, el cual privilegia la inteligencia, así como la construcción del conocimiento. Parte de la idea de un ser abstracto, consciente y racional, obtura las diferencias individuales, destacando los periodos o etapas de la vida, su evolución es lineal y progresiva, aspira a la autonomía con un determinado grado de unidad, no cuenta con zonas oscuras quizá conflictos que se diluyen cuando se alcanza el equilibrio.

Dentro de lo educativo, el sujeto es explicado en términos de un desarrollo organicista-madurativo producto de una adecuación naturalista. En la epistemología genética, la afectividad tienen un lugar tangencial, los sentimientos

y las motivaciones resultan ser una pálida sombra de la inteligencia, nunca tendrán la “energía” suficiente para influir positiva o negativamente sobre los estadios, Lajonquière (1996: 129) lo expresa así:

En un primer sentido se puede decir que la afectividad interviene en las operaciones de la inteligencia; que estimula o perturba; que es causa de aceleraciones o de atrasos en el desarrollo intelectual; pero no será nunca capaz de modificar las estructuras de la inteligencia en cuanto tal. ... En un segundo sentido se puede decir, por el contrario, que la afectividad interviene en las estructuras de la inteligencia; que es fuente de conocimiento y de operaciones originales. Numerosos autores han sostenido este punto de vista [y a continuación cita los nombres de Wallon, Malrieu, Ribot y Perelman] (Piaget, 1954: 143)

Si bien es cierto, el ginebrino habló de los afectos, nunca los hizo objeto de su preocupación. Los seguidores del constructivismo han intentado incluir el universo emotivo para subsanar el vacío inicial, pero su esfuerzo sigue siendo infecundo dentro de la “matriz” conceptual piagetiana, porque aquéllos no pueden alterar o acelerar las estructuras cognitivas.

Una variante es la del sujeto del desarrollo humano concebido dentro de un contexto económico, político, social y geográfico. A él se le debe ofrecer un mayor número de oportunidades en materia de derechos humanos, libertad, salud, trabajo y educación. La idea es que todo hombre despliegue sus capacidades en germen con el fin de alcanzar mejores condiciones materiales y de bienestar personal.

A esas posturas se añade la del sujeto social, considerado como alguien inmerso en un entramado de relaciones sociales. Su desarrollo es explicado a partir de los lazos y de las experiencias entre el prójimo y la colectividad. Como ser humano inicia su educación a través de la socialización proceso mediante el cual se incorporan las tradiciones, creencias, conocimientos y actitudes primordiales para la supervivencia de la especie. Las normas sociales orientan su comportamiento con el objeto de lograr una adecuada adaptación y convivencia entre las personas. Al presente se enfatiza en un sujeto reflexivo

capaz no sólo de aprehender la tradición, sino de modificar su entorno en aras de contar con una vida más digna. Por su parte, Anzaldúa (2009: 39-60) resalta de manera general, por lo menos tres “modelos” de sujetos educativos, el *tradicional* caracterizado por una relación jerárquica entre docente y alumno. El *cognitivo* derivado de las posturas constructivistas y el de la *competitividad* resultado del mundo globalizado.

Dentro de ese contexto emerge una interrogante ¿En dónde se encuentra el sujeto pedagógico? Reflexionar en torno a éste no es un problema únicamente epistemológico, además tiene una base antropológica desde donde se erige las demandas, deseos e intenciones de lo educativo. Para el conductismo el individuo es una caja negra maleable y modificable de acuerdo con las condiciones externas. En el constructivismo es la expresión de la razón, en la sociología fruto de las condiciones sociales, en la política es pensado en términos de civilidad y justicia y en la sociedad de la información un ente digitalizado, abstracto y tecnificado.

Esas posturas a pesar de sus diferencias comparten la idea de un ser racional, consciente y autónomo, apto para desplegar sus potencialidades bajo la égida de la racionalidad. Desde dicho punto de vista contamos con un hombre parcializado, Morin (1999: 27) ha reaccionado a esa simplificación retoño de la Ilustración:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), las necesidades obligatorias (homo prosaicus). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos.

Por su parte, el sujeto pedagógico ha sido suplantado por un ente empírico, biológico, epistémico, social, digital o desplazado por el sujeto de aprendizaje o escolar, sobre este reduccionismo Follari (1997: 59) menciona:

¿Qué clase de sujeto es aquel de la educación, ese que conceptualiza la Pedagogía? Un básico “sujeto de conocimiento”, un niño/robot imaginado,

cuya casi exclusiva función e interés están puestos en aprender, aprender dentro del sistema escolar formal los contenidos y habilidades que éste propone transmitirle. Se atiende sólo a aquello que favorece o entorpece la función escolar, poniendo al niño al servicio de ella, y valorándolo de acuerdo con la medida en que cumple o no lo que desde ésta se pretende. La perspectiva desde la cual se orienta el conocimiento que se obtiene y sustenta sobre el niño resulta netamente operativa, y desdeña ocuparse de qué es el sujeto en sí mismo; sólo interesa éste en cuanto a la limitada óptica de “sujeto escolar”.

Un cambio de mirada se impone, así lo expresa Noguera (2005: 63) quien comenta:

Si la pedagogía moderna ha pretendido formar un sujeto, hoy “la educación y la pedagogía deben pensarse como experiencias de dessubjetivación, experiencias límite que desgarran al sujeto de sí”. Se trata de una propuesta radical a partir de la cual la pedagogía debe entenderse como una forma de producir libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de la propia subjetividad.

De igual manera Zaccagnini (2011: 10) plantea:

Hoy ya no es posible de hablar de un sujeto pedagógico universal, tal como se lo concebía a partir del discurso educativo hegemónico de la institución escolar en el contexto de la modernidad, es necesario considerar que hay que hablar de un sujeto pedagógico disperso, que adquiere nuevas configuraciones, signadas por diversas significaciones de acuerdo a la legalidad pedagógica de los espacios institucionales que interpelan al individuo. La escuela, la familia y el universo mediático, constituyen tres de los más importantes espacios donde se ensayan con diferentes resultados en términos de eficacia, prototipos de sujetos pedagógicos. A la primera muy probablemente, le cabe la tarea de re-pensar a las prácticas

*educativas sobre la base de un desarrollo curricular a la medida de los alumnos, como una nueva versión de un mundo escolar ajustado a la medida de un sujeto configurado por un mundo que ha roto sus moldes culturales y los correspondientes referentes de su producción (Gimeno Sacristán, 1996) La complejidad relacional entre los tres contextos, abriría un espacio para abordar la crisis que atraviesa el universo escolar, desde la perspectiva de las mutuas interpelaciones que dichos contextos establecen entre sí, en términos de **Intersecciones; tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades** entre los distintos marcos epistemológicos que nutren las prácticas educativas, entendidas como procesos socioculturales complejos.*

Desde el psicoanálisis³⁰ el sujeto pedagógico debe ser entendido en el marco de la *complejidad* y a partir de la **subjetividad** es decir de las representaciones conscientes e inconscientes personales, de los lazos con la Alteridad y de las relaciones con las instituciones de las cuales forma parte. En este sentido, Larrosa (1995: 287) señala:

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la “subjetivación”. Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir.

³⁰ Para el psicoanálisis el ser humano es algo más que un organismo, un receptáculo de información o un producto de las condiciones histórico-sociales, para Braunstein aquél no es una psicología evolutiva de corte empirista, culturalista o genética. Las visiones monádicas hablan de facultades o potencialidades listas a desarrollarse a partir de un proceso madurativo el cual es explicado instintiva, neurológica o cognoscitivamente. Las posturas diádicas supeditan la relación individuo y sociedad a la socialización o aculturación y conservan las bifurcaciones sujeto-objeto, cuerpo-mente que son explicadas a través de la interacción o la complementariedad.

Bajo dicho enfoque no se hace referencia a facultades, atributos o gérmenes listas a manifestarse, sino a una *constitución y construcción* que no puede ser comprendida en términos a priori, continuidad, unidad o universalidad, más bien de *labilidad, discontinuidad, ruptura, conflicto, opacidad y sospecha*. La pedagogía debe ser una vía de cambio, posibilidades e innovación, para ello es preciso ir más allá de todo conocimiento y articularse en la búsqueda de senderos que posibiliten la transformación de las subjetividades.

Diferencias entre la labor psicoanalítica y la educativa

El uso inadecuado de ciertos conceptos psicoanalíticos en lo educativo ha creado confusiones en detrimento de la relaciones de esos saberes. Por lo que es básico delimitar y aclarar algunos aspectos con la idea de dar claridad y enriquecer sus articulaciones. La pedagogía tiene como objeto de estudio la formación del Sujeto y el psicoanálisis lo normal y lo patológico. Sus métodos no son comparables, uno tiene sus bases en la asociación libre y en la interpretación, la otra utiliza distintas estrategias según el tipo de enseñanza. Aquella es un lugar de demandas en su ámbito de acción surgen interrogantes a las cuales da respuesta a partir de otros campos disciplinares y el psicoanálisis se nutre de los avances en su propio terreno.

Para Freud (1912a) el médico en su labor psicoanalítica realiza una actividad pedagógica, sin ser realmente su propósito, mientras el analista psicoanaliza, el educador, educa. En ocasiones, el vienés (1916) utiliza los términos labor u obra educativa para referirse a la tarea del médico (el gran pedagogo) con el paciente. Es importante destacar que ni en sentido laxo ni estricto, el psicoanalista es un pedagogo o un educador, el psicoanálisis es una herramienta útil para lo educativo, pero nunca podrá sustituirlo.

Freud (1939) expresa que aun y cuando al terapeuta le sea atractiva la idea de ser educador su finalidad no es convertirse en un modelo o en un ideal

para los demás. Uno de sus objetivos es “levantar” las represiones que mantienen el problema psíquico e interpretar las resistencias emergentes durante el tratamiento las cuales tienden a obstaculizar el proceso terapéutico. Por otra parte, una meta del educador es no utilizar el castigo, la severidad y las amenazas como métodos formativos, pueden generar un malestar psíquico el cual entorpezca los procesos cognoscitivos y afectivos. En distintos momentos, enfatizó en la idea de que de las disposiciones y tendencias del infante no surja algo pernicioso para él o para la sociedad, por tanto la labor educativa debe tener un carácter preventivo y no reeducativo.

El vienés (1925b) explicita la necesidad de no confundir el trabajo psicoanalítico con la labor educativa, uno no puede suplir a la otra, ni tampoco son conmutables. Refiriéndose a la terapia (Freud 1905 [1904]) concibe el tratamiento como una poseducación, (1916) en la labor analítica (1917 [1916-17]) se solicita al paciente un esfuerzo para vencer sus resistencias, dar movilidad a sus motivaciones y ayudarse a superar su problemática. Sin embargo, llama la atención de tener cuidado con la aseveración de que la tarea con el neurótico es equiparable a una poseducación. La labor terapéutica sienta sus bases sobre estructuras psíquicas conformadas e inicia cuando lo nocivo se expresa como síntoma y las “disposiciones” individuales entran en conflicto. Bien señala Miller (1991) el análisis no es una “aventura intelectual” es la manifestación de un sufrimiento, de un desgarramiento psíquico, de una lucha inevitable la cual te expone ante el Otro es la toma de conciencia de que las cosas no marchan bien para el sujeto. En el caso de la educación, el niño se encuentra en desarrollo, en un periodo de construcción y de descubrimiento.

El conocimiento³¹ del psicoanalista y del docente diverge, el terapeuta cuenta con un bagaje teórico y técnico para guiar su labor y no tiene porque

³¹ Es conveniente diferenciar entre información, conocimiento y saber con respecto a la primera es posible definirla como una serie de datos o mensajes los cuales poseen una organización y conllevan ciertos significados. El segundo alude a un conjunto sistematizado y coherente de contenidos producto de una “acción intencionada”. En el caso de la ciencia “anhela” cierto grado de objetividad y aspira a una actitud desubjetivante y racional procurando alejarse de cualquier “teñidura afectiva”. El saber incluye aquellos dos, pero además se encuentra entre lo real y lo simbólico, es decir que implica al sujeto y lo compromete en toda su subjetividad es decir en su historia generacional, individual, social y cultural.

transmitirlo al paciente. En un principio el analista no ostenta ninguna “información” del sujeto y cuando la “posee” su única garantía es contar con sucesos fragmentados, escurridizos y deformados por la desestructuración psíquica. Es un discurso enmascarado, repetitivo y monótono. Paradójicamente, el analizado “no sabe que sabe” quizá es “consciente” de algo abrumador, de una vorágine paralizadora, pero no tiene certeza de lo que realmente sucede. No hay una plena conciencia de un “saber que se sabe de un saber inconsciente”. Además, el saber *per se* no es suficiente, el hecho de que los contenidos inconscientes emerjan a la conciencia no garantizan la desaparición del síntoma o la manifestación de un cambio en el comportamiento. Para Cordié (2003) una de las labores del terapeuta es crear las condiciones para que surja la verdad de las profundidades del alma. Su labor es orientar a la persona con el fin de que descubra sus propias trampas, desenmarañe sus fantasías y no salvaguarde sus nudos gordianos.

Por su parte, los docentes utilizan un conocimiento avalado y socializado por una instancia encargada de las políticas públicas educativas. Es una información proveniente de distintas áreas del saber y tiene vigencia por un periodo determinado. Los contenidos a enseñar se plasman en los planes y programas de estudio, son transmitidos lo más “fidedignamente” posible y no requieren de ningún tipo de corroboración. El maestro debe garantizar su difusión coadyuvando a que el alumno aprenda a deliberar, analizar, sintetizar y a criticar constructiva y racionalmente. Para lograr su propósito se auxilia de su inteligencia, capacitación y experiencia en cierta medida de sus atributos depende que sus estudiantes alcancen un buen rendimiento escolar.

Para el psicoanálisis la cuestión del saber y de su transmisión es un proceso complejo, no puede reducirse a lo cognoscitivo, además de la inteligencia entran en juego lo inconsciente, el deseo y la afectividad, como diría Páramo Ortega (2006: 178) no hay conocimiento que no pase por “todos los filtros estrictamente subjetivos”, siempre recorre toda la historia de la persona en sus distintas dimensiones. En cuanto a su origen y desarrollo Mosconi (1998: 17-19) plantea dos etapas, la primera emana del contexto familiar a partir de las

relaciones con las figuras representativas. Freud señalaba la presencia de una “pulsión del saber” emergente durante el complejo de Edipo y la articulaba a la pulsión sexual siendo posible identificar aquélla a partir de una serie de interrogantes sobre la sexualidad, el origen de los niños y de uno mismo. La pesquisa infantil representa un intento de los niños por liberarse de los padres y de obtener cierto grado de autonomía. Según la autora, para Melanie Klein la “pulsión epistemofílica” se remonta a la relación madre e hijo cuando éste indaga acerca del cuerpo de su ascendiente.

La segunda etapa es la psicosocial y concierne al periodo escolar e incluye los avatares de la integración del niño a la institución. La nueva experiencia impone la necesidad de establecer distintos tipos de relaciones con compañeros, maestros y directivos, además encarna una realidad diferente, un escenario desconocido el cual genera inseguridad. Tal situación es realmente angustiante el pequeño cuenta con un yo débil que no logra del todo controlar las embestidas del ello y las exigencias del mundo exterior; deja de ser el centro de atención para convertirse en uno más dentro del colectivo; paulatinamente el principio de realidad se va imponiendo al principio del placer e inevitablemente deberá aprender a ceder o posponer la realización de su deseo; las demandas institucionales lo obligan a reprimir sus pulsiones o a sublimarlas. Toda esa serie de cambios pueden afectar el aprovechamiento escolar, interferir en las relaciones con los pares, obstaculizar la relación con las autoridades educativas, dificultar el ejercicio de la inteligencia, transformarse en timidez o retraimiento o provocar una actitud pasiva para rehuir cualquier situación comprometedora.

Por último se ha vuelto lugar común aseverar que para poseer una mejor educación es imprescindible que niños, padres, profesores y adultos transiten por un psicoanálisis con la intención de tener un mejor rendimiento escolar, perfeccionar la enseñanza, ser mejores progenitores o quizá transformar su vida. Freud en diferentes momentos expresó las ventajas de llevar a cabo un análisis, tanto para quienes deseaban ejercer el psicoanálisis como para los

legos, siempre fue consciente de que era una decisión personal. Habrá quienes se encuentren satisfechos y afirmen haber alcanzado su propia realización, éstos difícilmente recurrirán a una terapia, otros pensarán en ésta como una alternativa para ahondar en las profundidades de la psique. Cualquiera de las situaciones la posición psicoanalítica es siempre de respeto a una decisión exclusivamente particular.

Una historia por escribirse³²

La relación psicoanálisis y educación está permeada más de interrogantes y perplejidades que de certezas, más de reflexiones que de respuestas. ¿Cómo llamar a esa incipiente interacción? ¿Desde dónde es posible construir un diálogo? ¿Qué contribuciones significativas se ofrecen? Estas y otras incógnitas abren un espacio de deliberación y de conversación, quizá una breve reseña permita visualizar los aportes de aquél a lo educativo.

El influjo del psicoanálisis sobre la educación ha sido paulatino, quizá demasiado lento, las razones a esgrimirse son diversas: al salir éste de su morada se enfrenta a un campo distinto al suyo; por su naturaleza lo pedagógico es complejo; la posibilidad de influencia en un caso es individual o grupal, en el otro masivo y su radio de ascendencia es casi imperceptible; lo escolar centra su interés en la transmisión de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos de enseñanza, métodos de aprendizaje y el psicoanálisis dirige su mirada a la metamorfosis del sujeto. A pesar de las diferencias, los espacios de comunicación han crecido gradualmente lo podemos observar en los múltiples ámbitos de interacción: los padres, el control de esfínteres, los hábitos, la sexualidad, la prohibición, la disciplina, el orden, el autoritarismo, la permisividad, la libertad, los problemas conductuales y escolares, los aspectos delictivos, las dificultades en el desarrollo y la formación de los docentes entre otros.

³² Este apartado fue elaborado con base en información diseminada en diferentes textos, entre uno de los autores se encuentra, Filloux. (2008).

De la aplicación³³ del psicoanálisis a la educación es posible conformar tres grandes categorías, la primera representada por quienes crearon grandes expectativas sobre la utilidad de aquél; la segunda mantiene una posición moderada considerando plausible realizar algunas contribuciones, por último están los ortodoxos y los escépticos para quienes aplicar las tesis freudianas a lo educativo es tergiversar sus premisas esenciales.

Dentro del primer grupo están los trabajos de Ferenczi para quien una educación errónea genera problemas de orden psíquico, para el húngaro el amor es una fuerza importante que puede mantener a la saga las pulsiones destructivas; según Pfister el psicoanálisis rompe los lazos con los cuales el inconsciente subyuga a la conciencia, siendo una buena herramienta para conocer el alma; Aichorn analiza como las relaciones con el otro generan desregulaciones pulsionales y provocan alteraciones emocionales y conductas disociales; Zulliger dirige sus esfuerzos a reflexionar en torno a la institución escolar y al desarrollo psicológico del niño; Bernfeld en *Sísifo o los límites de la educación* se encarga de los alcances y finalidades de lo educativo; en la *Revista por una pedagogía psicoanalítica* surgieron voces analizando la función de lo inconsciente en el docente, el papel del deseo en la enseñanza, la transferencia y la disciplina. Por su parte, Anna Freud aseveraba que las aportaciones de su padre dieron una mayor apertura para que progenitores e hijos conversaran más libremente en materia de sexualidad, hubo mayor flexibilidad en la educación de esfínteres, una mayor tolerancia a la succión del pulgar y al ejercicio de la masturbación.

En Inglaterra surgieron espacios como el internado Summerhill para niños y adolescentes de entre los cinco y quince años de edad. A finales de los treinta hay un fuerte cuestionamiento a las aportaciones del psicoanálisis a la educación, la crítica va en el sentido de haber promovido una **transposición**

³³ En sentido estricto, el vienes pocas veces hizo alusión a dicho vocablo. Se usa para referirse a la expansión e incursión del psicoanálisis a otras esferas del conocimiento. Posee dos sentidos, uno alude la ayuda que puede ofrecer en la comprensión psíquica del individuo y el otro a la posibilidad de generar nuevos saberes en la interacción con otras disciplinas.

literal de ciertas nociones como: represión, deseo, transferencia, realidad y sublimación, sin tomar en cuenta los contextos y las diferencias entre los distintos campos disciplinares.

Entre los cuarenta y los sesenta irrumpen nuevos senderos de investigación como la aplicación de ciertas pruebas individuales, algunos resultados de dichos estudios quedaron plasmados en los trabajos de C. Baudin; P. Furstenau analiza e interpreta los rituales escolares y los mecanismos de defensa de los actores educativos y Mauco habla de una comunidad inconsciente en donde hay un interjuego de comunicaciones inconscientes en el seno familiar y social, las cuales tiene una influencia decisiva en la vida de las personas.

En los setenta se subrayan las reflexiones en torno al ámbito escolar, en concreto sobre el salón de clases, se utilizan con mayor frecuencia las narraciones, las lecturas y las encuestas como instrumentos para obtener información. De singular importancia son las aportaciones de Bettelheim, Director de la escuela de Ortopedagogía de Chicago quien ha trabajado con niños psicóticos y realizado excelentes exégesis sobre los cuentos de hadas; Spitz ha llevado a cabo acuciantes investigaciones sobre las primeras relaciones de la madre con el hijo y ha estudiado el denominado “síndrome hospitalario” y sus consecuencias psicológicas.

Más recientemente autores como Winnicott y Bion resaltan la idea de que las primeras relaciones son fundamentales para el bienestar psíquico y educativo del infante, destacan la necesidad de establecer un vínculo emocional adecuado con la progenitora, ya que ésta proporciona seguridad, identidad, confianza y deseo de experimentar otras vivencias afectivas. Dolto recuerda el carácter profiláctico del psicoanálisis e igualmente destaca la importancia de la madre para la vida presente y futura. El francés Berge continuador de la obra de Mauco concibe aquél como una herramienta de inestimable valor para formar al ser humano, propósito fundamental de la labor educativa.

Melanie Klein forma parte del grupo de quienes mantienen una idea más reservada sobre dichas relaciones, para la inglesa únicamente podemos aspirar

a que la labor analítica sea un apoyo al trabajo educativo. Para Millot (1990) las aportaciones se circunscriben a la educación preescolar (encontrando su mejor expresión en los escritos de Schmidt en Moscú, Jackson en Viena y en Inglaterra los “Nurseys de Hampstead”), a la reeducación de jóvenes delincuentes, a la atención de personas con problemas psicológicos, siendo los ámbitos de mayor relevancia los concernientes a la pulcritud, a las actividades sexuales de los infantes en concreto las relacionadas con la masturbación y al cuestionamiento de ciertas prácticas educativas. En síntesis Millot (1990: 190) señala: *“En definitiva, lo que el psicoanálisis introduce en pedagogía se resume en un liberalismo que no puede aspirar al status de una verdadera “reforma” educativa.”*

La autora incurre en un craso error, Freud en ningún momento promovió algún tipo de liberalismo de orden político o psicológico, las nociones centrales de autonomía y racionalidad que subyacen a dicha tendencia fueron periféricamente cuestionadas a la luz de las premisas del vienés. En cuanto a la falta de una reforma educativa su aseveración es muy desafortunada, ni las aportaciones de Piaget, quien reflexionó explícitamente en torno a lo educativo, pueden considerarse un modelo para promover una renovación de ese tipo, mucho menos los planteamientos freudianos por no ser su objeto de estudio.

En tiempos recientes las contribuciones psicoanalíticas se han expandido dando pie a interesantes reflexiones teóricas y prácticas, las cuales giran en torno al alumno, el maestro, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones educativas, la constitución psíquica del sujeto, las instituciones, los estilos de educar, la familia, los niños, los adolescentes y los jóvenes con problemas cognoscitivos, afectivos y de aprendizaje e incluso se han puesto en práctica grupos terapéuticos con profesores, sin dejar de contar con un gran número de trabajos dirigidos a enriquecer el universo y las prácticas educativas.

El lugar del psicoanálisis dentro de la pedagogía

El espacio dedicado al psicoanálisis en los textos abocados a la pedagogía realmente es nimio, las razones pueden ser diversas para algunos simplemente quizá no les interesa, otros se resisten, unos más lo han revisado parcial o indirectamente, sólo unos pocos le dan cierto crédito dentro de sus trabajos a estos últimos voy a referirme brevemente.

Alighiero (1995: 506-507) en su *historia de la educación* dedica unas líneas resaltando su influencia en la cultura y planteando su minúscula repercusión en el ámbito pedagógico; en la compilación de Avanzini (1997: 127-140) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días* en el apartado “enfoque psicológico” existen algunos párrafos sobre la concepción freudiana del niño; Avanzini (1998: 93-97) en *La pedagogía hoy* ubica dentro de las aportaciones de la psicología a lo educativo a Freud, Adler, Jung, Klein, Spitz y Erickson y para Gilbert (1977:140-155) las contribuciones del vienés las resume a tomar en cuenta la historia del sujeto, señalar la trascendencia de los primeros años de vida y plantear los beneficios que le pueden traer al docente seguir un análisis clínico.

Algunos ubican al psicoanálisis dentro de las tendencias progresistas o críticas y de manera concreta entre las pedagogías antiautoritarias, las corrientes no directivas o las “pedagogías institucionales”. Auchter (1979: 14-64) incluye en el rubro de “pedagogía antiautoritaria” a Summerhill, los trabajos de Schmidt, un kindergarten psicoanalítico, la Comuna 2, la escuela primaria de Frankfurt y algunos kinderladen como Stuttgart, Schöneberg, Charlottenburg I y el de Berlín-Kreuzberg. Según el autor aun y cuando hay diferencias entre esas instituciones comparten ciertas características: su reacción al autoritarismo y verticalismo de la pedagogía tradicional; socialmente hablando son percibidas como una protesta a las condiciones económicas, políticas y culturales imperantes; buscan el respeto al niño y un desarrollo completo de su persona-

lidad; tratan de evitar cualquier “alienación”, fijación o dependencia hacia los progenitores; plantean la necesidad de una autorreflexión de los educadores; promueven la autorregulación de los individuos y de los grupos; impulsan la curiosidad, la espontaneidad, el juego y fomentan la autonomía y una educación no represiva.

Un trabajo que ha gozado de una gran popularidad es la obra de Alexander Neill. Ashley Montag destaca como lo más relevante del autor, el haber tratado de hacer comprender que la institución escolar debe adecuarse a las condiciones del infante y no viceversa. Desde la óptica de Fromm el planteamiento central de Neill es educar para aprender a vivir y acceder a un hombre bueno. Se le ha asociado e identificado con el freudismo Leshan (1982: 101) dice: “*El primero es la constante lealtad de Neill hacia lo que algunos consideramos un “freudianismo anticuado.”* Para la autora la represión sexual en nuestra época, no tiene la misma importancia como lo fue en la era victoriana, quizá tenga razón, pero cualesquiera sea la situación, hoy como ayer la sexualidad sigue ocupando un lugar importante en la vida psíquica y en la educación.

Un conocedor del psicoanálisis Bettelheim (1982: 86) expone su punto de vista acerca de Neill y su relación con el trabajo freudiano:

Pero a él se le olvida tomar en cuenta la angustia existencial, que, según algunos psicoanalistas, se origina en la angustia de separación. Tampoco habla sobre nuestros profundos conflictos internos o nuestras crisis psicosociales: él no toma en cuenta la continua batalla entre el ello y el superyó, del eterno eros en contra del instinto de agresión, para mencionar solamente unos cuantos de estos conflictos. Su optimismo ingenuo se encuentra aquí en fuerte contraste con el pesimismo de Freud acerca de la naturaleza humana. Las ideas simplistas de Neill acerca del hombre y de por qué las cosas no marchan con él, contradicen a Freud, quien reconoció las complejidades internas que el hombre hereda y las cuales son causa de perennes luchas internas. Esto se debe a que Neill llegó al psicoanálisis a través de Wilhelm Reich de La función del

orgasmo, el Reich que defendía que la fuente de los conflictos del hombre es la sociedad y no la naturaleza del hombre.

Siguiendo a Bettelheim, podemos comentar que Neill únicamente retoma algunos conceptos y los incorpora de manera poco afortunada dentro de su tarea educativa.

Gilbert (1977:127) ubica al psicoanálisis dentro de las llamadas “corrientes no directivas”, uno de sus mayores representantes es Rogers quien considera al hombre como naturalmente bueno, los seres humanos poseen una serie de “fuerzas constructivas” y para explayarlas es pertinente crear las condiciones precisas para su adecuado desarrollo. El fin de la educación es coadyuvar a que el individuo obtenga las herramientas imprescindibles para enfrentar la vorágine de cambios emergentes. La esencia del acto educativo son las relaciones interpersonales y el aprendizaje debe dirigirse a la inteligencia, afectividad, compromiso personal, autoevaluación, confianza y creatividad. ¿A qué hace referencia la no directividad de Rogers? A la creencia de que el individuo por sí mismo puede resolver constructivamente sus dificultades, por ello debe actuar con un determinado grado de libertad, la directividad, el mandato y la influencia excesiva obstaculizan el desarrollo. El papel del adulto debe ser la de un facilitador y un guía, no la de un ente despótico y autocrático. Su lazo no es de dependencia, sino de una relación flexible con un fuerte carácter empático y de autenticidad. La franqueza, la espontaneidad, lo natural generan confianza y los falsos testimonios, encubrimientos y engaños alteran y violentan la relación de encuentro con el alumno. Los planteamientos de Rogers parten de una visión optimista la cual promueve un alto grado de libertad, es una “pedagogía de la comprensión”, de la motivación, centrada en la persona, en el interés y en la resolución de problemas. Son interesantes sus “grupos de encuentro” dirigidos a fomentar un aprendizaje significativo a través de compartir experiencias entre los alumnos. Sin embargo, el psicoanálisis no puede ser ubicado dentro de esta tendencia por no coincidir con sus fundamentos.

En síntesis es necesario resaltar que las aportaciones del vienés no deben ser ubicadas dentro de las “pedagogías antiautoritarias”, “libertarias” o “no directivas”. Para el freudismo es importante deliberar sobre esas ideas parciales, edulcoradas y banalizadoras de la naturaleza humana. Visiones permeadas de sensacionalismos y de bifurcaciones simplistas en las cuales el hombre es “lobo” u “oveja”, blanco o negro, claro u oscuro, esas posiciones antropológicas unidimensionales no reflejan pertinentemente la condición humana. El amor, la comprensión, la ternura y el apego que tanto seducen en sí y por sí mismos no pueden ser el único factor de la formación educativa. Por ello es imperioso cambiar nuestra *mirada* y tomar en cuenta la *realidad psíquica* del Sujeto con sus ambivalencias, deseos, anhelos, miserias y riquezas. Con sus posibilidades y proyecciones, desconciertos y certezas, flaquezas y fortalezas, grandezas y debilitamientos. La historia del hombre y del pensamiento va más allá de las dualidades, cuerpo-espíritu, objetividad-subjetividad, racionalidad-afectividad, placer-realidad, materialismo-espiritualidad. Esas dicotomías deben ser abandonadas para internarse en el mundo de la *complejidad*, de la *ambivalencia*, de la *incertidumbre* y del *conflicto* ello si realmente se aspira a un cambio significativo en el hombre.

El verdadero estúpido es el que no se conoce a sí mismo. Yo lo he sido durante mucho tiempo. También tú lo has sido durante demasiado tiempo. No lo seas más. El peor vicio es la superficialidad.



Oscar Wilde

Capítulo III

Hacia una formación ética

Un horizonte distinto

Una cuestión de primer orden es dirimir si hay razones trascendentes para buscar una nueva propuesta sobre educación moral, al presente contamos con una variedad de ellas, ante tal multiplicidad podría manifestarse la conveniencia de profundizar en el estudio de los trabajos contemporáneos y no indagar en alternativas quizá poco fructíferas. Sin embargo, existen algunos indicadores que obligan a buscar opciones distintas, como: los análisis sobre la realidad actual; las aportaciones a la educación moral que no están acordes con los requerimientos del siglo XXI; los resultados e impactos de éstas han sido exiguos y por último las políticas públicas educativas sobre el tema han fracasado.

Con respecto a los “diagnósticos”³⁴ llevados a cabo desde diferentes ámbitos del conocimiento, Huntington refiere un “choque de civilizaciones” entre Occidente y Oriente; Béji plantea una “cultura de lo inhumano”; Vattimo piensa en una “civilización de la decadencia” producto de una falta de credibilidad en Occidente. Para Bennani el problema es la falta de consenso sobre valores compartidos. Desde la sociología Bauman traza una modernidad líquida caracterizada por una sociedad consumista y compulsiva, en donde lo privado se proyecta hacia el mundo exterior dando pie a que la intimidad se pierda en lontananza; se enaltece lo “público” emergiendo un grupo de individuos, no una sociedad de ciudadanos; las relaciones interpersonales se quiebran dando lugar a un angostamiento del yo y a un cierto vacío psíquico.

Lipovetsky (2004) enuncia un malestar psíquico, alteraciones narcisistas, desapego afectivo, falta de compromiso, dificultad de sostener relaciones sólidas, soledad, miedo, preferencia por lo ligero y efímero. Dentro de la ética destaca una descomposición moral, habla de una “sobreexposición mediática”,

³⁴ Algunos de los autores que se mencionan en el siguiente párrafo fueron retomados de Jérôme Bindé, (2006) ¿Hacia dónde se dirigen los valores?

es decir una reutilización banal del significado del mundo moral. El deber moral da paso a lo light, a los shows humanitarios (“tele-caridad”) pletóricos de “acciones, sensiblería y sentimientos bondadosos.” La filantropía es objetivada y cuantificada en sumas monetarias. El altruismo se convierte en una carrera consumista encubierta por la ley del mínimo esfuerzo, los individuos pasan al anonimato siendo “representados” por los grandes consorcios, compañías, asociaciones y hasta por los centros escolares. Los valores morales suben a la escena, caridad, indulgencia, compasión y misericordia representan una obra espectacular, una dramatización sin drama. En el escenario existe una saturación de valores personificando lo etéreo, lo volátil, el seudocompromiso, lo espectacular, lo momentáneo, en síntesis contamos con una “institucionalización” y *opacidad* del universo moral.

Para Taylor (1994: 38-47) los principales malestares de la modernidad son el individualismo, la primacía de la razón instrumental y la política. En la actualidad el hombre cuenta con una mayor libertad, su margen de elección cubre un espectro más amplio, paradójicamente acusa un cierto grado de insatisfacción. A partir de la psicología profunda, Neumann (2007: 30) dice:

El hombre moderno, cuya experiencia de sus semejantes y del mundo se ha acrecentado y que comprende que la vida, en su multiplicidad y en su fuerza dominante y fatídica, no se deja ya aprehender en la simple norma de un deber hacer esto y “no debes hacer aquello” se encuentra necesitado de una nueva orientación. Precisamente porque los antiguos valores éticos y religiosos ya no le sirven, ni pueden servirle de apoyo, el hombre moderno se halla en el más extremo peligro; peligro que en el individuo enfermo, con el cual se encuentra a diario el psicoterapeuta, se hace más evidente que en el hombre aparentemente sano que dirige nuestras guerras, lleva a cabo persecuciones y planea y prepara los medios adecuados para ello.

Vivimos en un periodo de transición, la forma habitual de pensar y actuar no responde a las interrogantes de un mundo globalizado, a las formas de

hacer política, al progreso de la ciencia y la tecnología. La ingeniería genética, la clonación, la eutanasia, las formas de convivencia, la violencia y los fundamentalismos demandan soluciones éticas oportunas. Bien comentaba Ortega y Gasset, (1999) antaño no sabíamos exactamente lo que ocurría, ahora “sabemos lo que sucede” pero no tenemos idea de cómo encontrar una adecuada solución. En ciertos momentos la irracionalidad ensombrece la conciencia, hay demasiada oscuridad y poca luminosidad. Debemos encontrar veredas con el fin de avanzar en la comprensión de la condición humana, para estar en posibilidades de enfrentar las vicisitudes de la vida con la mayor dignidad posible.

En cuanto a las propuestas de educación moral ofrecen poca viabilidad para las circunstancias de la época, además los resultados obtenidos son nimios, al momento no es posible percibir avances importantes en el comportamiento ético de los estudiantes. Las “reformas” en las políticas públicas educativas, en los planes y programas de estudio, en los contenidos curriculares, así como el surgimiento de una buena variedad de materiales didácticos no han dado los frutos esperados. El “mundo académico” ha creado una Torre de Babel en donde priva la anarquía, los lenguajes se confunden, se importan términos de otras disciplinas generando un eclecticismo estéril, en lugar de crear espacios de enriquecimiento, el prurito de ser “novedosos” e intentar conciliar aspectos heterogéneos originan más problemas que soluciones. Lo mismo se habla de educación moral, de educación ética, del carácter, en valores, educación democrática, cívica, educación para los derechos humanos, educación para, a través y sobre la ciudadanía, educación del razonamiento o de la inteligencia moral. Lo anterior, innegablemente da pauta a la inquietud de contar con opciones que aspiren a conquistar un cambio significativo en los seres humanos.

Fundamentos de una formación ética

Con la finalidad de no continuar fomentando confusiones de orden filosófico, lingüístico, psicológico o pedagógico es pertinente aclarar las nociones cardinales que sustentan el presente trabajo: concepción del ser humano, idea de formación, subjetividad y la diferencia entre Ética y moral.

Una mirada del hombre

Más allá de cualquier influencia histórica, social y cultural es imprescindible para toda pedagogía que pretenda incidir en las profundidades del alma partir de una visión del ser humano. Dicha concepción es sustantiva porque constituye el marco de referencia de los propósitos educativos a los cuales se aspira. Por lo regular las propuestas de educación moral en boga tienen una posición parcial, estrecha o edulcorada del hombre, fundada en la razón, en lo volitivo o en la bondad. Freud refiriéndose a la naturaleza humana en el *Malestar en la Cultura* (1930 [1929]: 108-109) señala:

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, inflingirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. “Homo homini lupus” ... La existencia de esta inclinación agresiva que podemos registrar en nosotros mismos y con derecho presuponemos en los demás es el factor que perturba nuestros vínculos con el prójimo y que compele a la cultura a realizar su gasto de energía. A raíz de esta hostilidad primaria y reciproca de los seres humanos, la sociedad culta se encuentra bajo una permanente amenaza de disolución.

Morin (1999: 27-28) sugiere tomar en cuenta al individuo en su complejidad:

El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de medida y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, estático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte pero que no puede creer en ella, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que está poseído por los Dioses y por la Ideas, pero que duda de los Dioses y critica las Ideas; se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y quimeras. Y cuando en la ruptura de los controles racionales, culturales, materiales hay confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo real y lo imaginario, cuando hay hegemonía de ilusiones, desmesura desencadenada, entonces el homo demens somete al homo sapiens y subordina la inteligencia racional al servicio de sus monstruos.

Para el francés (1999: 27-28) es tarea de la educación conocer la pluralidad de rostros que puede asumir el hombre con él mismo y en los distintos ámbitos de interacción con el mundo.

Una formación ética debe partir desde la luminosidad y ominosidad de la condición humana y tomar en cuenta sus elementos constitutivos: *lo inconsciente, la ambivalencia, el conflicto, lo afectivo, el deseo y lo racional*.³⁵ Estos aspectos permiten cuestionar la manera tradicional de concebir la Ética desde Aristóteles hasta Kant poniendo en duda al ser racional y consciente característico de la historia del pensamiento filosófico moral.

Lo *inconsciente* abraza la experiencia más íntima del ser humano y del individuo, contiene parte de los deseos y motivaciones que resultan ser inconfesables.

³⁵ En el capítulo anterior aborde el tema de lo racional y la concepción desde la cual se aborda el presente trabajo.

No es un simple reservorio de información o un cúmulo de fuerzas desconocidas, es una fuente dinámica, si logramos “convivir” con ella acrecentará la comprensión de uno mismo. Alberga lo incognoscible, lo inaccesible y lo intemporal. Además de sus potencialidades, muestra por medio de los sueños, actos fallidos y el chiste que detrás de los magnánimos ideales, de las excelsas preocupaciones de amor por los otros, de un “excelente comportamiento” puede esconderse una realidad muy distinta permeada de contenidos destructivos, egoístas o utilitarios los cuales habitan la psique.

Zulliger (1970: 117) refiriéndose a lo inconsciente desde lo moral asevera:

Que no solamente somos más inmorales de lo que estamos dispuestos a reconocer, sino también somos más morales de lo que creemos conscientemente. Junto a impulsos instintivos que no tolera nuestra conciencia, hay también en el inconsciente potentes energías morales enteramente desconocidas en nuestro nivel consciente. Junto al yo consciente, existe el super-yo o yo ideal, que nos domina y es en gran parte inconsciente.

La relevancia de lo inconsciente para lo ético radica en que tomamos decisiones trascendentes, sin tener pleno conocimiento de las razones o de los testimonios de nuestro accionar. Quizá no deseemos saber nada acerca de los motivos orientadores de ese comportamiento por resultar muy caro a la conciencia moral.

Además los seres humanos somos **ambivalentes**³⁶ y antitéticos, transitamos entre los opuestos la vida y la muerte, el amor y el odio, la verdad y la falsedad, la alegría y la tristeza, al respecto Bauman (2005: 17) plantea:

Las afirmaciones, contradictorias, aunque por lo general hechas con igual convicción: “El ser humano es esencialmente bueno, y únicamente debe ser guiado para actuar de acuerdo con su naturaleza” y “El ser

³⁶ Según Jean Laplanche, (1996:20-22): la palabra ambivalencia, fue retomada por Sigmund Freud de los trabajos de Bleuler ocupando paulatinamente un lugar de mayor importancia en el desarrollo del psicoanálisis.

humano es esencialmente malo, y debe impedírsele actuar conforme a sus impulsos” son equivocadas. En realidad, el ser humano es ambivalente en términos morales y la ambivalencia reside en el corazón de la “escena primaria” de la interacción humana.” “...Ningún código ético lógicamente coherente puede “adaptarse” a la condición esencialmente ambivalente de la moralidad, como tampoco ésta puede ser “desbancada por la racionalidad; cuando mucho, puede silenciarla y paralizarla.

En palabras de Fromm (2003: 11-19) el hombre no es ni lobo, ni cordero, en términos éticos, podemos afirmar que no somos enteramente buenos o puramente malos, plenamente racionales o íntegramente irracionales.

Otra parte constitutiva de la naturaleza humana es el **conflicto**, el cual no es propio de la patología, la psicología, la política o lo social. Tampoco representa una visión organicista de la realidad. Más bien emerge por doquier, a diario enfrentamos situaciones de compromiso, duda y perplejidad. El mismo mundo ético está permeado de escenarios desde donde valoramos jerarquizamos y evaluamos. Williams (1993: 97-98) explicaba la dificultad de suponer un entorno en donde prescindamos de la diversidad y de los conflictos de valores, que no pueden reducirse, ni eliminarse unos con otros, toda propensión a derogarlos o dejarlos a un lado, inevitablemente tenderá al fracaso o por lo menos al engaño.

Si aspiramos a un cambio, la deliberación en torno al conflicto intra e intersíquico debe ocupar un lugar privilegiado con el fin de estar en condiciones de alcanzar una apertura mayor en la vida y una mejor búsqueda de caminos para ejercer la libertad. Los conflictos no resueltos suponen un desgaste de energías, limitan la creatividad, disminuyen las potencialidades cercenando la capacidad de decisión.

La **afectividad** en la vida del hombre ocupa un papel trascendente al grado de poder perturbar el comportamiento y llevarlo por caminos perjudiciales, un “disturbio” afectivo acarrea conductas irracionales o decisiones morales equívocas. La razón puede verse oscurecida, si los sentimientos la oprimen

Miller (2001: 89) ilustra el papel de éstos en el universo ético:

Cuanto más tiempo dedico a investigar estas cuestiones, más me inclino a interpretar el valor, la honestidad y la capacidad de amor no como “virtudes”, no como categorías morales, sino como consecuencias de un destino más o menos benigno. La moral y el cumplimiento del deber son prótesis que se hacen necesarias cuando falta algo decisivo. Cuanto más amplia sea la carencia de sentimientos durante la infancia, mayor tendrá que ser el arsenal de armas intelectuales y la dispensa de prótesis morales, ya que la moral y el sentido del deber no son fuentes de energía ni terreno abonado para el surgimiento de una afectividad genuinamente humana. Por las prótesis no corre sangre, pueden comprarse y servir a distintos dueños. Lo que ayer aún se consideraba bueno, puede hoy día –según lo que decidan el Gobierno o el Partido- ser tenido por malo y corrupto, o viceversa. Ahora bien, un ser humano con sentimientos vivos sólo podrá ser él mismo. No tiene otra elección, si es que no quiere perderse. Las negativas, el rechazo, la pérdida de amor y la maledicencia no lo dejarán indiferente; padecerá por ellas y les temerá, más no querrá perder su Yo una vez que lo haya encontrado. Y cuando sienta que le piden algo a lo que todo su ser responde con un “no”, le será imposible hacerlo. Simplemente no podrá hacerlo.

Los afectos son el cimiento, la fuerza desde donde emerge la constitución de la subjetividad, un medio de estructuración del mundo psíquico, para Chodorow (2003: 214) resulta difícil separar la inteligencia de la afectividad. La práctica clínica demuestra como ésta puede sofocar los saberes, las habilidades, la esfera moral, pero también fortalecerlos y enriquecerlos.

El **deseo** es otra parte constitutiva del hombre y una de las mayores contribuciones del psicoanálisis a la Ética. Se relaciona con Eros y Thánatos uno representa el sí a la vida, al amor, al erotismo, a la creación. El otro es la negación de la existencia, el sufrimiento, la tristeza y por ende la destrucción.

Son pulsiones indomables, no conocen límites, espacio y tiempo. No deben circunscribirse a ninguna dicotomía, ni simplificarlas al orden de lo moral.

Mientras el deber se vincula a las normas, a las reglas, a la normalización, a la homogenización, el deseo se inscribe dentro de lo ético, es una vía de acceso a lo original, al descubrimiento y a la innovación. El pensamiento filosófico ha limitado la Ética a la felicidad aristotélica, al deber kantiano o al bien común de los utilitaristas. A menudo se olvida que el deseo posibilita, es un salvo conducto para la trascendencia del individuo, del grupo o de la sociedad.

La idea de formación³⁷

En pedagogía, la mayoría de las propuestas sobre el hecho moral son agrupadas bajo la denominación de educación moral, sin embargo aquí empleo el concepto de **formación** por estar más acorde con el significado de mis formulaciones. Semánticamente tiene un mayor peso específico, se acerca más a la idea que deseo aportar desde el psicoanálisis. A decir de Yurén (2000: 64) en México los vocablos educación y formación se han utilizado indistintamente perdiendo cada uno de ellos sus diferencias. La palabra educación³⁸ en la actualidad ha adquirido una diversidad de sentidos, es aplicable a diferentes contextos en no pocas ocasiones resulta ser un término laxo y por ende poco preciso. Voy a utilizarlo para referirme a una gama de conocimientos, habilidades, valores, actitudes o acciones los cuales debe adquirir una persona por considerarse valiosos para ella y para la sociedad en general.

La noción de formación en su sentido genérico hace referencia a la idea de dar forma a las facultades o capacidades a desarrollar; a un cúmulo de sa-

³⁷ Conrad Vilanou (2001): proporciona una mirada histórica del concepto de formación en su texto: *De la Paideia a Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica*. Revista portuguesa de Educacao, año/vol.14, número 002 Universidad do Minho, Braga, Portugal.

³⁸ Es pertinente recordar que en el capítulo anterior se revisaron algunas definiciones del vocablo educación.

beres culturales resultado de la interacción con el mundo circundante o a una serie de finalidades generales o específicas que se esperan alcanzar. En este espacio no aludo a ninguna de esas acepciones. En la antigüedad la idea de formación no tenía un carácter instructivo e instrumental, ni estaba vinculada al mundo externo, hacía referencia al cuidado del alma, a la disposición de interrogarse a sí mismo a través del pensamiento, era una expedición al mundo interior para salir de las sombras y acceder a la luz a través de la razón.

Hay quienes conciben que nadie como Hegel ha profundizado en el significado de la palabra formación (*Bildung*), para el filósofo es responsabilidad de todo ser humano acceder a ella y romper con el circuito de lo concreto. El individuo adquiere su esencia cuando pasa de su ser singular a su ser universal, cuando es autoconsciente y transita del “en sí al para sí”. El hombre tiene validez y realidad únicamente por su formación, la capacidad de razonar le permite salir del mundo de las apariencias y del conformismo para reconocerse a sí mismo como alguien con alcances y limitaciones. El ser humano nace dos veces como ser natural y como ser espiritual, la esencia de la educación consiste en pasar de uno a otro. El sujeto debe buscar su autotransformación, cultivar su espíritu, dejar de ser un “espíritu inacabado” lo cual implica trabajar arduamente e ir más allá de la singularidad, según Yurén (1999: 28-29) la formación en Hegel está relacionada con la idea de libertad y de eticidad:

La formación o educación absoluta es el devenir del educando mediante la cultura, el “tránsito de lo subjetivo a lo objetivo”, lo cual implica no la simple lealtad o aceptación de la cultura de sí mismo, no solo la apropiación, sino la contraposición del sujeto, su objetivación, la creación, recreación o renovación de la cultura. La formación es proceso de negación, de diferencia”. [En este sentido, añade:] “La formación es necesariamente formación cultural, un proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla –que se le presenta como naturaleza inorgánica-para emprender el esfuerzo de superarla, negándola, renunciando a ella. Se trata de un proceso por el que el sujeto

—dice Hegel— pareciendo que parte de sí mismo, tiene que renacer cada momento y crecer nuevamente.

La concepción hegeliana no es la del deber ser, sino la de la posibilidad, la del devenir constante, abierto siempre al horizonte para trascender lo efímero e inmediato y acceder de lo individual a lo universal.

Para Yurén (2000: 63-76) la idea de formación contempla: la *socialización*, la *enculturación* y la parte *existencial*. La primera comprende los grupos, instancias e instituciones que proveen a los individuos de saberes, costumbres, leyes, principios, normas y reglas para lograr una pertinente incorporación a la sociedad. La segunda está vinculada con la transferencia del patrimonio cultural (tecnología, ciencias, artes, filosofía, derecho e historia) y con las herramientas indispensables para responder a las demandas. Lo existencial se relaciona con el ser histórico (pasado, presente y futuro), con la experiencia, con el proyecto de vida de los sujetos e implica las transformaciones e interacciones con los otros. Desde esa perspectiva es posible definir la formación como el proceso mediante el cual se interrelacionan los aspectos del mundo social, cultural y experiencial con la finalidad de mejorar las condiciones de las personas.

En torno a la subjetividad

A diferencia de Camarena y de su posición hegeliana enraizada dentro del racionalismo, parto de una visión antropológica³⁹ distinta, considerando como

³⁹ En la antigüedad, Platón señalaba que el hombre poseía un alma dividida en tres partes: racional (conocimiento, bien y justicia), irracible (voluntad, valor y fortaleza) y concupiscible (deseos sexuales, alimentación y bienes económicos). Aristóteles aseveraba la existencia de un alma (forma) y un cuerpo (materia). El alma es propia de cada hombre y contiene varias facultades las cuales desempeñan distintas actividades vegetativas, sensitivas y racionales. Para el cristianismo el alma es resultado de la creación divina. El paso del hombre por la tierra es transitorio y la libertad humana está ceñida a los mandatos celestiales. El advenimiento del pensamiento moderno representado por Descartes conservará la diferencia de cuerpo y alma, pero con un sentido distinto. Identificará al yo con la conciencia y el pensamiento será la piedra angular de la verdad. El problema, ya no es “¿Qué es el ser?” Sino “¿Cómo puedo conocerlo?” La cuestión se encuentra en el método, en la “duda metódica” de cómo es posible distinguir lo verdadero, de lo falso. Con el arribo de la Ilustración la característica más sobresaliente del hombre es la razón, facultad y estandarte de la libertad y del progreso. El sujeto racional, el yo-conciencia

base de toda formación ética la **subjetividad**, refiriéndose a ésta Vargas (2003: 73-74) plantea que Isabel Jáidar ha sintetizado algunas de sus definiciones:

La primera considera cómo la subjetividad ha servido para caracterizar los distintos grupos de fenómenos psíquicos. Se llamó desde la filosofía aspecto subjetivo de la conciencia a la voluntad y a la sensibilidad en oposición al entendimiento o capacidad de conocer que constituye el lado objetivo de la conciencia. Una segunda acepción hace de la subjetividad el punto de partida de toda investigación filosófica, afirmando que todos los problemas han de pasar por la conciencia pero conservando siempre el sello de la subjetividad. Esta es la teoría psicologista de la subjetividad. En la filosofía moderna la subjetividad adquiere un matiz nuevo, hace del sujeto un principio ontológico y estima al ser como una proyección del yo.

La subjetividad⁴⁰ mirada desde el psicoanálisis no está relacionada con el subjetivismo, el individualismo, el relativismo o el solipsismo. Estas posturas caen en reduccionismos al tomar en cuenta una o algunas de las características del hombre, la conciencia, los sentimientos o la voluntad. Para nuestros fines la subjetividad es una narración histórica, representa lo propio, lo único y la singularidad de cada quien. ¿Debe entonces entenderse como la manifestación de lo personal? Ciertamente es algo más complejo, Galende (1997: 222-223) expone:

La temporalidad histórica en la subjetividad tiene así diversos órdenes que es posible diferenciar. Por ejemplo, la función del otro respecto de la

cia o el yo-individuo recorren el camino de la historia del pensamiento. Todo gira en torno a una visión antropocéntrica en la donde el punto de referencia, coherencia y unidad es el yo.

⁴⁰ En filosofía el término subjetividad se opone al objetivismo y es equivalente a la “conciencia”, cualquier denominación referida a lo ontológico, epistemológico o psicológico se circunscribe al individuo. Es percibida como una unidad idéntica y diferenciable la cual subordina la “realidad” al pensamiento, a los estados o actos del individuo. Ferrater Mora señala que en su sentido general se refiere al punto de vista de la persona. Otro planteamiento bastante extendido es el de la supeditación de la subjetividad al subjetivismo en ocasiones ambas se suplantam como si fueran equivalentes. Epistemológicamente éste plantea que la verdad o la certeza dependen de las sensaciones, percepciones, cogniciones o estados afectivos del individuo. Dentro de la Ética sienta sus bases en David Hume para quien el problema de la moral es cuestión de sentimientos y no de hechos. Según Taylor (1994: 54) en el subjetivismo moral prevalece el punto de vista del individuo y no tanto el de la argumentación. Las “explicaciones” del sujeto descuellan sobre cualquier fundamentación de la racionalidad. Su premisa es que no hay algo objetivamente correcto o incorrecto, bueno o malo. Cuando se hace este tipo de aseveraciones únicamente se indica el acuerdo o desacuerdo con respecto a una situación dada.

escisión constitutiva de la subjetividad, y la formación de un inconsciente reprimido, pueden ser considerados como una invariante histórica ya que, esencialmente ligada a esta presencia del otro para lo constitución de lo psíquico humano, guarda cierta independencia respecto a la época y a las variaciones de la cultura. No así la represión, cuyas formas están ligadas a la existencia de la misma vida social. Otra temporalidad tenemos que pensar aun respecto del Ello, en el cual Freud sitúa aquello que excede a toda subjetividad singular, lo inestructurado pero activo en los procesos mentales, ya que aloja tanto a lo reprimido organizado sobre la base de formas de la representación (representación cosa) junto con la fuerza desestructurante de los instintos (como representantes de éstos, pero obligados a ligarse a representaciones para acceder a la conciencia). Se trata de un mismo lugar psíquico en el cual se alojan ciertos universales de especie (vinculados a la organización biológica del individuo y a los instintos) y también de cultura (como el Edipo y la castración) que forman su esencia.

Es una estructuración de lo psíquico y lo social, según Castoriadis es lo uno y lo otro, representa tanto las universalidades como las singularidades del ser humano, se funda a partir del Otro, Vargas (2003: 75) lo explica así:

Cada subjetividad ha de construirse desde el otro. No sólo por la prolongada dependencia de la especie respecto de aquellos cuidados primarios imprescindibles para la supervivencia sino, fundamentalmente, porque lo propiamente humano se inscribe a partir de una forma específica de relación. No de una relación en que las entidades acabadas en sí y por sí mismas se articulan, sino de una relación en la que las “entidades” se producen recíprocamente a partir de tal “relación”. Refiriéndose a la diferencia entre un enfoque interaccionista y un enfoque intersubjetivo, Bleichmar plantea: “En el primero existen entidades que interactúan, es decir que intercambian, que se influyen mutuamente ...y en el segundo no preexisten entidades que interactúan sino que se constituyen como entidades en el proceso mismo de la interrelación.

Para Moise (1998: 27-59) la subjetividad, incluye el psiquismo individual, las instituciones y la sociedad, no puede ser comprendida en toda su magnitud, sino a través de una relación mutua. En síntesis, son las diversas representaciones que dan significación y sentido a la existencia, de acuerdo con Berenstein (2007: 163):

Al comienzo mencioné el término de subjetividad en relación con lo individual y el vínculo con los otros. Desde la idea de que uno es lo que es (identidad) pasaremos a otra que postula que uno es lo que hace, de allí a que uno es lo que hace con otros. Lo que se hace brinda alguna señal en la conciencia, aunque el sentido sea inconsciente. Lo que no se hace, aquello que está en potencia, no puede ser ni consciente ni inconsciente. Y la subjetividad sería eso, tanto lo que adviene de un hacer con los otros como lo que no se hace pudiéndose hacer. Se trata de otra manera de caracterizar lo imprevisible. La subjetividad sería la conjunción de lo que se produce con lo no producido (por lo tanto, no posible de conocer) y desde ese punto de vista incluiría una negatividad.

La idea de subjetividad desde el psicoanálisis viene ampliar la concepción del hombre como un ser puramente social, racional y consciente, trasciende cualquier aproximación evolucionista, no es un estadio, un nivel o una etapa del desarrollo, tampoco un *continuum* o una línea ascendente, la cual avanza a niveles superiores. Las posiciones monádicas son resultado de la maduración y desarrollo de las potencialidades, las diádicas producto de un interaccionismo entre el individuo y el objeto. Por su parte, la **subjetividad se constituye y construye a partir de la complejidad y representa la visión del mundo del sujeto con respecto a él y los demás**. Es desde donde se erigen las múltiples relaciones con uno mismo y con el universo circundante. Está organizada a partir de los vínculos primarios pasando por las distintas relaciones que mantenemos con nuestro cuerpo, con lo afectivo, lo intelectual, lo social y lo cultural e incluye los múltiples lazos reales e imaginarios fundados a partir de la relación con los demás.

La Ética y la moral

Sobre dichos términos es necesario hacer algunas precisiones, porque se han generado una gama de tergiversaciones. Para realizar las elucidaciones correspondientes abarcaré tres esferas del saber, la filología, la filosofía y el psicoanálisis. La primera representa una vía para la comprensión y autenticidad primigenia de las palabras, por ende de la realidad, la segunda provee el fundamento argumentativo o sea la justificación racional de lo ético y la tercera da luz sobre los procesos psíquicos relacionados con el tema en cuestión.

En su acepción *etimológica* el vocablo ética posee dos sentidos, uno proviene de ἦθος alude al espacio habitado por los animales es decir, su “cubil” o “madriguera”, por extensión se utilizó para referirse al lugar en donde residen los hombres su “morada” o su “casa.” Dicho significado proviene de la literatura, es posible encontrarlo en la *Iliada* y la *Odisea*, según Aranguren (1985: 21) es la acepción retomada por Heidegger. El filósofo en *Carta sobre el Humanismo* (1970) alude al término como “estancia” o “lugar donde se mora”, “dicha morada es la verdad del ser”, “es el habitar del ser”, “es el modo de ser del hombre”, se refiere no al exterior, sino al “interior”, “a la esencia del hombre”, a “la existencia del ser”, a la interioridad del ser humano.

El otro significado apunta hacia *éthos* como “modo de ser” o “carácter” entendiéndolo éste, no biológica o psíquicamente, sino en términos aristotélicos como “segunda naturaleza”. En latín no existen literalmente dos vocablos para hacer la diferenciación como en el caso del griego. Motivo por el cual la distinción no resulta ser tan “precisa” como en los habitantes de la Hélade. Según Aranguren (1985: 22) y Pieper (1991: 22) los significados de las voces griegas se expresan en las locuciones latinas *mos* o *mores* las cuales pueden ser entendidas como “modo de ser”, “carácter” o “costumbre”. Según los autores éste último significado ha “prevalecido” en un gran número de definiciones cuando se habla de moral, al respecto Canto-Sperber (2002: 43) señala:

Aunque el origen griego del término “ética”, y el origen latino del término “moral” remiten al ámbito común de las costumbres, lo que

inicialmente no justifica ninguna distinción en su uso, paulatinamente se ha ido imponiendo el hábito de no utilizarlos de forma estrictamente equivalente. Después de todo, para el pensamiento es más enriquecedor disponer de dos términos en vez de uno solo, siempre que la diferencia entre ambos se limite, en este caso, a una diferencia de acento.

La cuestión no es como lo plantea la francesa, en los griegos hay una diferenciación nítida de las voces y no es posible subsumir su significación a la idea de costumbre. Las palabras en la cultura helena⁴¹ poseen una vigorosidad que hicieron de su lengua una verdadera Oda. Este tipo de precisiones son esenciales para Paulina Rivero Weber no es una “finura” del lenguaje, sino la “filología al servicio de la filosofía.”

En el mundo *filosófico* la disciplina encargada de la Ética⁴² o Moral se le

⁴¹ Guthrie (2002: 9) señala: “...los griegos siguen siendo un pueblo notablemente *extranjero*, y requiere un verdadero esfuerzo penetrar en su mentalidad, porque esto significa olvidar muchas de las nociones que se han convertido en parte integrante de nuestro equipo mental, de suerte que las llevamos con nosotros como cosas incuestionables y la mayor parte de las veces inconscientemente.”

⁴² Las tendencias éticas florecidas a lo largo de la tradición han sido clasificadas de distinta forma según el autor. Una primera división habla de las éticas de bienes, las cuales se dividen en: éticas de móviles y éticas de fines. Maynez (1967) sostiene que las éticas de bienes son éticas de fines y no realiza una diferenciación como la llevada a cabo por Cortina (2001) quien habla de una ética de móviles y de fines y éticas de bienes y de fines. Sin embargo, para nuestro propósito hablaremos únicamente de éticas móviles y de fines. Las primeras buscan conocer cuáles son las causas determinantes del comportamiento moral. Su base es la empiria, la conducta fáctica, los hechos constatables, que por lo regular tienen como soporte las pesquisas psicológicas. Su principal problema es su carácter subjetivo y su base empirista en los hechos morales. Son ubicados en dicho rubro los epicureístas, los hedonistas, algunos sofistas y los utilitaristas. Por otro lado, las éticas de fines, consideran que para saber lo qué es bueno o lo qué es un bien es preciso conocer la naturaleza del hombre, lo propio de cada ser humano. Son éticas metafísicas y trascendentes intentan llegar a la esencia del hombre. Parten de la búsqueda de un bien primordial y para alcanzarlo es necesario obrar teleológicamente o sea plantearse, una serie de fines y seleccionar los medios más pertinentes para acceder a ellos. Toda actividad humana debe ir encaminada a la realización y al logro de dicho fin. Ésta tiende a la realización plena de la persona. Son tendencias de la excelencia y de la realización del individuo. La ética de fines encontró su mayor expresión en la Hélade y dentro de ellas destacan los trabajos de Aristóteles, Platón y los estoicos, quienes vieron en la justicia, el placer, (hedonismo) la virtud y la felicidad (eudemonismo) los más altos valores del hombre. Otra de las grandes clasificaciones es la de las éticas teleológicas y las *deontológicas*. Dentro de las posturas teleológicas podemos abrir dos grandes grupos el de los griegos clásicos y el representado por los utilitaristas y en concreto por Bentham y Mill. Dichas tendencias tienen dos componentes fundamentales, por un lado, señalan la trascendencia de los resultados de nuestras acciones y por el otro, son planteamientos de la excelencia, de la realización humana y del desarrollo de nuestras vidas. De la autodeterminación, de la fuerza de voluntad y fortaleza de nuestra actividad para alcanzar una vida buena en el sentido ético del término. Por otro lado, las éticas deontológicas parten de un concepto fuerte de la razón y tratan de alejarse de cualquier situación empírica, por lo menos en lo referente a Kant como su principal expo-

denomina filosofía moral, dentro de ésta hay tres niveles de reflexión *Metaética*, *Ética* y *moral*. Se distingue entre *Metaética* o *Ética crítica*, *Ética normativa* y *descriptiva*.⁴³ La finalidad de la primera es reflexionar en torno a la estructura,

nente. Se caracterizan por poner el acento en los principios, deberes y más actualmente en los derechos del hombre. Una distinción más es la de las éticas formales y las *materiales*. Las primeras parten de tres aspectos fundamentales: una conducta es buena o mala si cumple con el criterio de universalización, es decir si se aplica a cualquier ser racional; la autonomía de la voluntad, la buena voluntad es buena en sí misma y no por nuestras acciones o por el resultado de cualquier actividad externa y la postulación del imperativo categórico el cual se expresa de la siguiente forma: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley universal”. Dicho principio cumple con tres criterios; el de autonomía, el de ser necesario y el de universalidad. La postura kantiana abandona la manera tradicional de abordar el problema de la ética. El hecho moral en esencia no es producto de los resultados, sino de la voluntad y de la rectitud de sus propósitos. Las éticas materiales se caracterizan principalmente por dos rasgos plantean un bien supremo, un objeto o un estado que es visualizado como una aspiración. Siendo lo bueno, los comportamientos conducentes a conseguir el fin deseado. Las críticas del filósofo de Königsberg a este tipo de éticas es su heteronomía, dependen de algo externo; son empíricas, se basan en la experiencia; están fundadas en imperativos hipotéticos, es decir en reglas de habilidad o reglas prudenciales aplicadas para lograr un fin concreto. Son particulares y contingentes, por ello no pueden aspirar a ser mandatos morales. Las éticas de la convicción y las éticas de la responsabilidad debemos este tipo de diferenciación a Max Weber. Las primeras plantean la necesidad de realizar ciertos comportamientos por su bondad intrínseca y a evitar otros por su carácter maligno. En ninguno de los casos se pone atención al contexto ni a los resultados derivados de ellas. Colocan su énfasis en los “valores” individuales, los cuales son encumbrados a rango de principios universales. La ética de la convicción rechaza contundentemente cualquier postura en pro de la irracionalidad e intenta superar cualquier asociación o vinculación con el mal. Plantea la necesidad de una jerarquización de los valores religiosos, morales, políticos, artísticos o culturales quienes de distinta forma orientan las acciones humanas. Las éticas de la responsabilidad ponen la atención en las consecuencias de los actos de los seres humanos y en el contexto en el que éstos se manifiestan. Para las éticas sustancialistas los hombres viven en contextos históricos determinados y toda filosofía moral está obligada a tomar en cuenta la pluralidad de cada grupo, comunidad o sociedad. Conciben como propósito de la moral los fines, las virtudes y los bienes propios de la colectividad. Este tipo de aproximaciones retoman de una u otra forma el concepto de felicidad como parte del hecho moral. Entre algunos de sus exponentes están el filósofo británico Alasdair MacIntyre, el estadounidense Richard Rorty y el canadiense Charles Taylor. Por otro lado, las éticas procedimentalistas señalan la necesidad de revelar los procedimientos o las formas con que se justifican los principios o las normas. En el caso de Kant hablamos de una “concepción monológica de la razón” y en las éticas discursivas, el diálogo. Una de las principales críticas emitidas por los sustancialistas a éstas es que incurren en una abstracción que deja a los individuos en el anonimato y desarraigados de su condición humana. En la actualidad se distingue entre ética de máximos y ética de mínimos. Las primeras, están asociadas a la búsqueda de una vida buena conducente a obtener la felicidad. La idea acerca de cuál es el mejor bien cambia de un individuo otro, por eso, los bienes son jerarquizados y se presentan como “modelos” orientadores, pues a nadie se le puede proponer como una obligación. Las segundas, son éticas de la justicia y consideran lo justo como un deber y algo exigible a cualquier ser racional. Son posturas que pretenden ir más allá del individualismo de cada ser humano. Buscan la imparcialidad y universalización de los intereses. Parten de unos mínimos de justicia para lograr una mejor convivencia. La forma en la cual es posible acceder a dichos criterios universales, es mediante el consenso, resultado de un diálogo intersubjetivo entre los seres humanos quienes son percibidos como iguales. Este tipo de éticas de la justicia y de la felicidad procuran salvaguardar la dicotomía propia de la filosofía moral centrada en ocasiones en el deber y otras tantas en la felicidad. Intentan reconciliar lo universal con lo individual. Lo personal con el pluralismo de nuestra época.

⁴³ Autores como Pérez-Delgado (2000: 77-84) realizan este tipo de diferenciaciones, *Moral de convicciones*, *Moral de principios*.

naturaleza, función, justificación y validez de la Ética, se ocupa de la verdad o falsedad de los enunciados éticos. Para Cortina y Martínez (2001: 28) la Metaética comprende aspectos lingüísticos y epistemológicos, no debe reducirse a la investigación del lenguaje moral como lo hizo la filosofía analítica. En cuanto a la Ética normativa se ocupa de los principios y fundamenta las bases del comportamiento moral. La Ética descriptiva se encarga de la observación de los hechos morales tal y como se manifiestan dentro de los grupos, las culturas o las sociedades.

La Ética tiene por objeto de estudio la moral, ésta ha acompañado al hombre a lo largo de su historia, no es creación, invento o imaginación del pensar filosófico. A diferencia de la moral, la Ética no prescribe, no dice directamente lo que debemos hacer, aun y cuando contiene elementos orientadores en torno al camino a seguir. Básicamente tres son sus funciones: una *conceptual* al definir las nociones medulares de su área de estudio felicidad, deber, bienestar, bien común, correcto, incorrecto, mal, principios, normas, acciones morales. Otra es *explicativa y justificadora* al fundamentar ¿Por qué debemos actuar moralmente?, ¿Cómo podemos vivir de mejor manera? Por último es *argumentativa* teoriza, investiga y explica los fundamentos de lo moral.

En cuanto al término moral, Cortina y Martínez (2001: 14-20) brindan varias acepciones, la define como el conjunto de principios, normas, creencias, valores, actitudes, actos y prohibiciones propias de un grupo o a una sociedad determinada; también alude a un código particular de conducta el cual tiene la finalidad de orientar el comportamiento del individuo; otra forma de referirse a ella es como disposición, condición o voluntad; se usa anteponiendo el artículo neutro “lo” e indica una característica de la naturaleza humana; es empleado para hablar de una “moral protestante, budista, anarquista o cristiana”, no debe confundirse con las “teorías éticas”. Aranguren denomina a éstas “moral pensada” mientras lo personal es una “moral vivida”.

Como adjetivo tiene un carácter evaluativo, se “contrapone” a inmoral y amoral, aquél hace referencia a un comportamiento inadecuado, a una tras-

gresión o violación a las reglas morales. Lo amoral implica ausencia o desprovisto de moral tiene un carácter descriptivo y no está vinculado a ninguna estimación valorativa. En otras ocasiones se utiliza la palabra *moralidad* para designar el “código” de un individuo o una característica compartida de la naturaleza humana; igualmente adquiere el sentido de obligatoriedad en tanto deber normativo, por último se vincula moralidad con eticidad distinción relacionada con las aportaciones de Hegel.⁴⁴

La moral tiene como radio lo concreto, su universo es la especificidad, pertenece a la realidad cotidiana, se divide en dos esferas individual y social. La primera hace referencia al accionar de cada persona, la segunda apunta a los contenidos emergentes del grupo, que orientan el comportamiento del mismo. El mundo moral comprende tres ámbitos: (Etxeberria, 2005: 13-28) *los sistemas o códigos morales* pertenecientes a un conjunto, sociedad o persona, un *lenguaje moral* asociado a la emisión de juicios fundamentos o soportes de las decisiones y las *acciones morales* que permiten dar solución a los dilemas emergentes.

Desde el psicoanálisis utilizo el término Ética para referirme a la metapsicología freudiana, es la superestructura (Assoun, 2003: 72) a partir de la cual es posible conocer el origen, desarrollo, funciones e implicaciones psíquicas de lo moral. Guardando las proporciones, diferencias de objeto de estudio y argumentos discursivos sería un parangón con la Filosofía Moral. Dicha aseveración debe tomarse con cuidado Freud siempre sospechó de los constructos filosóficos, los percibía como racionalizaciones de la concepción del mundo *Weltanschauung*⁴⁵ alejados de la realidad psíquica del individuo, si bien nunca fue un filósofo tiene razón Eugenio Trías cuando alerta de no adjudicarle al vienés identidades a la cuales nunca aspiró.

⁴⁴ Para el filósofo la primera no se contrapone a la segunda porque es una parte del “desarrollo del espíritu.” Aquella se basa en el principio de subjetividad y alude a la idea de que todo hombre es una “voluntad individual” y una conciencia, la cual tiene como fundamento la libertad. Toda decisión moral forma parte de la “convicción” de la persona y no está supeditada a ningún tipo de mandato externo. Por su parte la eticidad se orienta a la realización de la comunidad y encuentra su expresión en la vida comunitaria de la familia, la sociedad civil y el Estado. Del “individuo singular” o sea de la moralidad, transitamos a la eticidad en donde el ser humano expresa la parte más elevada de su esencia.

⁴⁵ Según Raúl Páramo Ortega es una noción atribuible a Friedrich Scheleiermacher.

Conservo el concepto de **moral** para aludir a los principios, normas, reglas, tradiciones, valores y actitudes transmitidos entre los individuos que orientan sus decisiones acerca de lo bueno, malo, correcto o incorrecto. Son saberes transferidos de generación en generación, dan continuidad a la tradición, la enriquecen e incluso la transforman a partir de las instituciones sociales. Su propósito es regular el comportamiento, dar cohesión y sentido de pertenencia e identidad al individuo dentro del grupo. Siguiendo a Mélich (2010: 42-43) la moral es un texto cultural, se instaure en el orden de lo público, tiende a la transculturalidad, además de poseer una jerarquía.

Reservo el término de ética para al ejercicio reflexivo, evaluativo y de acción realizado por el sujeto con el fin de responder a él mismo y a su entorno dentro de su quehacer moral. Se enlaza a la vida interior, pensamientos, deseos, afectos, fantasías y motivaciones conscientes e inconscientes. Además de vincularse con la responsabilidad hacia los Otros y con el compromiso asumido ante y con el mundo.

En el psicoanálisis, la Ética alude a la **estructura psíquica** y en consonancia con Erickson (1993) diferencio psicológicamente, la moral (superyó) y la ética (yo). Esta distinción se encuentra en ciernes en la obra freudiana *El yo y el Ello* (1923): *“Puede muy bien decirse del ego que se esfuerza por ser moral y del supergo que puede ser supermoral y entonces volverse tan cruel como solo el id puede serlo”*.

El superyó en cuanto a la moral se relaciona con la incorporación e interiorización de normas resultado de acciones positivas y negativas e incluye las actitudes paternas tal y como fueron “comprendidas” e interpretadas por el niño. Parte del superyó es inconsciente, por lo que resulta difícil cierto grado de objetividad, esto explica de alguna manera su severidad, una persona puede sentirse culpable “sin saber” el motivo aparente de ese malestar moral. Freud contrastaba la “ceguera” e inflexibilidad del superyó con la plasticidad del yo. Una moral excesiva se vuelve nociva, provoca un malestar psíquico dañino, por ejemplo el goce en toda su expresión conduce al dolor y hasta la muerte.

Por su parte, el yo se vincula con el pensar, el observar, el recordar y con la comprensión de la realidad. Lo ético tiene una base racional está vinculado a los ideales, logros y aspiraciones de autorrealización, al respecto Francois (1992: 60) refiriéndose a Dolto dice:

La moral es un código de comportamiento; la ética sostiene una intención en su objetivo, es el deseo y el sentido que derivan de ella. La moral, ya se aplique de manera agradable o desagradable, ya sea nociva o no para el prójimo, proviene de las pulsiones. La ética es asunto del sujeto, la moral asunto del yo; el sujeto se funda sobre lo simbólico, mientras que el yo está en lo imaginario, está al servicio del “funcionamiento”.

La diferencia de que la ética corresponde al Sujeto es de gran relevancia, pues no reduce a ésta, o a la moral, a una instancia de la psique o hace de ellas un psicologismo. Erickson (1993: 171) va más lejos cuando afirma ***se puede llegar a ser moral, pero no un ser ético:***

Que quien sabe lo que es legal o ilegal y lo que es moral e inmoral no necesariamente ha aprendido con ello qué es ético. Las personas muy morales pueden hacer cosas no éticas, mientras que la participación de un hombre ético en actividades inmorales se convierte por necesidad interna en un pasaporte a la tragedia.

Esa distinción da claridad, además de tener repercusiones invaluable en varias esferas del saber. A la reflexión filosófica, le recuerda que el ser humano no es una caja negra y que los procesos psíquicos desempeñan un papel primordial en la Ética. Anscombe (2006: 27) advierte del vano esfuerzo de hacer filosofía moral mientras no tengamos una apropiada filosofía de la psicología; tal diferencia igualmente le reitera a la filosofía que lo ético es un problema de vida y no puede ni debe subsumirse a lo conceptual, argumentativo o explicativo. A la sociología le indica que no es suficiente con la adquisición y con una visión crítica de las normas morales. A la psicología, que lo ético no puede circunscribirse a la racionalidad y al desarrollo moral. A la pedagogía, le recuerda que el término educación moral es limitado y reduccionista; que la

moral social e individual son insuficientes para aspirar a un **Sujeto ético**; que la mayoría de los autores en el terreno educativo, hierran cuando reducen las aportaciones del psicoanálisis al superyó, por último **lo más valioso es que le devuelve a la pedagogía su papel cardinal en el ámbito de la formación ética.**

El propósito de una formación ética

La finalidad de una formación ética es coadyuvar en la **producción de la subjetividad** entendiendo por ésta el tejido de representaciones construidas a partir de uno mismo y de los vínculos establecidos a lo largo de la historia personal y social. Siguiendo a Winnicott, a quien refiere Bouhsira y Durieux (2005: 11-29), abarcaría las tres existencias de una persona: *la vida en el mundo*, la cual incluye las relaciones inter y pluripersonales, *la vida de la realidad psíquica*, correspondiente al universo interior y *la vida de la experiencia cultural*, que comprende el legado humano, saberes, instituciones, narraciones y espacios culturales.

Así entendida una formación ética es la **constitución de algo que debe fundarse y ser fundante** es una conquista, que sólo es posible lograr a través de victorias, fracasos, alegrías, desazones, encuentros, desencuentros, de encumbrarse y desmoronarse para luego seguir andando. Es combatir la propensión al desconocimiento de nosotros mismos, es superar el pensamiento de que es mejor una dulce ignorancia y no una dolorosa verdad. Como toda dimensión ética es una proyección de lo social, de lo comunitario, pero también de lo singular, es decir de lo que nos hace diferente y únicos como sujetos. Su propósito es apoyar en la construcción de un camino abierto, siempre en movimiento, en algunas ocasiones con regresiones, otras con estancamientos, unas más con progresos y otras con cambios trascendentes.

También comprende los saberes teóricos y prácticos que debe adquirir el Sujeto, no propone la adquisición mecánica o dogmática de contenidos, sino

su asimilación e interiorización. El saber sólo tiene sentido si posee un significado particular para quien lo recibe, en caso contrario, hay apatía e indolencia para lo que poco o nada aporta a la vida. Como señala Larrosa (2000: 50-54) todo conocimiento es y debe ser una relación interior, un viaje, una aventura, en esencia, una *experiencia* transformadora de uno mismo.

Componentes de una formación ética

Cuando se pretende construir un trabajo de esta índole surgen algunas interrogantes nada banales, por ejemplo: ¿Quiénes representan la base de una formación ética?, ¿Quiénes coadyuvan en ella? o ¿Qué papel desempeñan? Las respuestas son variadas la institución familiar o escolar, los pares, los grupos, la sociedad, la cultura, el mundo formal e informal, los medios de comunicación, las experiencias positivas o negativas, el aprendizaje, entre otros. Cada uno es considerado un factor, el cual directa o indirectamente, deliberadamente o no, acertada o equivocadamente confluye en la educación de los seres humanos. A pesar de su importancia para los fines de este trabajo tomaré en cuenta únicamente los aspectos más relevantes. La propuesta se constituye por una ética de la *Alteridad* organizada alrededor de dos grandes esferas, la *familia*, base de la constitución psíquica y soporte de lo ético y la *escuela*, institución social considerada después de aquella la más valiosa dentro de la existencia de los seres humanos. Ambas en niveles distintos son los principales agentes formadores de lo moral y lo ético. Por el otro lado, propongo una ética del *Sujeto* integrada por *el cuidado y el conocimiento de sí mismo, la escucha, la responsabilidad y la felicidad*.

La ética de la Alteridad y del Sujeto son ámbitos confluyentes y a la vez contradictorios, la una no descarta a la otra, se desarrollan dentro de los límites y fronteras de lo humano, las separa una línea de sombra difícil de objetivar, pero necesaria por responder a mundos distintos mutuamente implicados. La

primera alude al vínculo con los demás, se funda a partir del lazo con el Otro y de las múltiples relaciones con el prójimo. La segunda se relaciona con uno mismo, con la vida interior y con nuestras motivaciones más profundas. No son éticas excluyentes, más bien se abrigan alternativamente, no es posible entenderlas aisladamente porque están indisolublemente entretreídas.

Una ética de la Alteridad en la familia

Un buen punto de partida es plantearnos ¿Qué es la familia? Su definición varía según la disciplina, sin embargo hay un consenso en cuanto a su universalidad, estructura y atribuciones. Se encuentra presente en los distintos grupos humanos; sus orígenes se remontan a los inicios de la humanidad; posee una tipología determinada (nuclear, monoparental, extendida, unipersonal, compleja); tiene un carácter adaptativo, evolutivo e incluso transformador. Una de sus tareas es garantizar y enriquecer la transmisión de contenidos sociales, morales y culturales.

Las funciones de la familia han variado a lo largo de la historia, en tiempos pretéritos su principal finalidad era que sus integrantes contaran con las herramientas indispensables para adaptarse lo mejor posible a los requerimientos sociales. Por lo regular, el padre solventaba las cuestiones económicas, educativamente se enseñaba el “respeto” a la autoridad, la obligación al trabajo y la perpetuación de las tradiciones. Con el advenimiento de la modernización se apuntala la familia nuclear: conformada por una pareja heterosexual y por hijos biológicos; se reduce la cantidad de retoños; su carácter social disminuye, hay un vuelco hacia el seno familiar; una separación entre lo público y lo privado; los roles se flexibilizan; la parte “racional” corresponde a lo masculino, lo afectivo a lo femenino; el hombre y la mujer se conciben como entes participativos en el desarrollo familiar.

La posmodernidad marca algunas transformaciones, aparece un fuerte énfasis en la igualdad; la mujer se incorpora con mayor frecuencia al ámbito

laboral; lo puramente heterosexual se difumina; los medios de comunicación y las nuevas tecnologías matizan las relaciones; hay un rotundo no a la violencia entre y dentro de lo familiar; las migraciones generan alteraciones o disfuncionalidades; hay un incremento en la adopción de hijos; los vástagos aplazan el tiempo para obtener su autonomía; crece el número de niños resultado de la ingeniería reproductiva, por su parte las desigualdades económicas y sociales provocan serias incomodidades.

Resultado de esos cambios surge un malestar que se refleja en el comportamiento de sus integrantes; el padre no tiene una idea clara de cuál es su papel en la nueva estructura; la madre se encuentra agobiada por la diversidad de funciones; ante la paridad de jerarquías ambos se disputan la autoridad creando en ocasiones situaciones destructivas; los hijos frecuentemente están en medio de las pugnas parentales; el tiempo dedicado a las labores personales o profesionales tiene como consecuencia el descuido de los descendientes; éstos se encuentran más ocupados en el uso de las tecnologías que en reflexionar en torno a un proyecto de vida; en pro de la libertad se disipan los límites; hay más espacio para el deber que para el afecto o la comprensión; la individualidad se erige como la bandera principal; a pesar de las multitudes y de las redes de comunicaciones sus integrantes perciben un vacío y una cierta soledad.

Esas vicisitudes obnubilan el sentido de lo familiar, lo cual ha llevado a Laing (2002: 115-116) a decir que los seres humanos se conducen, como si realmente supieran lo qué es una familia, refiriéndose a ella expresa:

Una familia es un sistema que comprende a individuos que sostienen relaciones. Los patrones de relación dentro de la familia difieren, como sucede en cualquier grupo humano, de los patrones de relaciones entre cualquier grupo de cosas en que tenemos que vincular el comportamiento de cada individuo no simplemente con el comportamiento de los otros, sino con el suyo propio y con la experiencia de las otras personas... Sin embargo, la familia es un sistema de interacción e interexperiencia en el que la acción de cada una de las personas es experimentada por

ella misma y por los demás. Por consiguiente tenemos que entender la relación de comportamiento como podamos observarlo, con la situación tal como se experimentó.

Para el psiquiatra escocés (2002: 120-121) aquélla no es un simple objeto social, no debe ser pensada sólo en términos del número de sus integrantes, por sus parentescos consanguíneos o por las relaciones “objetivas” entre sus elementos. Representa una síntesis de quienes la conforman, de las extensiones familiares y de las relaciones vinculares. La interiorización del mundo familiar no es una llana asimilación de personajes, es una realidad ontológica, un paradigma de relaciones, de fantasías y de vínculos conscientes e inconscientes. Cuando el individuo hace referencia a ella, alude a la *configuración y representación* de su familia real, por eso se habla de la novela familiar, o sea la construcción narrativa que la persona elabora acerca de los vínculos con sus progenitores. Los sujetos construyen sus propias “redes epistemológicas”, es decir sus puntos de vista desde donde empiezan a conocer, interpretar y referenciar el mundo. A partir de esos “supuestos epistemológicos” se explica el universo interno y externo. Cada sujeto posee sus “teorías privadas del conocimiento” y a partir de los “modelos” erigidos le da significado y proyección a la vida.

La familia funda la subjetividad del individuo y éste a partir de sus representaciones va creando su propia cosmovisión. En un mismo grupo cada integrante tiene su historia que lo hace único y diferente a cualquiera. Aun y cuando hay heterogeneidad, existen narraciones compartidos con los otros, con los antecesores y entre las generaciones. Las identificaciones, proyecciones y significaciones interiorizadas matizarán la manera de establecer vínculos posteriores, al respecto Moguillansky y Seiguer (1996: 90) plantean:

El estado vincular es, para nosotros, aquel en el que la capacidad vincular se realiza; estado que si bien no está garantizado por la presencia de otro, no puede realizarse sin ella. A través de los estados vinculares, en tanto lo que cada uno expresa es relativizado y abarcado en un nuevo nivel de sentido por lo que el otro comprende o significa consciente e

inconscientemente, se crea un área de significación que no sólo escapa a la conciencia (como nuestro inconsciente individual) sino a la propia mente, un espacio de sentido intersubjetivo al que llamamos “espacio vincular”, explorable psicoanalíticamente.

En suma, la familia es un “sistema” dentro de una serie de “subsistemas” de relaciones producto de la interiorización; es un “paradigma” de relaciones intra e interpersonales en donde el grupo transforma a uno y el uno modifica al conjunto; es la expresión de contenidos conscientes, inconscientes, de fantasías, defensas y destrucciones, también es la manifestación de posibilidades, expectativas, de proyecciones individuales y sociales; representa un mundo de realidades e identidades; es un universo abierto colmado de contradicciones, permeado de afectos, enconos, alegrías, sin sabores, certezas, dudas y perplejidades; es la base desde donde se erige el desarrollo personal, los valores, los aspectos morales y éticos; constituye el punto de partida de una red de saberes, aprendizajes, experiencias y actitudes las cuales forman parte del mundo moral de cada uno de sus miembros.

Además de ser una instancia social, política, psíquica y educativa, es desde donde se constituye el *ethos* del Sujeto. A pesar de su trascendencia para lo ético como señala Moratalla (2006: 15-17) resulta paradójico el papel tan nimio que juega la familia dentro de la filosofía moral. Según el autor, dicha situación es consecuencia del énfasis de esa disciplina por el giro hermenéutico, (en concreto por el énfasis en la interacción comunicativa) así como por el auge de la ética aplicada. Cualquiera que sea la explicación el pensamiento filosófico ha desatendido una parte sustantiva de la condición humana.

Algunas investigaciones como la de Mathiesen (2004) dan a conocer la valía de la familia dentro de lo moral, habla de una correlación entre el mal funcionamiento de ésta y la permisividad, en donde hay más interacción existe menor permisividad. Igualmente sugiere que los “estilos educativos” de los progenitores influyen en el quehacer moral de los hijos, cuando los padres son más estrictos, encontramos una baja permisividad, donde existen prohibicio-

nes y sanciones según el estado de ánimo de los ascendientes prevalece una tendencia al “libertinaje”.

Rafaela García y otros (2009:47-49) refiriéndose al trabajo de J. Elzo plantean cuatro tipologías de familia: las *nominales*, en donde hay un fuerte acento por lo tradicional; un énfasis en la reproducción de reglas; poca comunicación entre los integrantes; una convivencia tranquila con cierta tendencia a la indiferencia; además de ser espacios en donde se fomenta la responsabilidad. En las *endogámicas*, las atribuciones están demarcadas; no se promueve el ejercicio de la libertad y el caudal monetario desempeña un alto valor. Las familias *conflictivas*, no tienen una esfera específica para el diálogo, la comunicación o el compromiso. Las instituciones familiares *adaptativas*, están inclinadas al ejercicio de la libertad; a compartir y dividir responsabilidades; a entablar cierto grado de comunicación; son más propensas a la participación social y a la crítica entre sus integrantes.

Los cambios de la posmodernidad, las investigaciones efectuadas y el desconcierto han obligado a pensar lo familiar de manera distinta. Por ello han emergido las éticas del cuidado, su florecimiento quizá pueda deberse al nuevo papel de la mujer en el mundo, al enaltecimiento de los sentimientos o a los crecientes cambios en el seno familiar. Dentro de éstas, un lugar especial lo ocupa Carol Gilligan, (Fascioli: 2010) quien cuestiona la forma en que ha sido abordada la reflexión ética a lo largo de la historia. Señala que las aportaciones sobre la moral han enfatizado en las leyes, las normas, los deberes y la justicia; se han centrado en una visión masculina como en el caso de las aportaciones de Kohlberg; enaltecen propuestas desarrollistas, las cuales tienen como eje deliberativo los dilemas hipotéticos, no los dilemas reales, por último no toman en cuenta el papel de la mujer. Los planteamientos de Gilligan sientan sus bases en el contexto, en la responsabilidad por los demás, en el afecto, en la diversidad y en el papel femenino dentro del mundo moral. En la filósofa de la educación Nel Noddings destaca la prioridad de una ética fundada en el cuidado del otro.

Por su parte Moratalla (2006: 96-99) esboza una ética del cuidado basada en los siguientes aspectos: atender y ponerse en el lugar del otro; reconocer la fragilidad y permitir el apoyo en un acto de corresponsabilidad; custodiar el bien del otro e incluso en ciertos momentos supeditar los propios intereses en pro de los demás; concebir el cuidado como una “base moral” y una manera de salvar al otro de una soledad no elegida; acompañar y no imponer; hacerse cargo y responsabilizarse por el otro.

Las éticas del cuidado han encontrado su mayor resonancia en la bioética⁴⁶ en donde el cuidado está asociado a una preocupación, conservación y desarrollo del ser humano; se relaciona con la idea de identificar las necesidades del otro; se vincula al servicio profesional, a la manera en que éste se lleva a cabo, por último se refiere a la dignidad y respeto a la persona.

Las ideas subyacentes a esos planteamientos aluden a una actividad, a poner atención, a la asistencia, a proteger y conservar; también se refiere a la dedicación, al cariño, a hacer algo con excelente disposición. Parten del interés del individuo ante los demás, el papel de las emociones en el mundo moral y la idea de una autonomía enmarcada dentro de un sistema de relaciones. Sin embargo, el psicoanálisis demuestra que en ocasiones detrás de un amor hipostasiado o de los más caros cuidados se esconden gravosos enconos, molestas aversiones, furores no explicitados, iras contenidas, cóleras apagadas, vivir o ser para los demás genera resentimiento y animadversión. Un buen ejemplo, de cuidado y renuncia es la *Tía Tula* de Unamuno, una digna muestra de lo que éste no tiene que ser, es muy fácil confundir la manipulación con del deber. Hacer dependiente a alguien es mutilar la libertad e ir en contra de una educación tendiente a constituir mejores seres humanos.

⁴⁶ Término acuñado en 1971 por el oncólogo Van Rensselaer Potter para establecer una relación entre las ciencias y las humanidades. Su objetivo es instaurar un diálogo entre varias disciplinas, en torno al comportamiento ético dentro de las ciencias de la vida. Sus principios son: la *no maleficencia*, no hacer daño al paciente; la *beneficencia*, hacer el bien; la *autonomía*, el respeto a los individuos y a sus decisiones personales y la *justicia*, servicios, apoyos y beneficios a todos por igual. Si bien es cierto que emerge dentro de un contexto médico, en la actualidad su radio de acción se ha extendido al desarrollo sustentable, a la deliberación sobre el futuro del hombre, a los avances de la genética y a los progresos del genoma humano, así como a la ética ambiental entre otros.

Propongo una **ética del compromiso** que no es única e inmutable, es una ética *de y para la vida*. ¿Por qué debemos fundar una ética del compromiso? Las razones son diversas, siguiendo a Bauman existe un debilitamiento en los vínculos; las relaciones son cada vez más efímeras; los niveles de exigencia para con los demás son mayores; hay un adelgazamiento de los lazos morales y como plantea Béjar (2007: 141-142) estamos apresados en una aporía de la proximidad:

Una aporía es un estado enmarañado en una contradicción sin solución. En el caso del amor, la aporía toma la forma siguiente: si no intento interpretar el bienestar del otro, seré culpable de indiferencia, pero si rompo su resistencia, le robaré su autonomía. Cuanto más cuidado se quiera prestar al otro, será necesaria una mayor intimidad, pero también será la posibilidad de la dependencia y de la consiguiente fragilidad; luego, mayor la posibilidad de la pérdida del otro, y, cerrando el círculo vicioso, menor interés y menor cuidado.

Una ética del compromiso es una red de vínculos, disposiciones y preocupaciones conscientes e inconscientes para con el Otro; es el encuentro con la Alteridad a partir del cual es posible significarse y resignificarse recíprocamente; es la decisión y responsabilidad de preocuparme y ocuparme por coadyuvar en la realización de los demás. Si bien inicia antes del nacimiento, debe fortalecerse en los primeros años, no se circunscribe a la infancia, nos acompaña a lo largo de la existencia, cambia de acuerdo con los compromisos y transformaciones con uno mismo y con los otros.

Una ética del compromiso es distinta a las éticas del cuidado, éstas son orgánicas, tienden a subsanar necesidades; son técnicas, el otro es un medio para alcanzar un fin determinado; son proteccionistas, promueven la dependencia y la subordinación; toman en cuenta los sentimientos, pero en esencia son racionalistas; algunas son unilaterales al resaltar la parte femenina; dicotomizan lo público y lo privado; su base se circunscribe al yo y a la conciencia olvidando la realidad psíquica del sujeto; no siempre dejan claro ¿Cómo puedo cuidar al otro, si yo mismo no me sé cuidar?

Una ética del compromiso concibe al Otro como un fin; es una propuesta del encuentro y de la significación; promueve el *autodistanciamiento* con la finalidad de crear herramientas propias para comprender y enfrentar al mundo, además abre un horizonte de posibilidades en la búsqueda de sentido. Una ética de este tipo se inscribe dentro de la constitución de la subjetividad abarcando lo *intrasubjetivo* conformado a partir de las primeras interacciones e identificaciones con las figuras primarias; lo *intersubjetivo* implica la relación mutua con los otros y lo *transubjetivo* se refiere a la interacción con la cultura y las instituciones.

Se constituye en torno a la empatía, la responsabilidad, la tolerancia, la comprensión y el respeto. Es una constelación que alude al contacto consciente, preconsciente e inconsciente que establezco con el Otro; es un lugar en donde se funda un espacio vital con distintos matices y gradaciones afectivas; es una esfera de encuentro y de sintonía en donde lo sucedido al Otro es parte de mi responsabilidad sea consciente o no de mis actos; es la disposición a convivir con los demás dentro de un marco de respeto a la pluralidad y a la libertad. Una ética del compromiso dentro del seno familiar comprende tres ámbitos de acción la *díada*, la *tríada* y la *vincularidad*.

La díada

Para el niño el nacimiento es un acontecimiento traumático, en el vientre materno sus requerimientos son satisfechos contando con todas las condiciones para tener una vida placentera. La expulsión del paraíso lo coloca en un estado de angustia, el cual le produce malestar debido a la separación. Winnicott piensa que el último periodo prenatal y los primeros instantes del nacimiento afectivamente son significativos. René Spitz habla de una precomunicación de afectos entre madre e hijo. En la fase preobjetal o narcisista primaria el niño manifiesta sentimientos de desagrado o quietud según su estado interno, no diferencia su cuerpo del mundo circundante y el pecho materno es concebido como una parte de él. Para Castoriadis en un inicio hay una representación in-

discriminada de boca-pecho, placer-leche, además de no existir diferenciación entre lo exterior y lo interior. Bowlby expresa que la relación entre infante y ascendientes conforman la estructura interna, es decir un sistema representacional el cual se va construyendo a partir de la experiencia y de los intercambios con el Otro, Berenstein (2007: 164) señala:

En psicoanálisis el mundo interno es aquel donde figura el diseño de la interioridad del sujeto, las relaciones de objeto originadas por proyección e introyección en su interacción con los otros parentales, y es construido mediante la fantasía inconsciente. Habitado por personajes, los objetos internos, condicionará su relación con el mundo externo y con los otros, que pasarán a ser los representantes del mundo interno ... El mundo considerado exterior es registrado como de exclusión de la interioridad.

El niño llega al mundo en un estado de indefensión y la madre desempeña un papel central en su desarrollo, su intervención tiene un gran valor biológico, psíquico, social, educativo y ético. Para Winnicott la “preocupación materna primaria” es la capacidad de la ascendiente para realizar eficazmente todas las acciones encaminadas a fortalecer el yo del niño. Este protovínculo (relación primaria) es el soporte de la vida del infante, cuando hay un lazo fuerte, una sintonía o sensibilidad adecuada, emerge una seguridad interna, que le permite formar defensas para protegerse del mundo interno y externo. Dicho escenario le abre al infante la posibilidad de entregarse o apoyarse en el Otro, le da confianza a sí mismo, para percibir el mundo como un espacio satisfactorio y gratificante.

El “cuidado materno suficiente” de Winnicott es imprescindible en el surgimiento de la “confianza básica” de Erikson, resultado de las atenciones prodigadas por las figuras responsables. La confianza crea una “certeza interna” que permite enfrentar los alejamientos, ausencias y salidas de los seres queridos. Cuando no existe ese soporte, emerge en el infante una desazón que puede desestructurar su fuero interno. Los lazos de amor, confianza y seguridad son cruciales para la comprensión personal, al respecto Alberoni (1998: 45) dice:

“La moral tiene que ver con el amor, con la dulzura y la ternura, con aquello que es generoso y altruista, pero también con lo que es noble, alto y admirable.”

Los vínculos primarios no son exclusivamente dulzura, Bejár (2007: 142):

Por una parte, el amor se nutre del deseo de cuidar al otro, de protegerlo y cobijarlo; por otra, se alimenta de la necesidad de su destrucción: de “embeber, devorar, ingerir y digerir, aniquilarlo.” “Urgencia antropológica: todos los amantes quieren asfixiar, extirpar y limpiar la desconcertante e irritante alteridad que los separa de los amados.” Puesto que el otro es el reflejo de mi propia valía, quiero cambiarlo a mi imagen. Con la perversión del deseo de cambiar al otro está la perversión contraria, la de querer agradarle siempre.

Todo lazo es una díada de bienestar o frustración, de lo deseable y de lo reprobable, de lo interno y externo. La relación madre e hijo es una historia de encuentros y desencuentros, de manifestaciones de **amor** y **odio**, son las primeras expresiones del **bien y del mal** de lo deseado y de lo repudiado, de lo aprobado y de lo rechazado. El amor de la madre está relacionado con valores como la *confianza*, el *afecto*, la *seguridad*, el *bienestar*, la *felicidad*, la *amistad*, la *intimidad*, la *creatividad*, la *autonomía* y la *libertad*; por su lado el *odio* se asocia al *resentimiento*, a la *envidia*, a la *antipatía*, al *desasosiego* y ante todo a la *destrucción*.

En una ética del compromiso la **Alteridad** tiene un lugar de primer orden, representa la génesis y referencia moral del sujeto. A diferencia de las propuestas del cuidado, el Otro no tiene un papel adictivo, sino *vincular*, me hago responsable del Otro, pero me aparto y desciento del mismo para que pueda construir su mundo, Milmaniene (2008: 40):

La ética consiste en asumir con dignidad ese destino obligado que nos conduce con el Otro y no al eterno retorno sobre sí, a partir de la visión inaugural de su rostro, sobre el horizonte de la fidelidad a la autoridad de lo simbólico depurado.

Los cuidados, intercambios, responsabilidades, actitudes, deseos, el poner límites al goce, las identificaciones, las comunicaciones conscientes o inconscientes desempeñan un lugar capital. Siguiendo a Freud (1895 (1950)), la relación primaria (indefensión) es el cimiento de “**todas las motivaciones morales.**”

La tríada

Una ética del compromiso no se encuentra centrada en lo femenino, reconoce la especificidad de la figura paterna en la constitución de la subjetividad, en concreto en lo moral, Bouhsira (2004: 91-92) expresa las palabras de Winnicott:

El bebé conoce primero a su madre. Tarde o temprano reconoce algunas de sus cualidades, y las hay que están siempre asociadas a ella: la suavidad, la ternura. Pero la madre posee también cualidades serias. Por ejemplo, puede ser dura, severa y estricta el bebé aprecia mucho la puntualidad de las comidas. Ciertas cualidades que no forman parte de ella esencialmente se agrupan poco a poco en el espíritu del niño, y se integra a los sentimientos que el bebé acabará por querer manifestar respecto de su padre. Un padre fuerte que puede ser respetado y amado es mucho mejor que esas cualidades que sólo emanan de la madre [reglamentos, permisos y prohibiciones]. Así pues, cuando el padre arriba a la vida del niño como padre, sentimientos que el bebé ha experimentado ya respecto de ciertas cualidades de la madre se trasladan a él, y el hecho de que el padre pueda asumir la sucesión es un alivio para la madre. “El padre es un sostén moral, es “la encarnación de la ley y el orden que la madre introduce en el mundo del niño. Para hacer esto no necesita estar allí todo el tiempo, debe mostrarse lo bastante a menudo como para que el niño tenga la impresión de que es real y viviente.” En este papel, “el padre pone límites al odio del niño hacia su madre.

La relevancia de la figura paterna e influencia en la vida psíquica se refleja en el análisis clínico Schereber y en la obra de Kafka *Carta al padre*, refiriéndose al literato, Martínez (2001: 65) expresa:

Te lo ruego, padre, compréndeme bien, todos estos hubieran sido de por sí detalles completamente insignificantes; se tornaron oprimentes para mí tan sólo por el hecho de que tú, el hombre tan enormemente decisivo en mi vida, no observarás tú mismo los mandamientos que imponías. Por ello el mundo quedó para mí subdividido en tres partes: una, en la cual vivía yo, el esclavo, bajo leyes que sólo para mí se habían inventado y a las que yo por otra parte-no sabía por qué- jamás podía satisfacer del todo; luego un segundo mundo, infinitamente distante del mío, en el cual vivías tú, ocupado con el gobierno, con la emisión de las órdenes, y con el disgusto que te causaba su no observancia; y finalmente un tercer mundo, en el cual vivía la demás gente, feliz y libre de órdenes y de obediencia. Yo me hallaba sumido en la vergüenza siempre: o bien obedecía tus órdenes, lo cual implicaba una vergüenza, puesto que solamente tenía vigencia para mí; o bien me obstinaba, y esto también era una vergüenza, pues ¿cómo podía yo obstinarme frente a ti!; o bien no podía obedecer, porque no tenía, por ejemplo, ni tu fuerza, ni tu apetito, ni tu habilidad, a pesar de que tú me exigías todo eso como algo que se sobreentendía; ésta, por cierto, era la vergüenza más grande. De ese modo se movían no las reflexiones, sino los sentimientos del niño.

Las palabras del escritor dejan entrever que su progenitor fue una persona impositiva, autoritaria, ofensiva, inconsecuente y burlona situación que generaba en Franz desconcierto, molestia e incluso depresión. Era presa de insomnio y su desesperación lo condujo a un intento de suicidio. Para Martínez (2001: 108) el checoslovaco era un ser solitario, dependiente de la madre, poco capaz de afrontar los límites impuestos en la vida familiar, dado a sentir culpa, con una baja autoestima, se sentía y vivía como alguien incompetente e inculto.

Freud a lo largo de su obra distinguió varias funciones del ascendiente, en un inicio el progenitor funge como un ideal a seguir; durante el Complejo de Edipo representa un dique el cual se opone al deseo del hijo por la madre despertando sentimientos de encono; el vínculo padre-hijo es ambivalente, cariño-odio se entretajan generando contradicciones; la figura paterna contribuye a la formación del superyó, dependiendo del tipo de relación, de la educación recibida, de las situaciones externas o de la cantidad de agresividad contenida, será el grado de severidad de esa instancia psíquica; durante la adolescencia, la idealización parental se difumina producto de la comparación de los ascendientes con otras personas, desplazándose el interés hacia otros personajes, situaciones o contextos.

La trascendencia del padre es innegable, sin embargo su importancia se ha debilitado, Milmaniene (2008: 56-57):

No olvidemos que asistimos a la devaluación de la palabra paterna, dada la presencia de padres feminizados o maternizados, que no imponen la Ley sino más bien al contrario: inducen actuaciones perversas en los hijos, con la connivencia de madres castradoras, que no lograron resolver su envidia fálica y se solazan con la destitución del hombre de su lugar fálico.” Los padres maternizados, o situados en posición fraterna o meramente amistosa, sin contundencia para transmitir la palabra de la Ley y sin capacidad para sostener la dignidad de su jerarquía, pueden generar quizá el amor ¿enfermizo? En sus hijos, pero jamás el respeto, que resulta, cuando es depurado de sus inflexiones narcisistas y masoquistas, la categoría central del reconocimiento intersubjetivo.

Para una ética del compromiso la función paterna debe sentar sus bases en el amor, el odio, la responsabilidad, la afectividad, el deseo, lo inconsciente y la confianza. Además de erigirse sobre tres puntos sustantivos de la ética: la **legislación**, la **autoridad** y la **disciplina**.

La cuestión de la legalidad es uno de los temas medulares para lo ético, Bleichmar (2008) la considera el eje de la producción de la subjetividad. Al res-

pecto es importante diferenciar entre legalidad externa⁴⁷ e interna, la primera se inscribe dentro de las leyes, principios y normas políticas y legales. La segunda hace hincapié en la interiorización de reglas. Para la autora el problema de la autoridad, la violencia⁴⁸ o la permisividad, no radica en la puesta de límites, sino en la legalidad emanada de la estructura del sujeto. Su propuesta no es otra cosa que la expresión de la ley como principio universal regulador intrínseco, la cual funge como elemento orientador. La legalidad se articula con la autoridad, así lo plantea la psicoanalista (2008: 29):

En realidad, ésta es la cuestión: la autoridad no se puede ejercer sin derecho moral; con lo cual vemos que hay dos formas de autoridad, la que se pretende imponer desde el punto de vista de la puesta de límites y la que se plantea cómo instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas, con la legislación que transmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo.

Sin lugar a dudas, la legalidad es importante pero no debemos reducir el

⁴⁷ Con respecto a la legalidad externa se encuentra presente en distintas propuestas sobre la educación para la ciudadanía y en no pocos casos se habla de una “cultura de la legalidad”. En el caso de México hay un “El Programa Integral de Formación Cívica y Ética” (2008) elaborado por la Secretaría de Educación Pública conformado por ocho competencias, una de ellas denominada “Apego a la legalidad y sentido de justicia”, su propósito es que los estudiantes conozcan y se conduzcan en conformidad con las normas y las leyes establecidas por las instituciones. Para estar en condiciones de regular la convivencia, proteger los derechos e impartir la justicia social en igualdad de circunstancias. En el “Programa formación ciudadana hacia una cultura de la legalidad” se elige a la legalidad como un componente prioritario de la democracia y la base de toda educación ciudadana.

⁴⁸ En el presente la violencia ha franqueado al individuo, a la familia, a la escuela, a las instituciones y a la sociedad en general. No me refiero únicamente a la violencia, física, verbal, a los medios de comunicación o tecnológicos, sino también a la violencia “muda” la cual se inscribe en el plano de lo simbólico y puede mutilar o desgarrar la vida psíquica. Sin ser pesimista no existe parte alguna del tejido social, económico, cultural, político, jurídico, religioso o educativo que no haya sido vulnerado por la violencia. Esta actitud violenta por parte del ser humano, implica una degradación de la vida, es una expresión de su labilidad y por ende una irrupción y desgarramiento del universo ético. Las razones de ¿Por qué se ha incrementado? son distintas, para algunos los adultos son los principales responsables por su indiferencia, indulgencia o carácter represivo; se argumenta que es producto de una sociedad mercantilista centrada en el consumo y en lo espectacular; resultado de un avance tecnológico tendiente a despersonalizar al hombre y a sus relaciones; es la secuela de las comunicaciones mediáticas, encargados de fomentarla y cultivarla; consecuencia de un mundo globalizado; o de una característica de la posmodernidad. Hay quienes arguyen uno, alguno o todos esos factores como causantes del problema. No dudo que dichos agentes tengan una influencia ¿Pero realmente en ellos radicara todo el problema? O quizá debemos dirigir la mirada hacia otro lugar.

problema de la ética a la ley, como señala Herrera (2008) en nombre de ésta se han cometido grandes atrocidades. Aquélla se enlaza con la disciplina, también es preciso resaltar que alguien disciplinado, no es un sujeto ético, es un ser moral quien puede adaptarse compulsivamente a la normas. Desde la ética, la disciplina se concibe como necesaria, pero no suficiente. Es una forma de poder que puede ser represiva y restrictiva o productiva e incitadora.

En donde hay fisuras en las funciones paternas encontramos problemas de violencia⁴⁹ y autodestrucción. Un progenitor débil genera una atmósfera de relajamiento o de carencia de normas, las consecuencias de esa situación las manifiesta Milmaniene (2008: 59-60): *“El padre que no ejerce la autoridad eficaz de la Ley, dado que carece de eficacia simbólica y su palabra se halla silenciada, no permite el ingreso del hijo en el orden normativo sociocultural.”*

Si el padre cumple con su responsabilidad, el vástago obtiene grandes dividendos, Milmaniene (2008: 63):

Quando el Padre transmite adecuadamente el mensaje de la Ley, sus palabras sirven a la consolidación en el hijo de un proyecto propio, siempre abierto al porvenir, a la vez que contribuyen a configurar una lograda posición sublimatoria, conformada básicamente por la alta valoración del estudio y el saber. El hijo recibirá entonces el preciado don de los

⁴⁹ El psicoanalista Bettelheim (1983) ha definido la violencia como una conducta que irrumpe en las personas o en los grupos resultado de no poder o no estar en condiciones de dar respuesta a una serie de problemas determinados. Piera Aulagnier habla de una **violencia primaria** la cual emerge desde la más tierna edad y se instituye en los inicios de la relación madre e hijo. Este tipo de intrusión biológica, psíquica y social es inevitable e impuesta por las circunstancias de indefensión de todo ser humano, sin embargo tiene el valor de ser el cimiento de la constitución de la subjetividad. Asimismo la autora habla de una **violencia secundaria** como trasgresión de un individuo a otro, dicha irrupción es una forma de poder represor y castrante en donde existe algún tipo de sometimiento y de jerarquía. Por su parte, Levinas (2001: 86) la define así: “La violencia es una manera de actuar sobre todo ser y toda libertad abordándolos a través de un rodeo. La violencia es una manera de agarrarse del ser por sorpresa, de asirlo a partir de su ausencia, a partir de lo que no es él propiamente hablando. La relación con las cosas, la dominación de las cosas, esta manera de estar por sobre ellas, consiste precisamente en no abordarlas jamás desde su individualidad. La individualidad de la cosa, el *Tode Ti*, lo que es designado y que, al parecer, sólo existe, no es en realidad accesible sino a partir de la generalidad, a partir de lo universal, a partir de las ideas, a partir de la ley. Nos hacemos de la cosa a partir de un concepto. La violencia, que parece ser la aplicación de una fuerza a un ser, en realidad, niega al ser toda su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de un concepto.”

mandatos paternos que lo convocan a instalarse como sujeto responsable en el campo del principio del placer y la ética que le es inherente.

Una ética del compromiso plantea como una de las funciones trascendentes de los progenitores, enseñar a los hijos a poner diques a las pulsiones, a la destructividad interna y a las demandas provenientes del mundo externo. En consonancia con Winnicott debería ser un “*guía*” para el trabajo, la voluntad y el placer.

La vincularidad

Aun y cuando cada progenitor tiene “determinadas funciones” no debemos concebirlos aisladamente o pensarlos en términos de unilateralidad. Sería un equívoco imaginarlos, a uno como depositario del amor y al otro del deber. Por citar un caso, regularmente se afirma que la relación madre e hijo se “circunscribe” a un lazo afectivo, sin embargo es posible observar desde el nacimiento que la mujer introduce al niño en el ámbito de las normas y de la disciplina, le impone un horario en la alimentación, en el aseo, en el control de esfínteres y le “instruye” para prevenir riesgos. Desde una edad muy temprana es incorporado al orden de lo convencional y lo moral. Por su parte, el padre debe aportar ternura, cariño, cordialidad y confianza, además de instituir la esfera de la legalidad.

Siguiendo a Berenstein, la institución familiar se conforma a partir de distintos vínculos y de las acciones que sus elementos realizan entre sí. Es una combinación de presencias individuales y de *representaciones de conjunto*, es un espacio de intersubjetividades creadoras de la subjetividad de sus integrantes. Para lograr una constitución adecuada de ésta, los padres requieren tener una apropiada ***vincularidad*** para coadyuvar a una construcción pertinente del *ethos*.

El “***valor psíquico***” de los papás en la educación fue expresada por Freud en diferentes obras. Para el vienes los ascendientes son quienes protegen al

niño de los peligros del mundo externo, en sus inicios son la única autoridad y fuente de toda fe. En *Tres ensayos de teoría sexual* (1905b) destacó su relevancia, sugiriendo la idea experimentar un análisis clínico para evitar en la medida de lo posible que los vástagos pasaran por los sufrimientos que ellos habían padecido. A pesar de su trascendencia, el entorno familiar puede obstaculizar el desarrollo convirtiéndose en un escenario disruptivo, es decir en una experiencia consciente o inconsciente que irrumpe, altera y desestructura parcial o totalmente la vida interna. Los padres pueden educar en aras de los más altos ideales, de los propósitos más encomiables, pero en ocasiones los resultados son lamentables, Stekel (1977: 11-12):

Sus intenciones eran buenas, pero no han comprendido su tarea. Repiten: “Nos hemos esforzado en dar a nuestros hijos la mejor educación, no tenemos nada que reprocharnos.” ¡Y tienen razón! ¿Dónde hubieran podido adquirir los principios de una educación moderna? Hay escuelas de puericultura donde las madres aprenden a cuidar y alimentar a sus niños, pero no hay escuelas donde los padres puedan iniciarse en la pedagogía moderna que tanta falta les haría. Se dice a menudo que hay “niños ineducables”, pero no se habla jamás de “padres difíciles de educar”, que a pesar de todas sus buenas intenciones, deforman las disposiciones espirituales de sus hijos y los hacen así ineducables.

Existen dos factores que pueden coadyuvar en el malestar psíquico de los hijos, el consentimiento y la severidad. Los ascendientes tolerantes y fofos promueven un superyó severo, el infante “bajo ese apremio de amor” no tiene otro camino más que volver la agresión hacia sí mismo. Un caso paradigmático es el del pequeño Hans revisado en *Análisis de la fobia de un niño*. (Freud, 1909) La vida del infante transcurre en un contexto respetuoso, sin amedrentamiento, con un mínimo de compulsión y un exceso de permeabilidad. Ese ambiente de “confort” y “amor”, diríamos de porosidad, le generaron una angustia que desemboca en un profundo desasosiego. Quizá nada podríamos decir de los predecesores responsables que a diario hacen todo lo posible por ofrecer los

insumos indispensables en pro del bienestar o felicidad de los hijos, pero algunos sobrepasan los cuidados normales tendiendo hacia ciertos comportamientos obsesivos los cuales pueden asfixiar el espacio vital del infante. Los padres neuropáticos brindan una ternura desmedida, contribuyen quizá sin saberlo a establecer una disposición a la neurosis. Contrariamente, los progenitores autoritarios representan un peligro al ofrecer esquemas de relación rígidos. La tiranía genera miedo, paraliza y cercena el mundo afectivo dejando al niño inerme ante los cambios inesperados. Ese carácter nocivo fue expresado por Mounier, así lo bosqueja Moratalla (2006: 103-104):

Es preciso tener el valor de decir que la familia, y a veces la mejor, puede destruir espiritualmente con su estrechez o su avaricia, sus temores o sus automatismos tiránicos tantas y quizás más personas que la descomposición de los hogares. Es preciso tener la lucidez de constatar que le es necesaria una vigilancia heroica para no hacer del conglomerado de sus hábitos un peso que abogará con él, a veces incluso bajo la ternura, las vocaciones divergentes de sus miembros...La familia no se reduce a una asociación comercial ni a una asociación biológica o funcional. No ver en la pareja más que los problemas de adaptación y no esta lucha que mantienen dos personas, una con otra, hacia una invención nunca definitiva, lleva enseguida a no considerarla más que como una técnica de selección sexual y eugenesia...el punto de vista biológico desemboca siempre en un opresión. Además de sus funciones internas la familia es por función externa una célula de la sociedad. Nueva dominación del funcionalismo sobre las personas que ella cobija. Todos los regímenes totalitarios, estatistas o nacionalistas, la reducen así a una sociedad política al servicio de la nación. Y no son los únicos. En los mismos medios bienpensantes que por otra parte proclaman su adhesión al personalismo cristiano se escucha a veces alabar su "política de la familia", su "política de la natalidad". ¿Qué quiere decir esto? Engendrar hijos es ante todo engendrar personas y no en primer lugar o exclusivamente pequeños contribuyentes anónimos...El natalismo de

los ministros, de los militares y de los dictadores, si bien puede detener el maltusianismo, subvierte radicalmente el sentido de una comunidad que está orientada primeramente a las personas que la componen y no a la sociedad nacional que la utiliza. Un resultado utilitario no ha excusado jamás una desviación espiritual.

Otras formas de obstaculizar el desarrollo o el aprendizaje son; la ausencia de un objeto bueno, la privación afectiva total o parcial, la incorrecta instauración de la ley, la carencia de confianza, las angustias intermitentes, la falta de identificación parental, las constantes discrepancias entre progenitores, las culpas obsesivas, los miedos, la inestabilidad emocional o la inhibición intelectual. Todas en menor o mayor grado generan agresividad, inseguridad, aislamiento, perplejidad, menguan, y sobreestiman. Hacen sentir amor, odio, celos, desconcierto, abatimiento y tristeza tan intensamente que coadyuvan a la presencia de ciertos trastornos. En esencia son disrupciones las cuales afectan al individuo, al seno familiar, al sistema de relaciones y al entorno.

A esas situaciones es posible añadir el ímpetu de ciertos progenitores para que sus infantes acaricien el éxito, mediante la *superescolarización* o la *hiperintelectualización*, Beliveau. (2004: 114) Los alumnos entran en un ritmo acelerado hacia al deber, concentran sus esfuerzos, no en el razonamiento o la reflexión, sino en los resultados. Hoy las “buenas calificaciones” y los “triumfos académicos” son el estandarte de las políticas educativas, el blasón de los padres quienes se sienten “orgullosos” cuando sus retoños son denominados “niños talento” o cuando les entregan excelentes resultados por el desempeño escolar. ¿Pero cuál es el costo a pagar? ¿Poseen los infantes una mayor plenitud para vivir? ¿Son más eficientes académicamente? O simplemente es dable reconocer que las expectativas o satisfacciones de los ascendientes, no están acordes con la idea de tener una pertinente formación. Éstos no siempre son conscientes de que repiten con sus vástagos, las estrategias de cómo fueron educados los instruyen “bondadosamente” para seguir un proyecto de vida tendiente a subsanar las carencias paternas.

La familia es la base del desarrollo; el espacio desde donde se configuran nuestras representaciones conscientes e inconscientes; el eje de estructuración de vínculos personales e interpersonales y el “alimento” de las vivencias emocionales. Hablando de lo ético es el ámbito de construcción del *ethos* del Sujeto; es a quien le corresponde ofrecer estrategias para fortalecer una vida buena; fomentar compromisos para actuar conforme a lo justo; fortificar el ejercicio de la libertad; la responsabilidad por el Otro; resaltar la importancia de la honestidad y de la veracidad como ejes prioritarios de la vida y proporcionar las herramientas indispensables para construir un mejor mundo ético.

Una ética de la Alteridad en la institución escolar

La escuela no es el único lugar en donde se manifiesta lo educativo, sin embargo es una zona paradigmática. A lo largo de su historia ha recibido un sin número de críticas, algunas radicales cuestionando su valía y permanencia, Lipovetsky (2004: 39) señala:

El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los maestros. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuando más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío.

Sidorkin (2007: 101-106) critica el carácter desmotivador, árido e incluso estéril de la institución. Abramowsky (2007: 15-25) habla de un “nopodernamiento” escolar, es decir una actitud de impedimento, de repulsa y sin brío que paraliza la voluntad y el accionar. Sin ninguna exageración el colegio empieza y termina por no gustar, no se encuentra en éste algo significativo que oriente la vida de los individuos.

En la actualidad la escuela no es la principal vía para obtener información, ni su estancia en ella garantiza la posibilidad de acceder a un mejor estatus. Pero se le sigue considerando el mejor proyecto para salvaguardar las condiciones económicas, políticas y culturales de las naciones. Es imaginada indispensable para el desarrollo del hombre y concebida como el medio más pertinente para la transformación de las sociedades.

Las atribuciones de la escuela

Las funciones de la institución escolar han variado a lo largo de la historia, sin embargo permanecen constantes, la endoculturación y la socialización. En el presente se hace hincapié en las competencias intentando relacionarlas con lo productivo, lo laboral y lo económico. El énfasis en estos aspectos ha generado censuras por su carácter adaptativo, reproductor y promotor de las desigualdades sociales. Para la institución, el buen alumno es quien se ajusta a las reglas y cumple con los puntajes más altos. Se le imputa el haber centrado su tarea en el pensamiento convergente o sea en la “integración normativa”, la razón y la unidireccionalidad jerárquica. Dejando en un segundo plano el pensamiento divergente, lo distinto, lo creativo e innovador. La cuestión no es contar con sujetos mejor formados, sino con personas adaptadas a la normalización, competitivas e individualistas capaces de insertarse en un mundo económicamente tecnologizado.

La moral en las instituciones escolares

Los trabajos referentes a la moral en los centros escolares pueden ser agrupados en varias categorías: el de las relaciones entre ésta y la institución escolar; la de los códigos deontológicos (Jover, 1998: 139) que abarcan (Martínez, 2000: 116) la sociedad, el colegio, la profesión, la relación con los colegas y los educandos; el de la enseñanza y el aprendizaje en las políticas educativas, los planes y programas de estudio, la estructura curricular, los saberes y los aspectos didácticos. Por último, el de la preocupación por deliberar sobre la moral del profesor como ente individual.

Sin lugar a dudas, el tema cuenta con una literatura cada vez más vasta, la forma de abordarlo, lo expresa Velázquez (2006: 53):

Desde un nivel general, llamamos ética escolar al conjunto de normas, reglas y criterios normativos que van a guiar potencialmente el desempeño de la comunidad escolar, demandando una acción individual basada en una razón social que beneficia a la comunidad. Esa rectitud se remonta a un patrón de valor que la tradición docente acepta como deseable para conducir a todos los alumnos en la realización de sus objetivos educativos.

Si alguien nos inquiriera sobre algunos de los motivos por los cuáles se ha avanzado tan poco en los colegios con respecto a lo ético, podríamos esgrimir distintas razones: las condiciones socioeconómicas; una inadecuada política educativa; falta de capacitación y actualización docente en la materia; por la creencia arraigada de reducir todo a principios, normas o códigos deontológicos y lo más trascendente es que hemos dejado a un lado a los sujetos, pilares esenciales de toda formación ética.

Una visión psicoanalítica

Las instituciones escolares han sido analizadas desde distintos terrenos: el administrativo, el educativo, el social, el del poder, el reproductor, el de gestión y

ahora el productor. Sin embargo, resulta curioso el poco interés por comprender cuál es su *realidad psíquica* desde donde se manifiesta lo inconsciente, los deseos, las fantasías, la afectividad, la comunicación y la articulación de relaciones. Aspectos que movilizan e impactan en el desempeño de las tareas asignadas.

Pardo y Brüggmann (2005: 18-19) siguiendo a Foustier plantean tres características de las instituciones: la *superestructura*, relacionada con el aspecto físico, la distribución de puestos, las funciones, la gestión administrativa y la parte académica. Cada uno de esos elementos justifica el propósito social para el cual fue creada la institución; la *infraestructura imaginaria*, desde donde se filtran y entran en movimiento los *organizadores psíquicos* (angustias, identificaciones, proyecciones, deseos, transferencias, fantasías y represiones) que matizan las relaciones y comportamientos de sus integrantes, logrando optimizar los procesos o entorpecer las labores encomendadas; por último, se encuentra la *zona intermedia*, conformada por las demandas externas (información, ideologías, principios y orientaciones) que dan un sentido “racional” a la institución.

Guiándonos por las aportaciones de Kaës (1989) diremos que la escuela forma parte de la psique, además de tener una serie de funciones psíquicas en la estructura de los sujetos, Pardo y Brüggmann (2005: 22) en consonancia con Castoriadis, expresan:

Sin embargo, los imaginarios sociales no constituyen simplemente la imagen de algo dado afuera, sino la invención o creación incesante social, histórica y psíquica de atribución de sentido que otorga “realidad” a lo dado ahí afuera. Las significaciones no son por tanto una calca de lo real, pero al tomar datos de lo real y necesariamente transmitirlos mediante el ordenamiento discursivo constituyen significados colectivos que otorgan sentido a lo real. Así, dichas significaciones son producciones colectivas, pero productoras de sentido que organizan un orden simbólico que, a su vez, reproduce mediante el lenguaje las significaciones.

La comprensión de los ordenadores es importante para una adecuada cultura escolar, sin un conocimiento de la “vida interior” de las escuelas estamos propensos a continuar promoviendo instancias conservadoras, tradicionales, autoritarias, verticales y violentas⁵⁰. El *sostén intrapsíquico* es decir la dinámica de los ordenadores psíquicos, así como las formas de relación *intra e intersubjetivas* ayudarán a conocer algunos motivos del por qué en ocasiones su tarea no es la más óptima y permitirá reorientar la labor educativa hacia acciones más trascendentes. Su entendimiento abre la posibilidad de contar con espacios que permitan el ejercicio democrático, promuevan un ambiente escolar basado en la convivencia, el diálogo, la tolerancia, el respeto y la justicia.

En esa línea debemos concebir al colegio como una red de representaciones de la realidad; un entramado de significaciones; el soporte de identificaciones reales e imaginarias desde donde el individuo entreteje el armazón de su relación con el mundo. El valor de la escuela no es puramente psíquico, también es generadora de subjetividad social es decir productora de sentido y de significados histórico culturales.

Su propósito ético

Delval (2002) plantea dos tipos de escuela, la promotora y reproductora de contenidos y la que concibe el conocimiento como un proceso, enfatiza en el pensamiento crítico, la indagación, la resolución de problemas, la divergencia,

⁵⁰ En cuanto a la definición de la violencia dentro del ámbito escolar, hay variaciones entre los distintos autores u organismos nacionales e internacionales. Osorio (2006: 30-32) concibe la violencia escolar como una construcción social, la cual se va creando a lo largo de la historia y a partir de las “ideologías gobernantes”. El autor considera pertinente diferenciar entre “violencia en las escuelas” y “violencia escolar”. En la primera, estamos frente a una serie de acciones agresivas externas que invaden el recinto escolar. La segunda, emerge resultado de las acciones antidemocráticas en el propio colegio. En lo referente a los actos considerados violentos abarcan un amplio espectro, así mismo se habla de peleas, averías, robos, amenazas, burlas e injurias. Las variaciones pueden ser diversas y aumentar considerablemente la lista, así lo demuestra el denominado *Estudio Cisneros* (Muñoz 2008: 1203) en donde se describen 25 comportamientos tipificados como violentos. El autor plantea que el problema de la violencia en los colegios ha seguido dos grandes direcciones o se le concibe como un delito o como una forma de acoso escolar (bullying).

el análisis y la síntesis. Ha ellos deberíamos añadir un tercer prototipo el cual hace hincapié en las competencias, en el hacer y en la convivencia democrática. Sin embargo, juzgo pertinente ir más allá de la información, el intelectualismo y la competitividad, quizá dichos propósitos sean necesarios, pero no suficientes. Es imprescindible reorientar el sentido ilustrado de las instituciones escolares y replantear sus principios de “razón, progreso y orden.”

Touraine (2003) cuestiona la idea de que uno de los fines de la escuela siga siendo la adaptación al mundo social y a las exigencias externas. Para el autor toda homogeneización tiende a perder lo más íntimo del hombre, va en menoscabo de la autonomía, de la libertad personal, propaga la separación entre lo público y lo privado, la familia y la escuela. *¿Por qué buscar una manera distinta de abordar lo ético en la escuela? Las razones son variadas estamos en una situación de inseguridad, incertidumbre, fragilidad y de degradación de la condición humana.* Bleichmar abordando la violencia⁵¹ desde lo ético concibe a ésta como una característica del presente la cual ha irrumpido y alterado el tejido social. Mélich (2000: 82) se interroga sobre “¿Cómo pensar la acción educativa después de los terribles acontecimientos del siglo XX?” Para el autor esos sucesos pusieron nuevamente al descubierto la “cultura de lo inhumano”, Bauman (2000: 84) exponía: “Fue el mundo racional de la civilización moderna el que hizo que el holocausto pudiera concebirse.” Pretendemos educar en la concordia evitando cualquier acción agresiva, sin embargo nues-

⁵¹ En el presente, la violencia ha franqueado al individuo, a la familia, a la escuela, a las instituciones y a la sociedad en general. No me refiero únicamente a la violencia, física, verbal o a la que puede realizarse a través de los medios de comunicación o tecnológicos, sino también a la violencia “muda” la cual se inscribe en el plano de lo simbólico y puede mutilar o desgarrar la vida psíquica. Sin ser pesimista no existe parte alguna del tejido social, económico, cultural, político, jurídico, religioso o educativo que no haya sido vulnerado por la violencia. Esta actitud violenta implica una degradación de la vida, es una expresión de su labilidad y por ende una irrupción y desgarramiento del universo ético. Las razones de ¿Por qué se ha incrementado? Son distintas, los adultos son los principales responsables por su indiferencia, indulgencia o carácter represivo; es resultado de una sociedad mercantilista centrada en el consumo y en lo espectacular; producto de un avance tecnológico tendiente a despersonalizar al hombre y a sus relaciones; es la secuela de unos medios de comunicación mediáticos, encargados de fomentarla y cultivarla; consecuencia de un mundo globalizado; es la sombra de la posmodernidad. Hay quienes arguyen que es uno, alguno o todos esos factores los causantes del problema. No dudo que dichos agentes tengan una influencia ¿Pero realmente en ellos radicará todo el problema? O quizá debemos dirigir la mirada hacia otro lugar.

tras vidas y recintos destilan violencia,⁵² Abramowski (2010: 103) refiriéndose a los colegios dice:

Nos referimos a la desinstitucionalización. Esta palabra no solo hace referencia a una crisis de las instituciones, sino a un movimiento más profundo, una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos. [...] Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como entidades ‘trascendentales’, ya existentes y por encima de los individuos.

¿Cuál sería entonces una de las metas primordiales de la institución escolar? Al respecto Touraine (2003: 281) señala:

La escuela del Sujeto se alejará cada vez más del modelo que la concibe como agente de socialización. Es cierto, la escuela forma parte de una sociedad; enseña su lengua, y los cursos de historia y geografía dan

⁵² Dentro de las posturas psicoanalíticas vinculadas a lo educativo Bettelheim en (1983: 92) señala lo siguiente: "...Pero ¿qué medidas estamos tomando para ayudar a nuestros hijos a dominar mejor los trastornos nacidos de nuestra innata tendencia a actuar agresivamente? Tratamos de satisfacer nuestros impulsos instintivos dentro de unos límites aceptables o, si esto no parece factible, encauzarlos hacia direcciones que no ofrecen ningún peligro, de manera que nos generan presiones susceptibles de crear situaciones explosivas o la paralización de la personalidad total. Con respecto a la violencia parece que no hay tales esfuerzos razonables, sino más bien la negación encubierta de su existencia como impulso. No nos gusta ver a nuestros hijos jugando a la guerra, o a vaqueros contra pieles rojas, como si se tratara de la realidad en vez de un juego. Pero si los padres que ponen reparos a ese tipo de juegos fuesen consecuentes, tendrían que prohibir hasta el ajedrez, porque es indudablemente un juego bélico cuyo objetivo consiste en destruir al rey del oponente. Pero no lo prohíben porque a los padres les gusta la guerra en sus formas adultas y otros juegos extremadamente competitivos. Peso a ello, creen que sus hijos no deberían tomar parte en las variantes infantiles de tales juegos: ¡los juegos bélicos son exclusivamente para adultos! En lo que se refiere a jugar con pistolas, reaccionamos como si el juego fuese real, cuando sabemos a ciencia cierta que no lo es. Los juegos infantiles están íntimamente relacionados con los devaneos y las fantasías oníricas. Al inhibir su juego basado en la fantasía agresiva, nos comportamos como si el simple hecho de pensar y soñar con la violencia fuese malo. Esta actitud impide que los niños entiendan claramente la gran diferencia que separa la fantasía violenta del actuar violentamente en la realidad. Si al niño no se le permite aprender a edad temprana en qué consiste esta diferencia relativa a la violencia (o como dice Warshaw, si no se le da oportunidad de establecer modos de comportamiento satisfactorios en relación con la violencia) entonces, más adelante, puede que no sepa trazar una línea divisoria clara entre las fantasías y las acciones violentas." Sobre lo que debemos hacer con la agresividad, el autor considera importante aprender a reconocerla; tomar conciencia de que uno mismo y los demás se enfadan y molestan, pero a pesar de todo es plausible congeniar y acceder a un mejor tipo de vínculo. La ira, la rabia, la cólera son emociones propias de la naturaleza humana y sólo interactuando con ellas vamos a poder dialogar internamente de una manera más saludable.

una importancia particular a la realidad nacional o regional. Este enraizamiento es necesario, pero la escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos. Se consagrará cada vez menos a la transmisión de un conjunto de conocimientos, normas, representaciones, pero se centrará cada vez más, por un lado en el manejo de instrumentos, y por el otro en la expresión y formación de la personalidad.

Para el francés la labor de la escuela debe dirigirse al Sujeto, sin embargo, disiento con el sociólogo en el énfasis que pone en la personalidad, ésta es una de esas nociones seductoras con los cuales se dice todo y nada. Hay un uso indiscriminado del término, una simplificación del mismo. Por lo regular es utilizado para referirse al desarrollo total del individuo en sus aspectos biopsicosociales. Jung plantea (1968: 124): *“La personalidad como realización absoluta de la totalidad de nuestro ser, constituye un ideal inasequible.”* Según el creador de la psicología profunda no deja de ser un gran atrevimiento el pretender desarrollar la personalidad. Ésta no obedece a ningún mandato, deseo, utilidad o conveniencia, responde a la voz interior, al destino más profundo del hombre, no es una necesidad ni individual, ni colectiva, es un llamamiento, una invocación de lo psíquico, es una “gran potencia” creadora que se dirige inevitablemente a su camino interior y del cual no puede apartarse.

La finalidad de la escuela no es la de proveernos de ciertos tipos de personalidades o de determinadas formas de existir. Según Arendt, tampoco es su tarea “Instruirnos en el arte de vivir o de ser felices” su propósito es que los infantes entiendan “¿Cómo es el mundo?” Para pensarlo es preciso comprender en cierta medida la naturaleza humana, para lograrlo es ineludible tener un mínimo de conocimiento sobre nosotros mismos, si no todo será una vana ilusión. Pardo y Brüggmann (2005: 39) enfatizan que lo escolar ha dejado a un lado al Sujeto y a su deseo, circunscribiéndose a lo racional, al respecto plantean:

La escuela cumple su función conservadora a través de la reproducción de los imaginarios institucionales que prevalecen en ciertas épocas, pero también incorpora nuevas propuestas que aspiran a su transformación y a la transformación de la sociedad a través de la educación. Sin embargo, la concepción de hombre y sociedad presente en su discurso ha dejado de lado la pregunta por el sujeto y su deseo, de lo que resulta la ilusión de que el proceso educativo se lleva a cabo desde acciones racionales y voluntarias que los padres o maestros planean y se proponen, pues buscan “conducir” a sus hijos o alumnos adecuadamente y por eso buscan los métodos o estrategias de acción que les permitan llevar a cabo su tarea.

La escuela debe tomar en cuenta tanto lo particular como lo social, su misión es fortalecer a los sujetos preparándolos para enfrentar el individualismo, el aislamiento, la incertidumbre y la vorágine de cambios.

Una formación ética con orientación psicoanalítica propone dirigir la mirada al Sujeto y concibe como una de las funciones cardinales de la institución escolar, la **producción de la subjetividad** que tiene su cimiento en la realidad psíquica, al respecto Frigerio (2006: 137) comenta:

No obstante la propuesta freudiana es atractiva y desafiante: educar para la realidad. Educar al otro para la realidad, tal y como se propone en El porvenir de una ilusión, no guarda ninguna relación con un adoctrinamiento adaptativo ni con una domesticación del deseo, ni se trata tampoco de educar para la satisfacción pulsional directa. Educar para la realidad supone educar para la realidad psíquica del que educa, lo que implica hablar de la realidad del deseo de quien es educado, pero que exige un cierto y particular saber del educador sobre su propia realidad y una voluntad orientada a su reconocimiento más que a su negación. Ahora bien, en el educador encontramos con frecuencia una ignorancia en una firme voluntad de no querer saber, ¿sobre qué? Sobre la propia realidad, más allá de la realidad material y social en que él se encuentra. Hallamos unos usos de la realidad material, puestos al servicio de no

enterarse de la propia realidad psíquica para la cual Freud postula el fin deseable de una buena educación. Si esto es así es porque seguramente esa realidad que constituye el sujeto y sus formas de estar en el mundo no se hace solamente de sentimientos positivos y gratos al Yo, que necesita mirarse en un espejo que le devuelva una imagen amorosa de sí mismo.

Follari (2007) se interroga sobre si hay espacio para la subjetividad en la institución escolar, sobre todo si tomamos en cuenta que lo más íntimo de cada uno ha sido excluido e inhabilitado del mundo escolar, reduciendo al Sujeto a algo puramente instrumental. Precisamente por ello es necesario volcar la mirada hacia la subjetividad. ¿Hay un recinto para ella? Consciente o inconscientemente la institución siempre ha promovido un determinado tipo de subjetividad. Aun y cuando ésta se constituye a partir del vínculo con los progenitores, le compete a la escuela modificarla porque se relaciona con las diferentes maneras de percibir el orbe; con las estrategias para regular (permitido-prohibido) nuestras representaciones; con la veracidad del deseo; con la relación entre los factores sociales y culturales; con el cuidado y conocimiento de sí mismo es decir con la forma de ser en el mundo.

El sujeto ético en la escuela

Es imprescindible mirar hacia la subjetividad y coadyuvar a su *transformación*, Yurén (2005: 27) apunta:

Las experiencias de subjetivación son posibles si se cuenta con competencias básicas para saber ser y saber convivir como son: capacidad de diálogo, técnicas para el autoconocimiento, el manejo de los sentimientos y la autorregulación, habilidades para la valoración y la crítica de la eticidad existente, capacidad para definir el proyecto de vida y el trayecto de formación, habilidades para valorar y hacer la crítica de la normalidad, y capacidad para la expresión creativa y original del sí mismo. Todo ello implica una compleja interdependencia de la articulación de las formas

disposicionales y la configuración identitaria. Esta última es, siguiendo a Dubar (2000), una estructuración típica de formas de identificación que se da necesariamente en relación con los otros.

Para promover el cambio es pertinente tomar en cuenta la idea de autoformación⁵³ (Nava, 2005: 77-78) al respecto Yurén (2005: 40) señala:

Según Dumazedier (1998), la autoformación comienza cuando los modos habituales de sentir y de pensar son puestos en duda y transformados en cuestionamiento; cuando se suscita el esfuerzo intelectual del conocimiento y se busca vincular los saberes académicos con la manera de pensar y de vivir la vida cotidiana, para completar, equilibrar e incluso contrariar la dinámica de una cierta forma de trabajo escolar. En la autoformación se pueden distinguir, según este autor (Dumazedier, 1980), cuatro tipos de proceso: la autoformación independiente (que se produce con la ayuda de libros, viajes, fuera de las instituciones de educación de adultos); la autoformación orientada (cuando el adulto utiliza en grados diversos un apoyo pedagógico, pero se reserva el guiarse a sí mismo, a su ritmo, sin control externo); la autoformación guiada (cuando el adulto busca una guía periódica de su trabajo y cumple con determinadas etapas, medios y evaluaciones), y la autoformación dirigida (cuando el adulto se incorpora a un programa preestablecido, y se orienta hacia la obtención de un diplomado).

Dicha noción es posible complementarla con las metacompetencias de Tremblay, (Yurén, 2005: 42) tolerancia a la incertidumbre, creación de estrategias para aprender de los otros y de nuestras acciones, además de considerar a los individuos como seres capaces de aprendizaje a lo largo de la vida.

Concibo la formación como un proceso consciente e inconsciente en la cual el Sujeto se acoge a sí mismo y a los Otros. De igual forma, incluyo dos aspectos no reflejados en los planteamientos de Dumazedier. El primero es que el colegio desde los primeros años puede desempeñar un papel esencial en

⁵³ En este trabajo a veces utilizo ciertos conceptos como el de *autoformación*, el cual es de utilidad, pero a su vez, marco una diferencia con ellos, en la medida en que terminan siendo nociones estrechas al circunscribirse a la razón y a la conciencia.

la **formación y autoformación de los sujetos**. El segundo se refiere al conocimiento de la **realidad psíquica**, base de la labor educativa.

La escuela debe ante todo acoger al Sujeto en su **singularidad y especificidad**, hasta el momento su tarea ha sido despersonalizar a los alumnos, homogeneizándolos dentro de una multitud amorfa. Es prioritario ofrecer a los estudiantes senderos para reorientar su vida, enriquecer su experiencia y transformar la realidad. Los conocimientos son significativos únicamente cuando logran estructurar o desestructurar nuestras percepciones del mundo, solo así se vuelven trascendentes. Debemos partir de una *pedagogía de las diferencias* que sienta sus bases en lo más distintivo del ser humano, en la experiencia, en el encuentro con el Otro y con la pluralidad. Lo que me acontece o acaece a los demás es mi compromiso, unos y otros mutuamente construimos las propias subjetividades.

Acerca de la afectividad⁵⁴

El papel de los afectos en los centros escolares ha variado según el momento histórico, por ejemplo en la instrucción tradicional eran soterrados u ocupaban un lugar periférico. Con el surgimiento de la escuela nueva se le abre paulatinamente una esfera específica. Hoy en día concurre una vivificación de ellos, los argumentos son distintos, los avances en áreas como la psicología o la neurolingüística; la idea de que la escuela debe subsanar ciertas carencias del seno familiar; el prurito de ir más allá del conocimiento; el trastocamiento de los lazos y la incursión de lo femenino en todos los ámbitos. Abramowski (2010: 81-84) señala entre otras razones, la elección y “vocación” magisterial, según la cual se encuentra determinada por una “tendencia natural” hacia los niños, el “requisito” de poseer sentimientos positivos, fraternos y humanitarios, así como el énfasis en los intereses de los alumnos.

⁵⁴ Aun y cuando hay diferencias entre las emociones y los sentimientos, en el presente utilizo esos vocablos como sinónimos de afecto o de afectividad. Las primeras son vivencias intensas asociadas al sistema nervioso vegetativo y los segundos son la manifestación subjetiva de la emoción y “estados” de mayor duración.

Dichos factores han llevado a Eva Illouz (2007) a afirmar que estamos ante la presencia de un “nuevo estilo emocional terapéutico”, nos enfrentamos a la creación de un discurso y de prácticas en donde las emociones son el centro de la vorágine. Para la autora esa modalidad se asocia a las estrategias de intercambio y de relaciones económicas del capitalismo e irrumpe en el conocimiento, en la vida laboral y en la cotidianidad. Al respecto se ha creado un imaginario social, una gramática que encuentra su expresión en la “competencia emocional”, la cual se construye a partir del autocuidado, el autocontrol, la autoconfianza, la autoestima, la autoayuda, la autotransformación y la asertividad, entre otros. Así emerge una verdadera “gestión” de los afectos, se identifican, jerarquizan, cosifican, objetivan, estandarizan y se vuelven operativos, fáciles de manejar y controlar. La tarea educativa es la de proponer habilidades para desarrollar las destrezas pertinentes con el fin de enfrentar un mundo incierto. A pesar de esa exaltación sigue imperando un racionalismo e individualismo rampante el cual ensombrece las percepciones más íntimas.

Una formación ética debe coadyuvar a combatir la *ceguera afectiva* que invade en no pocas ocasiones a los seres humanos. Este tipo de obnubilación, suprime, altera y retuerce los sentimientos. Cuántas personas, artistas, intelectuales o académicos, repletos de talento o saberes llevan una vida frustrante, siguen anclados a su infancia o les resulta complicado transitar por la vida. Los docentes no son la excepción, Cases (2007: 84) plantea que el maestro en ciertos momentos se encuentra apresado por sus emociones negativas como la culpa, el miedo, la soledad, la tensión y la subestimación. Lo cual crea ambientes poco propicios para una enseñanza conveniente. Sin temor a equivocarme muchas de las frustraciones o fracasos educativos son resultado de la vida afectiva de los actores de la educación y no de la preparación de los profesores o del aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Para el psicoanálisis, la afectividad no es una capacidad, una competencia o algo que puede ser domesticado técnicamente a la manera de la autoayuda o de la inteligencia emocional. Es una parte constitutiva de los seres humanos; una potencia; orienta y da sentido a la existencia; configura la vida

psíquica; tiene un carácter constructivo, destructivo y relacional; moviliza la vida consciente e inconsciente e influye en los juicios, decisiones y comportamientos éticos. Desasosiegos afectivos como las exaltaciones, euforias, irritabilidad, tristeza, desesperanza o ambivalencias profundas pueden obstruir el ejercicio de la libertad, entorpecer la consciencia, trastocar los deberes o las responsabilidades, perturbar la capacidad de tolerancia y contrariar el sentido de pertenencia y de comunidad. La sofocación, la negación o la expansión de los afectos no siempre resultan ser las mejores estrategias, por ello es necesario aprender a dialogar, interactuar y convivir con éstos. Sin lugar a dudas es valioso identificar y tomar conciencia de las emociones, pero es imprescindible reelaborarlas y articularlas con la experiencia vital. El “entretejido” afectivo es híbrido y repleto de múltiples matices, difícilmente accederemos a un mayor bienestar y a una mejor humanización, si no saneamos nuestra siempre presente *ofuscación afectiva*. En este sentido la pedagogía tiene una tarea pendiente, si realmente anhela trascender.

*El docente y el discípulo*⁵⁵

En una ética escolar el vínculo maestro-alumno ocupa un lugar cardinal, Siodorkin (2007: 101-110) no se equivoca cuando señala que uno de los problemas de las reformas educativas es el prurito de centrar la atención en los modelos, en los métodos, en las técnicas, en la eficacia, eficiencia y en la calidad de las instituciones,⁵⁶ pero no en las relaciones educativas. Si revisamos la historia de éstas encontraremos tres momentos distintivos, uno caracterizado por el autoritarismo, otro por la ayuda y uno más por la permeabilidad. En cada una de esas transiciones la presencia del profesor se ha diluido al grado de cuestionar su valía profesional y social. Motivo por el cual es pertinente reflexionar sobre la importancia del lazo educativo, Yurén (2000: 35) plantea:

La relación pedagógica tiene por función construir interactiva e intersubjetivamente una situación educativa. Ésta consiste en colocar

⁵⁵ Los estudios sobre el docente y el alumno tienen su historia, Martín (2002) plantea algunos de los “modelos” sobre el tema, el primero es el de la escuela tradicional, caracterizado por una posición vertical, autoritaria y demandante por parte del maestro. El segundo es el de la escuela nueva, que transita del autocratismo al principio de ayuda. El significado de ésta varía según la posición del autor o de la tendencia, por ejemplo, las denominadas “pedagogías libertarias” como Summerhill o el desescolarismo intentan prescindir o reducir la participación docente, por considerar que su mediación resulta en ocasiones pernicioso. Los enfoques “antiautoritarios”, “no directivos” y “autogestivos” abogan por una intervención mediada del maestro, pero sin asumir una posición privilegiada. Por su parte, los “constructivistas piagetianos” mantienen una visión intelectualista en donde el profesor tiene un papel activo, pero con ciertas limitaciones. Los sociohistóricos o culturalistas promulgan una participación magisterial más dinámica.

Para Barba quienes interpretan la relación maestro-alumno como ayuda, marcan una diferencia sustantiva con respecto a las posturas tradicionales, enfatizan en la libertad y ubican al individuo en el centro de la tarea educativa. Sin embargo una de sus limitaciones es la ausencia de amor, motivo por el cual propone una “pedagogía del amor” basada en una relación interpersonal y cordial. El amor es comprendido, no como un sentimiento o una emoción, sino una “actitud radical” del hombre permeada por la felicidad, la alegría, la tristeza o el dolor. Dualidades que poseen un sentido, más allá de cualquier explicación psicologista. El “amor pedagógico” trasciende lo físico y lo psíquico, se interna en lo más vital y espiritual del hombre. Es una pedagogía del encuentro en donde la ayuda tiene un sentido fugaz. La sumisión y la subordinación, no tienen cabida porque aquélla está orientada hacia la autonomía y la separación, partes esenciales del acto educativo.

Opciones como la de Martín están en auge debido al fervor por la afectividad. Sin lugar a dudas, las alternativas centradas en la ayuda, en el amor, en el cariño, en la ternura o en el afecto, son interesantes y dignas de valorar. No obstante brindan una idea parcial de las relaciones educativas.

⁵⁶ En ningún momento afirmo que la gestión administrativa, escolar y educativa del centro escolar sean irrelevantes o que renunciemos a ellas. Pueden y deben ir a la par de otras necesidades, pero hoy debemos profundizar en las relaciones humanas y en los aspectos centrales que las conforman.

al estudiante en un aquí y un ahora en el que pueda recuperar su experiencia y encontrar diversas posibilidades de subjetivación, gracias a las nuevas adquisiciones que le permitan enfrentar sus relaciones con el mundo cultural y social de manera distinta a la acostumbrada. Estas adquisiciones han de responder, por una parte, a sus expectativas de formación y, por la otra, a la misión de la institución y al programa específico en el que el educando se inscribe.

En ese sentido, Melich (2004: 62) dice:

Si se piensa la relación maestro/alumno como una apertura del pensamiento, de la palabra y de la acción a la alteridad irreductible del otro (del relato), surge repentinamente una perspectiva diferente de la acción educativa. La relación maestro/alumno no podrá concebirse como fusión o relación dialéctica, ni tampoco como poder o sumisión.

La relación maestro-discípulo debe ser pensada en diferentes niveles: en el plano de lo consciente los aspectos cognitivos, sociales, culturales, políticos y educativos; desde lo inconsciente los ordenadores que orientan el vínculo; el análisis de las interacciones, intercambios y comunicaciones; la toma de conciencia de la situación transferencial que da significación al lazo, por último deliberar en torno a las subjetividades de los involucrados. Desde el psicoanálisis el vínculo debe entenderse como una red de representaciones, de contenidos conscientes e inconscientes, deseos, fantasías, demandas de amor, de sentimientos, de hostilidad y de rivalidad. En términos de **contrastes, amores, odios, desencuentros y tensiones**. La relación entre los actores educativos en ningún momento es neutral, no son seres deshabitados o vacíos interiormente como dice Abramowski (2010: 40) citando a Sibia son *homo psychologicus*, es decir personas con vida interna e íntima y su interacción está permeada por el conflicto y la ambigüedad. En este carácter ambivalente tiene expresión el amor y el odio en todos sus matices, tonalidades o expresiones. La sensualidad, el goce, la amistad, la ternura, el cariño, la antipatía, la envidia, la enemistad, entre otros.

Las propuestas educativas deberían poner mayor atención en la **transferecia**,⁵⁷ proceso mediante el cual se pone en movimiento determinados contenidos inconscientes que responden a situaciones acaecidas en tiempos tempranos o son resultado de acontecimientos, experiencias e interacciones presentes. Involucra la presencia de los otros y las fantasías, son el medio por el que se da significación intrapsíquica e interpersonal, proporciona sentido al mundo privado y posibilita su enriquecimiento, al respecto Chodorow (2003: 36) dice: “...la transferencia es psicológicamente necesaria: sin transferencia, nuestra vida interior, nuestras relaciones con los demás y hasta nuestras experiencias del mundo físico estarían vacías y carecerían de vitalidad.”

No es privativa del ámbito psicoanalítico tiene un carácter universal, así lo expresa Chodorow (2003: 25) refiriéndose a Klein quien señala: “De un modo u otro, la transferencia opera a lo largo de toda la vida e influye en todas las relaciones humanas.” Gira en torno a la **proyección** (externalización) y a la **introyección** (internalización). La primera es la vía mediante la cual se depositan en los otros pensamientos, emociones, creencias y fantasías que forman parte de uno mismo. La segunda alude a la incorporación de ciertos rasgos, comportamientos y aspectos de otras personas. El vienés en *Sobre la psicología del colegial* (1914a: 243) decía que la transferencia se manifestaba en contextos distintos incluyendo la relación maestro-alumno:

Mi sobrecogimiento cuando me encontré con mi antiguo profesor del liceo me lleva a hacer una primera confesión: no sé qué fue lo que nos llamó con más fuerza, si nuestro interés por las ciencias que nos enseñaban o el que teníamos por la personalidad de nuestros maestros. En todo caso, en todos nosotros se producía una corriente nunca ininterrumpida hacia éstos y, en muchos, el camino hacia las ciencias pasaba únicamente por la persona de los maestros; varios quedaron en el camino, que, de esta manera, para algunos -¿por qué negarlo?- quedó cerrado para siempre. Pedíamos sus favores o los evitábamos, imaginábamos que tenían

⁵⁷ Con el propósito de no causar confusiones Hans Zulliger emplea el término de “ligazón” para la educación y conserva el de transferencia para la posición freudiana.

simpatías y antipatías que, en realidad, no existían, estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros en contacto con ellos. Ellos provocaban en nosotros las rebeliones más vivas y nos obligaban a la sumisión total; nosotros estábamos al acecho de sus debilidades más pequeñas y orgullosos de sus grandes méritos, de su saber y de su equidad. En el fondo los queríamos mucho en cuanto nos proporcionaban algún pretexto para hacerlo; no sé si todos se dieron cuenta. Pero, no podríamos negarlo, nuestra posición frente a ellos era de un tipo totalmente particular, de un tipo que, para los interesados, podía ser incómodo. De entrada, sentíamos tanto amor como odio, éramos críticos o venerábamos. El psicoanálisis denominada ambivalencia a una disposición de este tipo al comportamiento contradictorio y es capaz de detectar la fuente de una ambivalencia de los sentimientos.

Una breve recogimiento a la historia colegial de cada uno permitirá recordarnos los encuentros y desencuentros vividos con los profesores, algunos colmados de vivos sentimientos positivos, otros de rabias enconadas diluyéndose bajo el estandarte de ¡no me quiere!, ¡no le caigo bien! o en términos políticos es verdaderamente injusto. No faltarán las viejas remembranzas llenas de un cálido enamoramiento o de un furor exacerbado, el docente es a la vez fuente de inspiración y desazón.

¿Es de utilidad la transferencia para los profesores? Es de gran valía al dar la posibilidad de identificar y tener conciencia de algunos afectos y ambigüedades emergentes dentro de la relación educativa; permite enfrentar de un modo más adecuado los sentimientos propios y los de los demás; es una vía por la cual es posible comprender algunos comportamientos de los alumnos, además promueve las identificaciones en ocasiones indispensables para estimular y facilitar los cambios.

El vínculo educativo debe ser planteado en términos de *asimetría*, la posición del docente no es de igualdad, su lugar es disimétrico, de disparidad subjetiva, su papel entra en el orden de lo simbólico, va más allá de lo informa-

tivo. Es un referente ontológico, epistemológico y ético en el cual se depositan expectativas reales e imaginarias, presentes y futuras. Es alguien que cuenta con un saber, organiza, orienta, toma decisiones, pone límites, crea ambientes saludables, su posición debe ser de autoridad y no de autoritarismo. Los castigos, la crueldad, el hostigamiento, la falsa amabilidad generan sumisión y resentimiento, doblegan la voluntad, crean dependencia; la obediencia por sí misma engendra malestar, resistencia y sometimiento. El exceso de tolerancia conlleva al individualismo recalcitrante, a una posición narcisista y a un relativismo espurio.

El lazo educativo tiene que sentar sus bases en la **confianza** para ser un soporte y una experiencia productora de sentido tendiente a abrir caminos para contar con mejores seres humanos; crear espacios para hablar y escuchar; forjar escenarios para el logro de la autonomía; contribuir a la conformación de un proyecto de vida y conducir al fortalecimiento del lazo social. La confianza excesiva o la desconfianza alteran las relaciones, las permean de opacidad generando una incomodidad que entorpece la tarea escolar. Por eso la **descentración** desempeña un papel crucial al posibilitar cierta objetividad, coadyuva a la contrastación de puntos de vista, en cierta medida evita la deformación del pensamiento e impide un involucramiento inmoderado de los afectos.

Es imperioso que el maestro recobre su status y dignifique su posición, Abramowski (2010: 110) habla de una “abstinencia en el ejercicio de la autoridad”, ello ha derivado en indisciplina, falta de respeto y en violencia. Hay un malestar que trastoca las actividades del profesorado y repercute en su identidad. Ya no es el principal blasón, socialmente es cuestionado, su labor criticada, su credibilidad está minada, se fiscaliza su tarea y en ocasiones su vida personal le genera desazón. Hoy en día cualquier llamamiento a la cordura lo sitúa en una paradoja o es autoritario o atenta contra la autonomía. Es necesario rescatar su autoridad y pensarla como un medio para promover el desarrollo individual y social de los estudiantes. Por ello es ineludible formar

éticamente en términos de límites y de legalidad interna. Sin reducir lo ético a los “principios” como lo plantea Bleichmar (2008) quien se ciñe a la idea kantiana de la ley, a la voz de una conciencia que se erige como máxima universal. Esta ley es formal, es un imperativo que enaltece la razón, socava la diferencia y lo más íntimo de cada persona, en palabras de Herrera (2008: 175) es: “*La ley sin especificación, la ley sin objeto, en particular sin objeto del deseo,*” la misma autora expresa (2008: 177-178):

La solución de Kant es borrar de la preocupación ética la experiencia. Así es como el interés por el mundo de los bienes y el sujeto patológico quedan afuera. Se trata de una ética apática fundada en la razón, toda inteligencia, sin referencia al deseo, gracias a la identificación del sujeto con la ley, fuera de toda lógica de lo sensible. Estamos ante una ética que se funda en un sujeto apático, que se sujeta a la ley haciéndose legislador el mismo y sometándose a su propia legislación. Ésta es una ley feroz que no admite excusas. La ley kantiana –como lo percibe Deleuze– busca el bien Supremo, pero evade la faz obscena y ominosa de esta Ley Feroz. No hay que olvidar que los mayores excesos han sido comandados por el apego ciego a la ley.

El vínculo docente-discípulo debe estar sustentado en un lazo de *compromiso, confianza y responsabilidad*, pero sobre todo en una relación **empática** que comprenda los aspectos cognoscitivos y las motivaciones internas. La empatía no debe ser entendida en términos de bondad o simpatía, es un proceso intra e inter psíquico que comprende representaciones, contenidos conscientes, inconscientes, fantasías, afectos y pensamientos. Es importante entender las características de cada alumno y determinar el grado de comprensión, proximidad y de distanciamiento necesario para una formación adecuada. Es fundamental tener cuidado, una empatía patológica, puede conducir a la anulación del proceso de individuación; pero bien manejada coadyuva a fortalecer la autoestima, la confianza en uno mismo y en los otros, además ayuda a enriquecer las distintas formas de percibir el mundo. Si el docente logra establecer

una relación empática con sus estudiantes, sin lugar a dudas éstos podrán abrir horizontes distintos para su realización personal.

Desde lo ético la diada educativa tiene que estar fundada en una ética del *compromiso* la cual contempla dos⁵⁸ aspectos cardinales de toda formación, el de la **subjetividad moral** relacionada con los principios, leyes, normas, deberes y prescripciones y la **subjetividad ética** vinculada a lo inconsciente, a la reflexión, a la deliberación, al pensamiento crítico, la evaluación, el deseo, a las fantasías, a las formas de percibir el mundo, al proyecto y sentido de la vida, la responsabilidad, la libertad y los distintos modos de vincularse con los demás.

Además debe sentar sus bases en los principios de la **justicia** según Wallwork (1994: 282-285) para Freud, ésta se expresa en dos direcciones, las *relaciones interpersonales* caracterizadas por la **reciprocidad** y lo *social* consistente en el **respeto a la ley**. La primera es imprescindible para promover en la escuela relaciones dentro de un marco de intercambio mutuo, de conciliación de intereses, de sanas correlaciones que posibiliten el respeto a la vida, fomenten la cooperación, la solidaridad y coadyuven a crear alianzas de bienestar y confianza. La segunda es el apego a la ley y el camino para regular la convivencia de los seres humanos. En este sentido la justicia es concebida no sólo en términos de obligaciones entre instituciones y ciudadanos, sino también como una actitud ante la existencia y una guía de la acción humana. No es posible acceder a una vida democrática, a un bien vivir, sino reestructuramos la dinámica de los colegios, su quehacer cotidiano y ante todo, sino transformamos a los actores educativos.

Es indispensable convertir las escuelas en espacios acogedores y de acogida, es decir en lugares de escucha; territorios en donde la realidad interna y la experiencia encuentren resquicios para manifestarse, zonas para convivir en y dentro del conflicto. En la actualidad, los centros escolares destilan frialdad, una especie de inseguridad y de temor, sería pertinente abrir una oportunidad para la confianza y la tolerancia dentro de un marco de respeto y responsabilidad.

⁵⁸ Según Carlos Skliar (2008: 137) de igual manera Foucault realiza esta distinción.

Una formación ética del Sujeto

Realmente es justificable una ética de este tipo ¿De alguna manera no es reforzar el individualismo y narcisismo de la época? ¿No es una propuesta disfrazada de las terapias de ayuda? Más bien la considero una alternativa indispensable en las circunstancias actuales debido a cierta liviandad del hombre, al trastocamiento de las relaciones, a la búsqueda artificiosa de la felicidad o al resurgimiento de los fundamentalismos en aras de la libertad. Para Morin (2006: 100) hay un debilitamiento de un ser superior, la falta de una guía interna capaz de orientarnos acerca de lo bueno o lo malo, además de no saber exactamente el lugar que ocupamos dentro del universo. Mélich (2010: 43-47) habla de un enaltecimiento del presente en quebranto del pasado y del futuro, la era premoderna enfatizó en el pretérito, la modernidad en el porvenir y la posmodernidad enarbola lo momentáneo, lo efímero y lo actual. Morin (2006: 99-100) afirma que las éticas de antaño languidecen, están ancladas e incrustadas en la ἀρετή, en la polis, en la religión, en los fines o en los resultados.

Hoy se impone una ética personal, al respecto Aranguren (1986: 11-12) señala:

La ética, considerada en sí misma, es primariamente personal. En cada hombre quien, desde dentro de la situación en que, en cada momento de su vida, se encuentre, ha de proyectar y decidir lo que va a hacer. Entre las diversas posibilidades que sea capaz de concebir, para salir de esa situación, es él quien ha de elegir. Entre los diversos proyectos de vida que forje como hacedores, es él también quien ha de preferir. El quehacer de cada acto y el quehacer de la vida en su totalidad unitaria es a cada hombre, al “interesado” como suele decirse, a quien incumbe. No sólo eso. Las “normas” o “modelos” de comportamiento y de existencia, conforme a las cuales decidimos “hacer” nuestra vida, han de ser libremente aceptadas por cada uno de nosotros para que el acto y la vida sean

morales. Para ello deben pasar, previamente, por el tribunal de nuestra conciencia moral, que las calificará como “deberes”. Sólo cuando, de este modo, las hacemos nuestras e incluso nos las incorporamos por vía de hábito, puede decirse, en rigor, que nos hacemos responsables de ellas. Vemos, pues, que proyectos y actos, quehacer de cada instante y quehacer de la vida, conciencia y responsabilidad, deber y virtud, y, asimismo, según podría fácilmente mostrarse, perfección y amor conciernen inmediata y primariamente a las únicas personas realmente existentes, las individuales.

Morin (2006: 100-105) propone una ética individual que converja en el otro:

La autoética se forma en el nivel de la autonomía individual, más allá de las éticas integradas e integrantes, aun cuando raíces o ramas de estas éticas permanezcan a menudo en la mente individual. En todo caso, las otras dos ramas de la ética, ética cívica o sociética, antropológica o ética del género humano deben pasar hoy por la autoética: conciencia y decisión personal. ... Este tipo de formación ética tiene el propósito de formar una “cultura psíquica” que parte de la autoobservación, el autoexamen, la autocrítica y la autocorrección. “La autocrítica se convierte así en una cultura psíquica cotidiana más necesaria que la cultura física, una higiene existencial que mantiene una conciencia en vigilancia permanente.

En esa misma línea se dirige Julius Moravcsik (Ortiz, 2006: 159): “La ética en este sentido tiene dos partes [...] la ética para los individuos, la cual incluye, desde luego, también maneras mejores y peores de mantener relaciones interpersonales. La otra parte es la teoría comunitaria.”

El sociólogo francés (2006: 99-101) presenta una autoética sustentada en una cultura psíquica capaz de bregar contra nuestra barbarie interior. La estructura en cuatro apartados: *La ética de sí a sí comporta* (autoexamen, autocrítica, honor, tolerancia, práctica de la recursión ética; lucha contra la moralina, resistencia al talión y al sacrificio del prójimo y un hacerse cargo respon-

sable); *una ética de la comprensión* (con la conciencia de la complejidad y las derivas humanas y con la apertura a la magnanimidad y al perdón); *una ética de la cordialidad* (con cortesía, civilidad) y *una ética de la amistad*.

Con Aranguren, Morin y Moravcsik comparto el prurito de una ética personal, pero mis planteamientos están sustentados en el psicoanálisis freudiano y en las aportaciones de Michel Foucault. La presente no es una propuesta racionalista, individualista, subjetivista o insular, no hay cabida en el freudismo para una postura en esos términos. El trabajo asume la complejidad de la naturaleza humana, la profundidad del pensamiento ético y la concordancia con las demandas del siglo XXI. Una formación ética del Sujeto desde una orientación psicoanalítica se encuentra constituida por cuatro aspectos: *el cuidado y conocimiento de sí mismo, la escucha, la responsabilidad y la felicidad*.

El cuidado de sí mismo

Según Foucault (2002: 437-438), el mundo occidental ha conocido tres formas de reflexividad como ejercicio del pensamiento de sí mismo: la vinculada a la *memoria* en donde el reconocimiento de la verdad, le permite al sujeto modificarse. La *meditación* el sujeto delibera, piensa y actúa en consonancia, para lograr el cambio anhelado. La reflexividad como método consiste en establecer una serie de reglas que permitirán tener una certeza para evitar el error y alcanzar la verdad en cualquier ámbito. En el caso del psicoanálisis se han utilizado diversos términos para referirse a la práctica que realiza el paciente en su labor terapéutica. Algunas veces se habla de *introspección* como la percepción de conocimientos y vivencias pasadas y presentes. En otras ocasiones, de *insight* (término no utilizado por Freud) existen varios tipos: intelectual, emocional y dinámico. (resulta de levantar las represiones) En cuanto a su significado, algunos lo definen como la toma de conciencia que tiene el individuo del conflicto, es decir hacer consciente, lo inconsciente. Para otros, se refiere al proceso mediante el cual se alcanza una visión distinta de nosotros mismos o la modificación de la experiencia. También alude al conocimiento personal

en donde hay un doble movimiento, el de la “meditación” individual y la “re-
troalimentación” del terapeuta, que el paciente recibe como reinterpretación.
En cualquiera de sus formas y variantes, se habla de un trabajo intelectual,
reflexivo, de autoobservación, afectivo y experiencial que abarca distintas esfe-
ras. (En psicoanálisis, este proceso es muy complejo, porque se ponen en juego
toda una serie de transferencias, contratransferencias, elaboraciones, identifi-
caciones, proyecciones, resistencias, represiones y fantasías que se manifiestan
durante el proceso terapéutico) En el presente, prefiero referirme al **cuidado y
conocimiento de sí mismo**, son nociones que tienen una acepción más profun-
da, amplia y además permite una adecuada articulación entre filosofía, ética,
psicoanálisis y pedagogía.

Siguiendo a Foucault (2002: 28-29), el cuidado de sí, no tiene como
propósito producir un modelo, sacar a luz al hombre que se tiene dentro o
desarrollar algún tipo de facultad, capacidad o habilidad, más bien su fin es
que el Sujeto pueda hacer **de sí lo mejor posible**. Es un principio que implica
movimiento y conmoción. Debe ser una parte constitutiva, por ende tiene que
ser permanente y no pasajero. Siempre implica gobernarse y ser gobernado.
Se encuentra estrechamente vinculado a la ética en la medida en que es: *una
actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo;
presta atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento; a una serie
de acciones que uno ejerce sobre sí mismo para transformarse*. En síntesis es una
forma de **ser**, una **actitud**, formas de **reflexión** y de **prácticas**.

¿Qué significa ocuparse de uno mismo? Es conquistar la espiritualidad
¿Cómo llegamos a ésta? Foucault (1996: 85), propone los siguientes pasos: “*El
desplazamiento del sujeto; valoración de las cosas a partir de su realidad en el
interior del cosmos; posibilidad para el sujeto de contemplarse a sí mismo; en
fin, transfiguración del modo de ser del sujeto a través del saber*.” Es dirigirse sin
meandros al encuentro con uno, es ir a la caza de la **verdad** que no es concedida
de facto, por eso debemos buscar la manera de acceder a ella. Uno de los medios
es el conocimiento, pero el saber por sí mismo no es suficiente, a decir del autor,

la relación sujeto/verdad se ha quebrantado, hemos objetivado a ésta distanciándola del Sujeto, por ende no trastoca lo más íntimo y ha dejado de ser una forma de transformación. ¿Qué debemos hacer para descubrir la verdad? Dos movimientos desplazarse y retornar hacia uno mismo, este regreso no es una vuelta al pasado, sino la búsqueda de algo distinto que abra nuevos horizontes.

El hombre a lo largo de su historia, ha contado con una serie de procedimientos para ocuparse y relacionarse consigo mismo, Foucault, las denomina, *tecnologías del yo*, Larrosa (1995: 288-289) siguiendo las palabras del filósofo las define:

...como aquellas en las que un individuo establece una relación consigo mismo. En sus propias palabras, como aquellas prácticas: “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.” O, en el curso de 1980/1981, como “los procedimientos, tal como existen sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y gracias a relaciones de autodomínio (maitrise de soi sur soi) o de autoconocimiento (connaissance de soi par soi).

Actualmente, existen ciertas nociones que expresan la relación del sujeto consigo mismo, algunas han emergido de las “terapias de autoayuda”, del énfasis en la valoración de la persona o del acento en la inteligencia emocional. Todas con amplias repercusiones en los ámbitos educativos, formales o informales. Para Larrosa (1995: 264-265) esos vocablos: “...pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: *conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc.*” Así encontramos formas “normales” de vinculación: “autoconocimiento”, “autoestima”, “autocontrol”, “autoconfianza”, “autonomía”, “autorregulación”, “auto-

disciplina”. Pero, también existen maneras perturbadoras e incluso patológicas: el sentimiento de culpa, la falta de autoestima o de voluntad, la irresponsabilidad entre otros. Según el autor (1995: 272) todas las prácticas educativas, que giran sobre esos modos de reflexión sobre uno mismo, tienen la característica y a la vez la limitante de ser “*espacios de desarrollo o de mediación a veces de conflicto, pero nunca como espacios de producción.*”

Cuál sería la diferencia entre espacios de desarrollo y de producción, los primeros tienen un carácter de *mediación*, hay un escenario de posibilidades, de crear ambientes adecuados, se interroga, normaliza, modela, regula, se propicia la adquisición de conocimientos. Los segundos, constituyen, modifican, se aprende a rumiar, a argumentar y a promover distintas formas de percibir el mundo de uno y de los otros. En síntesis, orientan lo educativo hacia la *constitución, interioridad y transformación de la subjetividad*. Es una ontología vinculada a la historicidad, a las narraciones de la experiencia de sí y a la verdad o verdades consigo mismo.

Larrosa (1995: 291-329), propone una serie de *dispositivos pedagógicos* que son espacios, lugares o vías mediante los cuales es posible transformar la experiencia de sí y las relaciones que uno establece consigo mismo. Aquéllos se encuentran constituidos por cinco dimensiones. La *óptica* que es el proceso mediante el cual el individuo logra *ver-se* a sí mismo, es un movimiento, un “virar”, un “dar la vuelta”, “un volver atrás” para buscarse a sí mismo. Es el desdoblamiento imprescindible para observar lo que soy y percibir la imagen que tengo de mí, es ver reflejada la luz y la nubosidad, la luminiscencia y la oscuridad. Para *observar-se* es necesario un distanciamiento, un desapego, una “objetivación” que me permitirá tomar conciencia, prestar atención y dirigir la mirada a mi mundo interno. Así la autoobservación, el autoconocimiento, la autodescripción, la autorreflexión son senderos para acceder al conocimiento de sí mismo.

En la dimensión *discursiva* el lenguaje es un camino para manifestar, descubrir y revelar lo más íntimo. No es una simple exteriorización, sino un desplegar el viaje introspectivo de la experiencia de sí. El “expresar-se”, es vol-

car, derramar, emerger lo que se encuentra en las profundidades. Así entendida, el habla y la escritura son formas de escuchar e interpretar las subjetividades, son diálogos y vaivenes entre lo intrínseco y lo extrínseco. En este sentido, el discurso es algo más que nombrar, implica enunciar y expresar una pluralidad de significados y de sentidos latentes y manifiestos, que se encuentran inmersos en la memoria, en los recuerdos y en los pliegues del psiquismo.

Esas historias íntimas, no relatadas o contadas forman parte de una dimensión *narrativa* que no son huellas mnémicas, sino dinamismos intercalados en la temporalidad física y psíquica. Son testimonios de memoria y tiempo que no son reminiscencias, ni expresión de una temporalidad sucesiva, evolutiva, continua o total. Más bien es un tiempo existencial, siempre en movimiento con retrocesos y avances, dispersiones y fluidez. Toda autonarración es la expresión de un pasado, un presente y un futuro, es un gesto que conversa en el silencio acerca de uno mismo y de la identidad de quien habla. Converge con la autointerpretación, es decir con una hermenéutica de sí mismo que no es autónoma se encuentra cruzado por lo social, lo cultural y lo político y por tanto no es un algo puramente individual.

La dimensión *jurídica* da acceso a lo moral, a las leyes, a las normas, las reglas, los valores, el bien, el mal, la obligación. Viene a ser como el “tribunal de la conciencia” en donde se discierne, descifra, evalúa, y toman decisiones. Su punto nodal es la autocrítica, es decir la percepción, análisis y valoración de los acontecimientos internos y externos. No es un acto punitivo, bañado de querellas y culpas, sino un advertir, un comprender, y un tomar conciencia. Un mirar las profundidades geográficamente, localizar los puntos cardinales y los movimientos de rotación y traslación. La parte jurídica se relaciona con la ley, con la norma y con los estilos propios, las maneras de actuar y de conducirse. Se asocia al “juzgar-se, juzgar, y ser juzgado”, así como a la manera de ser en la vida, todo ello tiene como fin el dominar-se, así como “el gobierno y la transformación de sí”. Visto de esta manera el poder se vincula a la fuerza, a la potencia y a una acción tendiente al cambio.

Por último, encontramos la dimensión *práctica* lo que la persona determina que puede y debe hacer con su vida. No son los *estereotipos* en donde todo es evidente, todo se entiende, se sabe la respuesta, los “argumentos” coinciden y automáticamente se afirma y asiente. Tampoco los *prejuicios* asociados a lo moral en donde cualquiera sabe lo que se debe hacer, la mayoría está de acuerdo con lo bueno y lo malo o la conducta más apropiada según las circunstancias. Mucho menos se refiere a los hábitos que son respuestas automáticas que comúnmente damos ante una situación determinada. Así la dimensiones, óptica, ver-se, (autoconocimiento); discursiva, expresar-se, (autoexpresarse); narrativa, narrar-se, (autonarración); jurídica, juzgar-se (autocriticarse) y práctica conforman los espacios de la experiencia de sí.

Por su parte, Freud en su escrito *Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis* (1913b) expresa que una parte sustantiva del análisis, es la *veracidad*, dicha afirmación es igualmente válida para la existencia. Para el psicoanálisis, la relación Sujeto, cuidado de sí y veracidad son el fundamento ético del hombre y el principio desde donde debe orientar su vida. El vienés siempre fue un crítico férreo de su época y de la condición humana, en no pocas ocasiones hizo referencia a la hipocresía, mojigatería, a los prejuicios, a las mentiras y a la cobardía del hombre por no esforzarse a salir de la podredumbre. Para Fromm (1977: 48-49), el vienés siempre tuvo una gran vehemencia por la verdad y luchaba para que el hombre pudiera liberarse de sus ataduras, supersticiones e ilusiones, sabía que podía hacerlo, siempre y cuando se atreviera a buscar la verdad en él mismo. Por ello, es que Sujeto y verdad son indisociables de la experiencia humana y por ende de la teoría y de la práctica psicoanalítica.

El conocimiento de sí mismo

Los tiempos actuales requieren de una ética del conocimiento de sí mismo, Morin (2006:101) habla de una “barbarie interior”, Rojas (2004: 13-15), de un hombre light y Carlisky (1997: 69), de una cultura del anti-insight, en términos de Fromm vivimos una atmósfera de obnubilación en donde confundimos lo inmediato con

el cambio; el consumismo con el ser; lo accesorio, con lo fundamental; lo superficial con lo espiritual, al respecto el culturalista (1991, 47) expresa:

Cómo vamos a conocer el mundo, cómo vamos a vivir y reaccionar adecuadamente, si el mismo medio que ha de actuar, que ha de decidir, no nos es conocido? Nosotros somos las guías, los dueños de este “yo” que se las arregla para vivir en el mundo, para tomar decisiones, ordenar prioridades y tener estimaciones. Si este yo, este sujeto principal que decide y actúa no nos es bien conocido, debe seguirse que todos nuestros actos, todas nuestras decisiones las tomamos medio a ciegas, o en estado semidespierto.

La tarea no es sencilla hay aspectos profundos en la naturaleza humana que se convierten en verdaderos escollos para alcanzar cambios significativos. Bacon (1986) en su *Teoría de los ídolos*, habla sobre la tendencia de la mente a sumergirse en ilusiones tendientes a obstaculizar el conocimiento: los ídolos de la tribu surgen de la falsedad, basan el conocimiento en los sentidos, son engañosos, falaces y poco objetivos al estar permeados por los sentimientos que obnubilan el razonamiento. Los ídolos de la caverna son resultado de las preferencias, credos, dogmas y sombras que habitan a cada ser humano. Los ídolos del mercado surgen de la interacción entre los hombres, hacen referencia a las distorsiones del lenguaje por un uso inadecuado de las palabras. Por último están los ídolos del teatro producto del pensamiento filosófico, el cual propone caminos intrascendentes o tergiversados.

Por su parte, Scheler (2003) realizó una investigación fenomenológica sobre la *percepción interna* y de *sí mismo*, consideraba como uno de los impedimentos para el conocimiento interior, la idea tan arraigada de que nuestro fuero interno es incapaz de engañarnos. Dicha aseveración es resultado del egocentrismo subjetivo en donde hay una primacía de lo interno sobre lo externo, Scheler (2003: 66) lo plantea así:

Resulta lamentable que se haya convertido en una de las doctrinas favoritas de la filosofía de moda contemporánea el que en el mundo

psíquico no haya en absoluto “apariencia” y “realidad”, el que aquí sólo esté allí o no esté allí, el que lo psíquico sea así tal como aparece; es decir, el que sea una verdadera “cosa en sí”. Si esto fuera correcto, sin duda alguna no habría ningún engaño de la percepción interna.

Para el filósofo alemán existen distintas formas de engaño, el emocional, el de los valores, las percepciones y el del actuar. Cualquiera sea su expresión obstruyen las percepciones internas e impiden el conocimiento de sí mismo y la comprensión de la realidad psíquica.

Hildebrand (2006) nos provee de una valiosa aportación sobre la ceguera axiológica, ¿Qué quiere decir con ello el filósofo? Habla de algunos individuos imposibilitados para comprender ciertos valores morales, no son personas con dificultades orgánicas, cognoscitivas o con problemas volitivos u afectivos, la “ceguera” de dichos seres tiene como base la *actitud*, pues no carecen de una comprensión intuitiva total de los valores.

Dada la situación requerimos de un conocimiento de sí, que no debe entenderse como una competencia, una gimnasia intelectual, un adiestramiento de la reflexividad, una pura toma de conciencia, tampoco implica una regresión al pasado, no es solamente una percepción, autoafirmación o crítica al yo. No es suficiente con conocer algunos contenidos de la psique, es importante descubrirlos, recordarlos, asimilarlos, reelaborarlos e interiorizarlos para reordenarlos y darles un sentido que permita reorientar la vida, de no hacerlo vamos a entrar en la simulación del autoconocimiento o de la pura pseudoreflexión. Es un viaje a las profundidades, es ir más allá del mundo de las apariencias y de lo consciente; es vencer las resistencias en ocasiones ancestrales; dar paso a las secretas intenciones e intentar develar la realidad psíquica, el camino no es franco, así lo expresa Horney (1973: 41):

Sólo aquellos que tienen el coraje y la humildad de abrir sus ojos y de acercarse más a sus limitaciones podrán al mismo tiempo –y solamente al mismo tiempo- reconocer su propia fuerza y valores. En razón de que el análisis aumenta y mejora la conciencia de sí mismo, revela

potencialidad y sentimientos genuinos que hacen posible una valoración verdadera de su deber y haber. “Ama al prójimo como a ti mismo”, sólo cobra significado y es aplicable si uno se “ama a sí mismo”. Uno debe conocerse y aceptarse por lo que es.

Conocerse a sí mismo, es entender el alma y ésta es el hombre, entonces para comprenderla se requiere de una mirada interior la cual ya es un acceso al cuidado de sí. El conocimiento de sí no es una simple introspección, un consejo o una prudencia es la vía para el devenir del hombre. Es mirar hacia uno mismo, es un revirar para conocer los alcances y los propios límites, es la vía de acceso a la veracidad.

El conocimiento de sí mismo es una ardua tarea en donde es posible realizar una serie de descubrimientos que emergen durante el viaje, algunos son ácidos obstáculos y otros apacibles goces que allanan el sendero hacia a una realización más plena. ¿Cuáles son algunas de sus ventajas? Fortalece la identidad; robustece la autenticidad; amplía el campo de la conciencia; permite conocer algunas de las motivaciones de nuestras acciones; no nos libra de cometer errores, pero aprendemos de ellos; da luz sobre la propia ignorancia, siempre proclive al engaño y a hundirnos en la oscuridad. Desde una perspectiva ética, abre nuevos horizontes para proyectos personales; permite una práctica apropiada de la libertad; ayuda a tener una posición crítica y racional ante la vida; da pie a deliberar sobre el bien ponderado altruismo; diluye el autoengaño; ayuda a argumentar objetivamente los juicios morales; hay mayor claridad en la toma de decisiones éticas; nos hace un poco más humanos y concurre en la comprensión del Otro.

La articulación entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí

Foucault (2002) a lo largo de su obra, la *Hermenéutica del Sujeto* hace una exposición sobre el cuidado y conocimiento de sí como fundamento de la relación entre Sujeto y verdad. Uno de sus planteamientos es que el conocimiento de sí,

en la antigua Grecia, aparece supeditado al cuidado de sí y por una inversión poco afortunada, éste queda subsumido al otro. Es lugar común incluso entre los filósofos, afirmar que el psicoanálisis encuentra su mejor expresión en la máxima socrática de “Conócete a ti mismo”. Más bien es un craso error pensar que la labor del paciente durante el proceso terapéutico pueda ser circunscrita a un “giro cartesiano”, a una episteme, a un acto racional, a una “compresión intuitiva” o a un conocimiento de sí. Tampoco es posible reducirlo a un saber estrictamente psicológico, pues conlleva un saber ético en la medida en que implica una forma de ser en el mundo, un proyecto de vida, un orientarse en el orbe, una serie de valores los cuales se despliegan a lo largo de la existencia e involucra además una formación, es decir un aprender a cuidarse a sí mismo.

En cuanto a la cuestión de la verdad, Beller (2006: 181-188) señala que en el psicoanálisis ésta responde a determinadas características: a una lógica de lo “difuso”, principio no-aristotélico y no dicotómico. El pensamiento difuso es indeterminado, escurridizo, impreciso y ambivalente, va más allá de las fórmulas binarias y concibe que entre la verdad y la falsedad existen matices y gradaciones, como en el mundo de los afectos (amor y odio) o en la vida psíquica. (consciente e inconsciente) Se muestra en términos de *enigmas*, (sueños, actos fallidos, chistes y síntomas) los cuales contienen una pluralidad de sentidos, que es preciso descifrar para conocer su significado. Encierran una *paradoja*, (un saber que no se sabe) representada por opuestos, contradicciones y ambigüedades. No puede justificarse la verdad o falsedad de los enunciados. Dentro del contexto de lo difuso, el enigma y la paradoja emerge el *deseo* ante el cual tengo que asumir un compromiso ético, que es de reconocerlo, aceptarlo, circularlo y responsabilizarme de él, en el acaecer de mi experiencia.

El problema de la verdad está ligado a la experiencia y a las vivencias más profundas del hombre, el acceso a ella es muy complejo, tiene que ver con las tergiversaciones de la indigente y falsa conciencia moral, con los recovecos e inexactitud de la memoria, la labilidad de los afectos, las obstinaciones, la “confesión”, la sinceridad y con la urdimbre de los acontecimientos. La verdad

es sombría, punzante y quizá siniestra, cuando no la conocemos, es extraña, incómoda, hace sentirnos extranjeros en la propia tierra y en casa, cuando accedemos a ella es ácida, tiene sabor a hiel y termina siendo un dulce amargo. En toda su complejidad, se concibe como un descubrir, un develar, un acceder a una experiencia significativa que modifica la subjetividad, es decir que reordena y reorienta nuestras representaciones. La sospecha y la duda son herramientas que permiten descifrar las incógnitas, desenmascarar, interrogar y acceder a una verdad, que siempre conlleva un viaje al mismísimo Hades, para luego resurgir. En este renacer confluyen cuerpo, alma, intelecto, afectos, lo consciente e inconsciente, permitiendo una mejor realización humana, es decir una vida ética cifrada en un buen vivir.

Para el psicoanálisis, el cuidado y conocimiento de sí son nociones que se encuentran implicadas, la subordinación de una a la otra, realmente no es sustantiva, porque todo “autodescubrimiento” es ya un cuidado de sí y éste siempre involucra un “autoconocimiento”. Éste por mínimo que sea cuando realmente es significativo, posibilita el acceso a cierto grado de verdad, no la verdad como certeza, totalidad o como lo absoluto, siempre dentro de lo posible, de las fronteras, de lo borroso y de lo pensable. El *conocimiento de sí* y el *cuidado de sí*, forman parte de una **cultura del alma**, refiriéndose a ésta Bettelheim (1983b) decía:

Por “alma o psique” Freud entiende lo que de más valioso hay en el hombre mientras está vivo. Freud fue un hombre apasionado. Para él, el alma alberga tanto el entendimiento (mind) como las pasiones, y en buena medida permanecemos inconscientes del alma. En aspectos importantes, está profundamente oculta, es difícil de alcanzar incluso en indagaciones meticulosas. Es intangible, pero sin embargo ejerce una poderosa influencia sobre nuestra vida. Es lo que nos hace humanos; de hecho, es lo que tenemos de tan esencialmente humano....

Para el vienés el alma (Freud era un entusiasta del mundo griego y su obra se encuentra permeada de metáforas que aluden a su mitología e historia) posee varios sentidos: hace referencia al hombre, a sus profundidades y

contenidos ocultos, a la luminosidad y oscuridades, a su estructura y organización (metapsicología), a su funcionamiento (psique) y a las vicisitudes de la vida psíquica. Pero no tiene una o varias definiciones, porque ella, en sí y por sí misma, es indefinible. Si quisiéramos representar el *mundo psíquico* y ético no lo haríamos con un círculo o un espiral, sino mediante la *banda de Moebius* en donde lo interior-exterior, amor-odio, verdad-apariencia, bueno, malo, verdad y falsedad se diluyen no siendo necesario establecer dicotomías que terminan simplificando la naturaleza humana.

Una ética de la escucha

Históricamente, el momento de mayor relevancia de la escucha, lo encontramos en las culturales orales en donde ocupa un papel trascendente como vía de saberes, creencias e interacción con los otros y ante todo como medio de comunicación entre lo divino y lo espiritual. El advenimiento de la escritura trajo consigo una pérdida del valor de la escucha. Ahora quizá con los avances tecnológicos, los medios de comunicación o las redes sociales dicha situación se agudice. Sin lugar a dudas, las tecnologías han “reducido” los espacios geográficos, compactado los tiempos e incluso los mensajes son más expeditos. Pero han emergido problemas como la supeditación del diálogo cara a cara, el circunscribir la comunicación a un intercambio de información y la paulatina disolución de los encuentros personales que lleva a plantear que si bien las redes han ampliado las interacciones y los contactos, asimismo han creado ilusiones de igualdad, proximidad, fraternidad y pertenencia.

Algo similar sucede con la escucha en donde existe una falsa percepción acerca de ella, hoy observamos “diálogos sordos”, “conversaciones que son monólogos”, mensajes que no son otra cosa que una simple “transmisión de signos”, Castañeda (2011: 103) lo señala así:

Existe por tanto algo que podríamos denominar una pseudoescucha, que parece auténtica pero que no está dirigida realmente al otro: en realidad,

la persona que la práctica se está escuchando a sí misma y busca tener la razón, imponer su punto de vista o cambiar el tema. El papel del otro se reduce entonces a una de dos cosas: funge como público que debe hacerme caso y aplaudirme, o bien aparece como un estorbo que no me deja explayarme libremente.

En la filosofía moral, la escucha no tiene un papel medular, por ejemplo hoy se encuentra en boga la ética del discurso⁵⁹ derivada de las aportaciones de Habermas. En lo pedagógico autores como Puig (1998: 179-201) retoma algunos de sus principios para proponer una “construcción dialógica de la personalidad moral”. El diálogo ocupa un lugar central en los aspectos morales, siendo la tarea de la educación fortalecerlo con el fin de resolver conflictos y establecer consensos para legitimar normas más justas que permitan una convivencia pacífica, la expresión de la libertad y posibiliten la toma de decisiones racionales y razonables para llegar a acuerdos dentro de un respeto a la dignidad de los seres humanos.

Para Puig y Salinas (2002: 161-170) la piedra de toque es la “conversación”, sin embargo nunca explican ¿Cómo vamos a acceder al diálogo? Hablan de habilidades para agilizarlo y eficientarlo, al parecer consideran que se produce de *facto*, pero realmente ¿Es tan fácil dialogar? Paulo Freire diría no existe diálogo sin humildad, yo afirmo que no hay diálogo sin escucha, para que éste pueda ser posible es necesario saber ¿Qué es escuchar? Sería conveniente entonces distinguir entre oír y escuchar. El primero es un proceso físico,

⁵⁹ Al respecto Cortina (1996: 118-119) señala: “Porque, atendiendo al principio de la ética del discurso, descubierto a través de un prolijo método filosófico (el trascendental): “Sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico”. Por lo tanto, para que la norma sea correcta tienen que haber participado en el diálogo todos los **afectados** por ella, y se tendrá por correcta sólo cuando **todos** -y no los más poderosos o la mayoría- la acepten porque les parece que satisfacen intereses universalizables. El acuerdo sobre la corrección moral de una norma no puede ser nunca un pacto de intereses individuales o grupales, fruto de una *negociación*, sino de un **acuerdo unánime**, fruto de un diálogo sincero, en el que se busca satisfacer intereses universalizables. Estamos acostumbrados a tergiversar los términos, de modo que identifican el *diálogo* con *negociación* y *acuerdo* con *pacto*, y, sin embargo, las negociaciones y los pactos son estratégicos, mientras que los diálogos y los acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa.”

acústico con ciertas características anatómicas y fisiológicas. El segundo es una hermenéutica, una arte de la interpretación y del sentido del lenguaje; el oír y hablar son una condición de la escucha, no su esencia; oír y repetir no significa escuchar; aquél es un acto perceptivo, el otro un acontecimiento ontológico y psíquico; el oír tiene un carácter pasivo, el escuchar activo; el oír se sitúa en lo inmediato, en el presente, la escucha se enmarca dentro de la temporalidad; escuchar es dar sentido a lo que el Otro desea comunicarnos. La escucha se encuentra determinada por dimensiones histórico-sociales, psicológicas y de comunicaciones conscientes e inconscientes, siguiendo a Castañeda (2011: 16): “...*la escucha ideal es la que distingue no sólo lo que se oye, sino lo que no se oye: la intención oculta tras lo expresado, lo implícito debajo de lo explícito, el silencio más allá de las palabras.*”

Aun y cuando existen distintos tipos de escucha ellos tienen una serie de elementos en común. Sin embargo hay escenarios en donde ésta asume rasgos muy particulares, tal es la situación del trabajo terapéutico, el cual se sustenta en principios de honestidad y confidencialidad; se fundamenta en la interpretación; permite conocer y comprender al Otro; está circunscrita a un tiempo; el paciente se expresa con absoluta libertad incluyendo lo que le generara malestar, repugnancia, vergüenza e imagina insignificante, es decir no existe censura (asociación libre); la atención es plena y metódica; no hay reciprocidad entre los participantes; el habla se centra en el paciente; se establece cierta empatía; el terapeuta va más allá de las palabras, *escucha* el cuerpo, los afectos, los gestos, los silencios, las pausas, los errores y lo no revelado por la conciencia, el clínico escucha al Otro, pero también se escucha a sí mismo y su fin es la transformación de la persona a partir de ella misma.

En la escuela, la escucha no tiene un lugar relevante, quizá en cierta medida la indiferencia de los alumnos a la institución pueda corresponder a que no son escuchados. En contraste con la labor terapéutica, en la diada maestro-discípulo la atención es abierta, existe un centralismo en el conocimiento, no hay intercambio de información, el alumno es un receptor, no existe con-

fidencialidad quizá en algunos casos, hay una socialización del saber, no hay una implicación profunda, el habla se concentra en el maestro; no hay reciprocidad, la interacción es prolongada y la finalidad es obtener resultados cuantitativos. En los centros escolares el maestro oye o atiende, pero no escucha, es paradójico que siendo ésta el sustento de la relación pedagógica, no se le haya dado la pertinente atención para avanzar en la vía deseada. La experiencia de la escucha no es una tarea sencilla, son distintos los factores que pueden interponerse a su plena realización unos son orgánicos, afectivos, actitudinales, prejuicios, creencias, hierros en las decodificaciones, semánticos; otros más son psíquicos, sociales o culturales, motivo por el que es indispensable buscar estrategias para mejorar su práctica, Echeverría (2007: 124) decía:

Si escuchar, en último término, implica abrirse a ser transformado por el otro, comprendemos entonces que la escucha es el elemento básico del proceso de aprendizaje. Saber escuchar es saber aprender de la misma manera como saber aprender implica saber escuchar. Aprender no es otra cosa que abrirse a ser transformado, a cambiar, a ser diferente, con la expectativa de ser mejor, de ser más poderoso. Cuando hablamos de poder, entiéndase bien, no estamos de un poder sobre los demás, sino estrictamente como expansión de mi capacidad de acción, Mi umbral de poder define lo que puedo y lo que no puedo hacer.

Una formación ética de la escucha debe comprender tres espacios: la **apertura**, que es una disposición para la conquista de la realidad psíquica; es un movimiento hacia la búsqueda de la verdad; una actitud y una aptitud para escuchar el mundo interior. También es una **acogida**, es la esfera de encuentro y de desencuentro con la Alteridad; es un abrirse a la tolerancia, al respeto, a la confianza; es reconocer al Otro como un fin y no como un medio; es aceptar que los demás tienen visiones distintas del mundo; entraña una empatía, la cual permite el diálogo consciente e inconsciente. Por último implica un **cambio**, en la medida en que permite el acceso a una forma distinta de ser y estar en el mundo con la finalidad de elegir un camino propio. Según Echeve-

rría (2007: 121) “*La apertura a la transformación personal. Escuchar al otro, en último término, es permitir que el poder transformador de “su” palabra pueda transformarme. [...] Escuchar al otro significa, en último término, abrirme a la posibilidad de que su palabra me transforme.*”

Por tanto, la escucha debe ser entendida como una indagación, una interpretación, una apropiación, una posibilidad de comprender el mundo, una experiencia de sentido que coadyuve a orientar y deliberar en torno a uno mismo y a los otros. Es la vía de acceso a la verdad, a la vida interior, toda escucha es un acto de compromiso y de responsabilidad ante mí y ante la Alteridad, en este sentido la escucha tiene un valor ontológico, epistemológico, psicológico y pedagógico.

La responsabilidad

El tema de la responsabilidad ha sido abordado desde lo individual y lo social, para Ingarden (2001: 15) es un acto psíquico, es decir una disposición interior y no sólo una vivencia. Tiene varios ámbitos de incidencia: cuando uno *tiene* la responsabilidad; cuando *asume* la responsabilidad; cuando alguien *es hecho* responsable y el momento en que uno *obra* responsablemente. También habla de una *responsabilidad social* en cuanto a las atribuciones y obligaciones que debería asumir las instancias sociales dentro del marco de sus funciones.

Por su parte, Jonas (2004) cuestiona el antropocentrismo, el aquí y ahora de la ética, para el filósofo los avances científicos y tecnológicos han traído a la par de beneficios, cambios que son perjudiciales, tal es el caso de los daños a la biósfera o a la manipulación genética. El poder adquirido por el hombre, lo ha llevado a vulnerar su entorno y a no medir las consecuencias de sus actos presentes. Por ello propone una ética de la responsabilidad que contemple las repercusiones futuras para el individuo y la naturaleza.

En la filosofía y en la pedagogía, el concepto de responsabilidad se encuentra supeditado a la razón y a la conciencia, alguien es responsable de

sus actos cuando es consciente, evalúa y toma decisiones de acuerdo con las circunstancias presentes o futuras. Sin embargo, las aportaciones psicoanalíticas amplían sustantivamente la noción de responsabilidad. Freud en la *Interpretación de los sueños* (1900) analiza la cuestión ética en las manifestaciones oníricas. En el apartado *Los sentimientos éticos de los sueños* y en *La responsabilidad moral por el contenido de los sueños*. Da a conocer la manera en que trabaja el inconsciente, muestra cómo albergan en la psique ciertos contenidos inmorales, relaciones incestuosas, actitudes perversas, deseos sádicos y masoquistas, que están latentes e influyen en el comportamiento y en las decisiones morales. Ante el fluir de esos contenidos, el soñante despierta angustiado o preocupado por sus emociones, en cierta medida la situación es producto de la revelación de una verdad “moralmente costosa” a la conciencia asociada a un sentimiento de culpa, resultado de la propia responsabilidad en el acaecer de los hechos. Plantea que el hombre es responsable, no solamente de lo consciente, también de lo inconsciente, de sus pensamientos, deseos, fantasías, motivaciones internas, e incluyendo las revelaciones oníricas. Pero la responsabilidad no es un hecho puramente individual, mi comportamiento directa o indirectamente repercute en los otros y las consecuencias de mis actos, me hacen responsable de la situación.

Freud sabía de la delicadeza de su labor, de los imponderables en la experiencia clínica, tenía conciencia de que el paciente se encuentra en una situación vulnerable la cual puede traer distintas consecuencias: abusos conscientes e inconscientes, autoritarismo, exigencias económicas, dependencia, explotación, utilizar información privilegiada, transgresiones verbales, hostigamientos, acosos, contactos corporales y fantasías sexuales, entre otros tantos. Por ello, señaló que la terapia y las relaciones humanas deberían estar regidas por el principio de *no maleficencia*, o sea no dañar al Otro en ninguna circunstancia como un acto de responsabilidad ante sí mismo y de respeto a la dignidad humana.

Desde el psicoanálisis, la *responsabilidad* y la *libertad* son indisociables, Freud lo demostró a lo largo de sus escritos clínicos, siendo uno de los princi-

pales valores de la actividad terapéutica, el **respeto** a la autonomía, con la idea de que el paciente logre abrir sus horizontes para ejercer su libertad dentro de un espacio de responsabilidad para consigo mismo y los otros. Todo acto responsable implica una puesta en límites de los deseos y por ende un determinado radio de acción de la propia libertad, al respecto May (1985: 129) dice:

La libertad es la capacidad del hombre para hacerse cargo de su propio desarrollo. Es nuestra posibilidad de formarnos a nosotros mismos. Es la otra cara de la conciencia de sí mismo; si no fuéramos capaces de tomar conciencia de nosotros mismos nos empujarían hacia adelante nuestros instintos y la marcha automática de la historia como a las abejas o a los mastodontes. Pero gracias a nuestra posibilidad de tomar conciencia de nosotros mismos podemos recordar cómo actuamos ayer o el mes pasado, y aprendiendo de estas acciones podemos influir, si bien siempre en pequeña medida, en la manera de actuar hoy.

Desde una formación ética, afirmarí que un mayor conocimiento sobre la realidad psíquica y sobre la verdad que ella alberga abre un universo de posibilidades, amplía el campo de lo consciente y acrecienta la toma de conciencia para enriquecer la libertad de elección. Ésta no es algo dado por y para siempre, se constituye a lo largo del camino, como diría Niebuhr (2003: 117): “*La cuestión de la libertad se plantea en este contexto como la cuestión de la habilidad del individuo dentro de su presente para cambiar su pasado y su futuro y para conseguir o recibir una nueva comprensión de este contexto histórico último.*”

Es imprescindible darnos cuenta de que gran parte de lo que acaece en la vida es resultado de la propia forma de ser, no siempre estamos dispuestos aceptar nuestras limitaciones, podredumbres y estrecheces. Aun y cuando no deseemos aceptarlo la **responsabilidad pesa más que la metafísica**, Bauman (2005: 27) comprendió bien dicha afirmación cuando señalaba: “*Echamos de menos la responsabilidad cuando se nos niega, pero una vez que nos la devuelven la sentimos como una carga demasiado pesada para llevarla solos.*” Bien

decía May (1985: 178-190), hace falta el coraje suficiente para romper con las inercias, para dejar las perezas y los engaños, esa carencia de voluntad y de energía es resultado de miedos y angustias, así como de la ausencia de empeño y de responsabilidad, al respecto expresará (1985: 180) “...del coraje como cara interna del crecimiento, como una manera constructiva del volverse uno mismo que es más importante que el darse uno mismo.”

Toda responsabilidad ética implica un acto de *comprensión* y de *honestidad* frente al reconocimiento de los propios deseos; entraña un ejercicio de *valentía* al atreverse a soportar la verdad; implica una actitud de *respeto* y *dignidad* hacia uno mismo y los Otros; así como una *disposición activa* para hacernos cargo de nuestra existencia. En este sentido conocimiento, honestidad, valor, respeto y decisión son los valores cardinales para un cambio y una posible transformación del ser humano.

La felicidad

El conocimiento de sí, abre la posibilidad de acercarnos a la felicidad, para Freud ésta no se encuentra ligada a un ideal, una ilusión o a una virtud como en Aristóteles. Tenía claro que alcanzarla era una empresa complicada y espinosa. Para el vienés la infelicidad de los seres humanos tenía tres causas fundamentales: la del cuerpo proclive a las enfermedades y al ocaso, los desastres resultado de los fenómenos naturales y ante todo las relaciones interpersonales, la mayor fuente de sufrimiento para el hombre. Por ello hay quienes tratan, en la medida de lo posible de mantenerse escurridizos y alejados de todo lo que puede producir dolor. Según Wallwork (1994: 258) el psicoanalista señaló varios caminos de acceso a la tan anhelada felicidad:

Estas vías son: la irrestricta satisfacción de los deseos; el aislamiento como protección para no sufrir a causa de otras personas; la participación en la comunidad humana; la intoxicación y otras dependencias de las drogas que alteran la mente; el ascetismo (por ejemplo, el yoga); la sublimación

creativa, el escape ilusorio hacia la fantasía; el remodelado engañoso de la realidad; el amor mutuo; el disfrute estético; y la libertad.

Es posible diferenciar dos sendas conducentes a la felicidad, las positivas y las negativas. Las primeras generan bienestar y satisfacción, tienen un carácter constructivo y productivo para el individuo y la sociedad. Las segundas, la satisfacción irrestricta de los deseos, el aislamiento, la intoxicación, el ascetismo, la ilusión y la frustración. Si bien es cierto que en un determinado momento pueden producir un placer momentáneo o ser un salida, terminan siendo destructivas. (Wallwork, 1994: 259) En cuanto a los caminos más fructíferos recomendaba no centrarse únicamente en uno de ellos, lo más conveniente era contar con distintas alternativas, por si alguna sucumbía a lo largo del tiempo. Estas experiencias significativas no son un simple medio, en sí mismas son buenas, se relacionan con la vida interior, con una mejor práctica de la libertad, con la creatividad, el gusto estético, la libertad, con un sentido a la existencia, adherirnos a ellas puede producir mayor plenitud y fundar una vida buena y un bien vivir.

Acerca de una formación ética y la pedagogía

¿Cuál sería la labor de la pedagogía dentro de una formación ética? El cuidado del alma y la modificación del ser, Foucault lo explica así (1996: 90):

Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podrá denominar psicagogía a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto.

¿Cómo es posible acceder al cambio? Por medio de la *parresía* refiriéndose a ésta el filósofo (1996: 72) señala:

La parresía esencialmente no es ni la franqueza ni la libertad de expresión, sino más bien la técnica que permite al maestro utilizar como es debido todo aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo. La parresía es una técnica que se utiliza en la relación entre el médico y el enfermo, entre el maestro y el discípulo; es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar aquello que es pertinente para la transformación y mejora del sujeto.

Siguiendo a Foucault, la pedagogía debe dejar de ser un *saber sometido* a las otras disciplinas e ir más allá de lo disciplinario, de lo normativo y de la vigilancia. No tiene que continuar fomentando una educación de *sujetos sujetados* es decir seres imposibilitados de descubrir y alcanzar su individualidad. Es cardinal ir más allá de la razón y de la consciencia, promover una deconstrucción, una dessubjetivación y una experiencia límite la cual desgarré al Sujeto para que tenga la posibilidad de acceder a una manera de ser distinta en la vida. La pedagogía tendría entre uno de sus propósitos indagar sobre las técnicas y procedimientos de transformación de la subjetividad; investigar cómo los seres humanos se relacionan con la verdad; de qué manera es posible superar las propias ignorancias; buscar prácticas encaminadas a modificar los estilos y relaciones que el ser humano tiene consigo mismo y con los otros.

Una formación ética desde el psicoanálisis podría ser una alternativa en la medida en que se aboca al ***cuidado y conocimiento de sí mismo***, se pregunta sobre la verdad y la veracidad; escucha lo inconsciente; indaga sobre la realidad psíquica y el deseo; valora la forma de enfrentar la vida y se interroga sobre el sentido y vicisitudes de la existencia. En tanto ***modificación del ser*** aspira a que el Sujeto se encargué de sí mismo, acoja al Otro y logre encontrar cierta coherencia entre lo que se piensa, expresa y realiza.

Una formación ética del cuidado y conocimiento de sí, parte del principio de que si no hay *transformación* individual, no hay un *cambio* social o como diría Winnicott, para tener “salud social” debe haber “salud individual” y para que ésta devenga debemos aspirar a la “salud psíquica”. Las personas con una estructura psíquica saludable tienen la posibilidad de convivir con sus conflictos internos, interactuar flexible y productivamente con los otros, con su contexto social-cultural y sobre todo contar con un soporte intelectual y afectivo pertinente para constituirse apropiadamente como Sujetos, como bien señala Gadamer (2000: 11) “La *educación es educarse, que la formación es formarse.*”

¿Hay un tiempo para la metamorfosis? El amanecer o la coronación, la primavera, el verano, el otoño o el invierno, cualesquiera de esos instantes o escenarios de la vida son momentos *ad hoc* para ocuparnos y preocuparnos por nosotros mismos y de los Otros. Es imprescindible no continuar silenciando a la conciencia, lo que hemos dejado de ser, somos o seremos, es responsabilidad de cada uno. La ilusión, los espejismos y las contradicciones inundan nuestra vida, pero nada de ello es un impedimento para el cambio, la cobardía es para los mediocres y la valentía para quienes tienen un dejo de esperanza en la transformación del hombre.

La pedagogía comienza a la edad cero, y nadie sabe cuándo termina. El objetivo de la pedagogía (me refiero, evidentemente, desde el punto de vista normativo) es ayudar al recién nacido, ese hopeful y dreamful monster –ese monstruo deseante y soñador– a volverse un ser humano. El fin de la paideia es ayudar a ese manojito de pulsiones e imaginación a volverse un antropos. Yo doy aquí a la expresión ser humano, antropos, su sentido de un ser autónomo. Lo que podría decirse, recordando a Aristóteles, un ser capaz de gobernar y ser gobernado.



Cornelius Castoriadis

Conclusiones

El universo educativo y ético desde el psicoanálisis

Con respecto a ¿Cómo vivir mejor? Para acceder a una *vida buena*, elaboré una alternativa de **formación ética con orientación psicoanalítica** a partir de una *deconstrucción* que permitiera develar las características del pensamiento hegemónico de las propuestas de educación moral contemporáneas más significativas, enfatizando en las derivadas de la tradición aristotélica, kantiana y leviniana. También implicó edificar los “*Apuntes pedagógicos freudianos*” en donde expuse una visión amplia y no tergiversada de las aportaciones del psicoanálisis a la educación. Así como re-pensar e interpretar lo ético a la luz de los planteamientos teóricos y clínicos de Freud, para proponer una *formación ética* distinta a las que tradicionalmente han representado al campo pedagógico.

La noción de deconstrucción (Skliar, 2006) estuvo en consonancia con el pensamiento de Derrida, la cual contempla la indagación, el análisis, la crítica, la renovación y el cambio, es decir, el deshacer para luego rehacer en otro sentido. La idea no era buscar la unidad, sino conformar una obra abierta que se recreara y modificara a sí misma. Pretendí, ir más allá de un acto teórico y práctico, fue un *acontecimiento* en donde transitó de un aprendizaje por asimilación a un aprendizaje experiencial. A parte de una posición crítica, hubo una verdadera implicación, una negación a la vez que una afirmación, un sí a pesar de la incertidumbre y del posible caos. Un sí cauteloso aunque no siempre del todo optimista, un sí de la incompletud y de la finitud, frente a los totalitarismos y los fundamentalismos enervantes. Un sí a la complejidad y no a las versiones edulcoradas, simplistas y unilaterales de la vida y del hombre.

¿Por qué pensar la educación y lo ético desde Freud? consideré que un retorno a la lectura de su obra se justifica en varios sentidos: comúnmente hay una tergiversación de su pensamiento; no contábamos con una visión clara

acerca de su concepción y propósitos de lo educativo. Los trabajos relacionados con el tema, por lo regular están permeados de tecnicismos y elucubraciones; erradamente se han circunscrito sus contribuciones a la moral, desde su postura teórica, sin atender que la clínica psicoanalítica ofrece un manantial para desplegar una formación ética orientada al Sujeto, a la Alteridad y por ende a la producción de subjetividades. Una mirada a la terapéutica freudiana es oportuna en una época en donde lo humano parece difuminarse en lontananza resultado de una cierta descomposición del tejido social, de las fluctuaciones económicas, de los avatares políticos y paradójicamente de los avances científicos y tecnológicos. Camps (2005: 24) decía “*que no todo lo técnicamente posible es moralmente aceptable*”. El progreso de las neurociencias, de la genética, de la medicina en general, por significativo que sea, no ha logrado un cambio sustantivo en la vida íntima de los seres humanos.

Por otro lado, el psicoanálisis es importante para la ética, porque le ayuda al Sujeto a comprender y sortear de mejor manera, las defensas, fijaciones, resistencias, represiones, problemas psíquicos, engaños, fantasías, mentiras que pueden conducirlo a prohibiciones del pensamiento, a realizar acciones o tomar decisiones equivocadas, irresponsables e irracionales. Amplía el campo de la conciencia, enriquece el mundo de los afectos, permite vivir en mayor consonancia con la realidad psíquica, coadyuva en la apertura de horizontes, modifica la “experiencia de sí”, permite afrontar las vicisitudes con mayor tolerancia, fortalece la voluntad para construir proyectos y darles seguimiento en pro del bienestar de uno mismo y de los otros.

Quizá lo más valioso del legado del vienés sea ***el haber ofrecido al ser humano la esperanza y posibilidad de transformarse***. Se aspira a contar con hombres que se acerquen a la verdad y a su verdad, con el fin de reconocer y fortalecer los aspectos constructivos y reconducir los destructivos. Así como la posibilidad de encontrar un sentido y un significado para alcanzar una vida buena y un bien vivir dentro de un marco de autonomía, responsabilidad y justicia.

Una huella psicoanalítica en el mundo ético

Derivado de la obra teórica y clínica de Freud, considero que algunas de sus aportaciones más relevantes a la ética son: el haber destacado el papel del *inconsciente* y del *deseo* frente a una moral racional, consciente y volitiva; el subrayar, la importancia de la *afectividad*, la cual puede tener un carácter constructivo o destructivo y por ende afectar las decisiones morales; ubicar a la *Ley* y al *deseo* como elementos nucleares de lo ético, los cuales se repelen, pero confluyen, entran en conflicto, pero “convergen”; nos provee de un concepto de Ley más amplio al no circunscribirlo a lo jurídico, al deber o la razón como sucede en Kant. Aquí se inscribe en el orden de lo simbólico y se extiende a las distintas relaciones parentales y sociales; nos enseña que la *heteronomía* y la *autonomía* no son aspectos excluyentes, ambos representan la expresión de la moral y de la ética, no teniendo sentido señalar la trascendencia de una con respecto a la otra; la génesis de la moral, emerge a partir de la *Alteridad*, se funda en la familia desde los primeros años de vida, no inicia con la instauración del superyó como resolución del conflicto edípico, aproximadamente a los cinco años de edad, más bien, se remonta a la relación del niño con su progenitora o personas significativas; el cimiento de lo ético es el *amor* y el *odio*, de ellos se derivan la confianza, la amistad, el compromiso, la culpa y la vergüenza; brinda una ética fundada en la complejidad del Sujeto, resaltando el *conflicto*, la *ambivalencia*, la *incertidumbre* y los *límites* como parte constitutiva de la naturaleza humana, además de plantear que el Sujeto ético se constituye a partir de la Alteridad, de su relación consigo mismo y de la *producción de las subjetividades*.

En este terreno Freud ha recibido una gran cantidad de críticas, entre las que destacan, el no haber propuesto ciertos principios para orientarnos en la vida, o sugerir algunas normas para lograr un bien vivir o proveernos de reglas para una mejor convivencia. Nada más ajeno al psicoanálisis, para éste la ética se vincula a la vida inconsciente, al deseo, y a la afectividad, es

decir a lo más íntimo de la existencia. Con tal afirmación, no se promulga, ningún anarquismo o relativismo radical. Al contrario, *cada quien debe buscar su medida*, diría el vienés, siempre dentro de un marco de compromiso con uno mismo. Como bien plantea, Herrera (2006), “...*debe tomar en cuenta que la condición humana es ser deseante. Ni pura razón, ni pura pasión. Ni puro deber, ni puro deseo.*”

Resultado de lo anterior, puedo afirmar que una parte de la filosofía moral no ha tomado en cuenta los procesos psíquicos que se ponen en juego en torno al universo ético, por lo tanto se ha mantenido alejada de la realidad psíquica y de los problemas cotidianos de los seres humanos. Por su parte, la psicología ha empobrecido su labor al reducir lo moral a la inteligencia, el razonamiento o la argumentación. La educación ha sido un campo infértil, al no haber encontrado estrategias idóneas para lograr cambios significativos. Sin lugar a dudas, la tarea principal de Freud, no radica en el haber cuestionado una moral tradicional determinada, una posición ética en particular, sino en el haber abierto un camino más allá de la episteme, para internarnos en una ontología preocupada y ocupada por la complejidad de la condición y sentido de la experiencia humana.

La búsqueda de otros horizontes

Resultado del análisis de las propuestas contemporáneas de educación moral: socialización, clarificación de valores, psicología moral, teoría del dominio, self moral, educación del carácter o de las virtudes y pedagogía de la Alteridad, emanadas del pensamiento filosófico, sociológico y psicológico. Fue posible afirmar que parten de *una visión antropológica reduccionista* al considerar al hombre como un ser racional y consciente. Filosóficamente, *fragmentan y circunscriben la moral* a la felicidad (Aristóteles), el deber (Kant), el bien común (Jeremy Bentham y John Stuart Mill) o al Otro. (Levinas) Psicológicamente,

se circunscriben al desarrollo y al razonamiento moral (Piaget y Kohlberg). Sociológicamente, *son insuficientes* (Durkheim) para dar respuesta al momento histórico, social y cultural en el que vivimos. Educativamente, son *epiteliales, adaptativas* o *desarrollistas* con resultados poco fructíferos y sin ninguna trascendencia para los educandos. En cuanto al psicoanálisis, fue necesario bregar contra la idea tan difundida de que sus contribuciones a la educación moral se ciñen al superyó, a las normas, las reglas y la adaptación al mundo social. Tales ideas derivan de una lectura parcial, incompleta e indirecta de la obra freudiana, por lo que fue indispensable aclarar los equívocos en torno a lo que aquél puede brindar a la ética.

Alberoni (1998: 54) refiriéndose a la moral sostiene que la hemos convertido en una “disciplina científica,” yo, más bien diría que en un vano “conocimiento” o en un didactismo superfluo. De igual manera, la trivializamos colocándola en un escenario sin personajes en donde rebosa un “altruismo” parafernalia. Hacemos de ella un espectáculo frívolo, algo accesorio y estrictamente insubstancial. Por ello se requiere de ir más allá de la normalización, de la regulación y de la instrucción, para preocuparse y ocuparse más de la “experiencia del Sujeto” (Bárcena, 2003) y de las profundidades del alma.

Una mirada distinta a la educación

Tradicionalmente, la educación ha sido entendida como una necesidad, un ideal, un desarrollo, una intencionalidad, además de tener un carácter social y cultural. Sin embargo, el psicoanálisis considera que aquélla no ha estimado ciertas particularidades de la naturaleza humana, aparte de no tomar en cuenta determinados aspectos que van en detrimento de su labor. Derivado de esa situación construí los “*Apuntes pedagógicos freudianos*”, los cuales representaron una verdadera labor arqueológica. La idea no fue retornar al pasado para rescatar dogmáticamente nociones ancestrales o hipostasiar imágenes.

Más bien, era indagar sobre su significado primigenio y contextualizarlo en un ámbito distinto de donde emergieron. La elaboración de los *Apuntes* tuvo algunas problemáticas que respondieron a tres situaciones; por lo menos en un inicio, lo educativo no formaba parte intrínseca de los planteamientos psicoanalíticos. El mismo Freud reconoce que la educación, paulatinamente fue ocupando un lugar relevante, sin necesariamente, haber sido una parte medular en sus disquisiciones. Segundo, las aportaciones del vienés están difuminadas a lo largo de sus escritos, situación que dificultó su edificación y comprensión. Por último, no pocos “escritores” tienen un conocimiento parcial, en ocasiones nulo, sobre las premisas psicoanalíticas, por lo cual, las tergiversan o las permean de ciertas disquisiciones fantasmáticas.

En los *Apuntes* propuse tres líneas de acción, en la primera, expongo las críticas a la educación que pueden enunciarse de la siguiente manera, se tiene una *visión edulcorada de la infancia*, defendida incluso por pedagogos como Rousseau (1975) o Cousinet (1959). Su carácter *represivo* o *permisivo* tal y como sucede en la actualidad. La *amnesia infantil* tendiente a soterrar partes significativas de la vida y que en no pocas ocasiones lleva a tomar decisiones equivocadas y la *prohibición del pensamiento* que exagera la angustia y el sentimiento de culpa. Todos, aspectos esenciales que contribuyen perniciosamente a un logro adecuado de lo educativo y al progreso significativo del ser humano.

En la segunda ruta, resalto cuál es la meta de la educación, Esteve (2003: 123-152) refiriéndose a ella, plantea que la sociedad contemporánea ha contado con varios modelos; la educación como molde, enseñanza, libre desarrollo y como iniciación. Desde el psicoanálisis, ésta debe dirigirse a la producción de la subjetividad y su finalidad es **orientar psicológicamente** al hombre, teniendo entre sus propósitos algo muy diferente a lo aceptado tradicionalmente, a saber: *su carácter profiláctico, lo óptimo entre la Escila y la Caribdis, la reorientación de las pulsiones, el principio del placer y el principio de realidad, la búsqueda de la verdad, la cultura y lo distintivo en el Sujeto.*

En la tercera vía, reflexioné sobre el sujeto de la educación, parto de la idea de que en cada momento histórico los *dispositivos pedagógicos* han creado ciertas subjetividades, entre las que destacan: la tradicional, la cognoscitiva y la de la competitividad, a las cuales debemos añadir, la histórico-social. Estas construcciones, conciben al hombre como un ser racional, consciente y pragmático y circunscriben al sujeto pedagógico al aprendizaje o a lo escolar. Ante tal situación, propongo que el objetivo de lo educativo no sea el desarrollo de las facultades, las capacidades, la transmisión de conocimientos, las competencias o la adaptación del individuo a la sociedad, sino el **Sujeto**, lo singular, lo específico, lo propio de cada quien, sin dejar de tomar en cuenta al Otro. Teniendo como finalidad las bases psicoanalíticas de evitar cualquier estrategia o relación que lacere la vida psíquica. *Educar para la realidad*, tanto la exterior como la interior, *educar en y para la verdad*, no en la quimera, la simulación o la falsedad y buscar la *metamorfosis* como posibilidad de aspirar a algo distinto y trascendente.

Cuatro puntos cardinales

La diagnosis de la situación presente desde las diferentes esferas del conocimiento, (Vattimo y Taylor en la filosofía, Lipovetsky, Bauman, Morin, y Touraine en la sociología, Neuman en la psicología y Sartori en la política) la vorágine de cambios, la falta de actualidad de las propuestas de educación moral y los resultados tan baladís en materia educativa, fueron algunos de los indicadores, para erigir una formación ética sustentada en cuatro coordenadas, la de la *naturaleza humana*, la *subjetividad*, la *formación* y la distinción entre *moral* y *ética*.

A diferencia de las posturas monolíticas, diádicas, racionalistas, empiristas, o utilitaristas, concibo al hombre en toda su **complejidad**, en su luz y en su oscuridad, en su resplandor y en sus sombras, siendo parte constitutiva de él, lo *inconsciente*, la *ambivalencia*, el *conflicto*, lo *afectivo*, el *deseo* y lo *racional*. Contrario a las posturas idealistas, se considera la *finitud e incompletud* como

una característica esencial del ser humano. En este sentido, toda actividad humana tiene ciertos límites, cualquier cambio se inscribe dentro de la posibilidad y de las fronteras. Una ética de la complejidad y de las profundidades, además de no ser insular o totalitaria resalta el papel de la incertidumbre, el desasosiego y la culpa como experiencias que influyen en las decisiones morales. Su columna vertebral es la **subjetividad**, es decir la red de representaciones individuales y sociales, conscientes e inconscientes que la persona construye a lo largo de su historia, viene a ser su visión del mundo en todas sus dimensiones. Abarca las distintas existencias del ser (Bouhsira y Durieux: 2005), *la vida en el mundo, la vida de la realidad psíquica y la vida de la experiencia cultural*. La noción de subjetividad salvaguarda, los absolutismos y las dicotomías entre lo consciente y lo inconsciente, lo individual y lo social, lo público y privado, lo pasado y el presente. Descarta todas esas “imágenes” que dan una visión simplista o equívoca del hombre. Además permite superar el causalismo y determinismo psíquico de que cualquier acontecimiento debe ser referenciado a motivaciones internas o externas.

En cuanto al término educación, lo utilizo como los conocimientos, habilidades, actitudes y costumbres que adquiere el individuo, con el objeto de obtener una instrucción, la cual le permita responder a las demandas de las circunstancias sociales. En cuanto a la palabra **formación** tiene un sentido más amplio, alude a la comprensión del mundo, al cuidado y conocimiento de sí, a los estilos de las personas, a sus posibilidades y proyectos particulares, implica la búsqueda de nuevos espacios, el ejercer la libertad y tomar la justa distancia con respecto a uno mismo y los demás. Siguiendo a Gadamer (2000) apunta a que el Sujeto “acceda él mismo a su morada”, en palabras de Heidegger (1970) a su interioridad, a su residencia, a su propio ser.

Con la idea de dar claridad teórica y no continuar promoviendo tergiversaciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, se diferenciaron tres nociones, la de **Ética** referida a la metapsicología freudiana, es decir a la estructura que conforma el aparato psíquico, ello, yo y superyó. Comprende tanto

las características y funciones como las relaciones de la vida psíquica. El de **moral** que alude a las normas, reglas, actitudes, comportamientos que orientan las decisiones de los individuos, además de regular el comportamiento, dar cohesión al grupo y sentido de identidad; tiene tres ámbitos de dominio el *lenguaje*, la *acción* y los *sistemas de códigos*. De acuerdo con Melich (2010), podemos decir que toda moral es una *narración*, pertenece al orden de lo *público*, es *jerárquica* y *transcultural*. Por su parte, el término de **ética** refiérese a los modos de ser del Sujeto, a las relaciones e interacciones que establece con él y con mundo, a la manera de afrontar ciertos acontecimientos; así como al proceso reflexivo, evaluativo que realiza para responder a él mismo y a su mundo circundante. Tiene que ver con la vida interior, las representaciones, expectativas y proyectos que la persona se plantea en sus distintos radios de acción.

La constelación ética

El siglo XX vio surgir una serie de “modelos” relacionados con lo moral o con la ética. Desde la filosofía, Morin (2006) habla de una Socioética, ética de la comunidad, Antropoética, asumir la condición humana y planetaria, de una Autoética, ética individual. Durkheim (1997) desde la sociología, plantea el espíritu de la disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad con un acento en lo social. En la psicología, surge el cognoscitivismo de Kohlberg (1997), el cual enfatiza en el desarrollo moral, constituido por los niveles, preconventional, convencional y postconvencional. Berkowitz (1995), propone una “Anatomía moral” que incluye, la conducta, el carácter, valores, razonamiento y la emoción, su finalidad es englobar los distintos aspectos de la persona moral. Puig Rovira (1998), expone una construcción dialógica de la personalidad moral, edificada a partir de la socialización y adaptación a uno mismo, a la transmisión de elementos culturales y de valor, las adquisiciones procedimentales y la construcción de la historia personal moral tendiente a la realización del individuo.

En su gran mayoría esas propuestas, sobre todo las que derivan de las aportaciones aristotélicas, kantianas y algunas sociológicas tienden hablar de educación moral. Filloux (2008) reflexiona si debemos referirnos a ésta o a una educación ética. Desde mi perspectiva, las dos expresiones son limitadas, más bien tendríamos que aludir a la noción de **formación ética**, el vuelco no es un ardid del lenguaje o una artimaña de pseudo originalidad, responde a un giro lingüístico que tiene alcances filosóficos, psíquicos y pedagógicos. Implica una percepción distinta de la naturaleza humana, de la familia, la escuela y una reorientación de lo ético hacia la persona y su trascendencia.

A diferencia de las propuestas contemporáneas, sustenté una **ética de la Alteridad** y una **ética del Sujeto**, la primera, constituida por el mundo *familiar* y el ámbito *escolar*. La segunda, hace referencia al *cuidado y conocimiento de sí mismo*, a la *escucha*, a la *responsabilidad* y a la *felicidad*. Ambas son **éticas del compromiso** que abarcan lo *intrasubjetivo*, lo *intersubjetivo* y lo *transubjetivo*; no son excluyentes están implicadas una y otra, no son absolutas o insulares, ni se asientan en un momento del desarrollo o en la esfera racionalista; no se circunscriben a lo femenino o a lo masculino, distinguen entre uno y otro. Son **éticas inclusivas, de la singularidad y la diferencia**, reconocen coincidencias y discrepancias, concordancias y oposiciones, semejanzas y contrastes, encuentros y desencuentros, es decir toman en cuenta, la singularidad y la otredad. Son **éticas deliberativas**, cuestionan y ponen en tela de duda principios, saberes y formas de acción. Son **éticas de la ironía**, que desenmascaran la hipocresía, las simulaciones y los prejuicios. Son **éticas históricas**, se proyectan en el tiempo físico y psíquico, presente, pasado y futuro. Son **éticas del deseo**, las cuales se inscriben más allá de las leyes, sean éstas escritas o no, se relacionan con Eros y Thanatos, con la vida y con las carencias, con lo más vital y destructivo del ser humano. Son éticas que buscan un **sentido y significado** en la existencia. Son **éticas de la humildad**, en cuanto que no son dogmáticas o se creen poseedoras de una única verdad; son flexibles, enmarcadas dentro de la incertidumbre, el conflicto, la ambigüedad y en los clarososcuros de la vida consciente e inconsciente, del deseo, de los afectos y de las fantasías propias del ser humano. Deben

entenderse como una red de vínculos, disposiciones y preocupaciones con uno mismo y con el Otro. Son vías de significación y de resignificación. No son éticas prescriptivas, del cuidado, instrumentales o dependientes. Reconocen la valía de los preceptos universales o de los códigos deontológicos, pero no los consideran suficientes; se constituyen a partir de la empatía, tolerancia, comprensión y el respeto. Son *éticas del distanciamiento*, de la autonomía y de lo justo; se inscriben dentro de las *éticas de la hermenéutica de la sospecha* tendientes a develar los propios engaños, fantasías e ilusiones que imposibilitan el poder actuar éticamente y vivir con dignidad. Son exégesis que pueden acompañarnos en el viaje que cada uno debe realizar a las profundidades del alma.

Una ética de la Alteridad en la familia

En esta parte, afirmo que la *familia*, el *vínculo primario* y la *convivencia entre sus integrantes*, son el cimiento y la base de la constitución del *ethos*. Los actuales esquemas familiares autoritarios, de inmoliación, ambiguos y democráticos tienden a ser rígidos, de sometimiento, confusos o de permisividad. Las reglas se imponen, delegan o diluyen, la comunicación es nula, débil o en demasía. Las relaciones pasan de la asimetría radical a una galopante simetría, o de un descuido total al sobreproteccionismo asfixiante. En todos los casos de un extremo a otro, con sus fluctuaciones, pueden observarse fisuras que generan problemas para vincularse, legislar, respetar la autoridad o asimilar valores tendientes a robustecer el progreso personal.

Esos escenarios suponen la necesidad de recomponer el tejido familiar; fortalecer los vínculos; coadyuvar a una adecuada identidad; promover identificaciones positivas y llevar a cabo una pertinente descentración. Dichos aspectos son claves para impulsar la autonomía, la tolerancia, la reciprocidad, la justicia, el respeto y la diversidad. El *compromiso* y la *proximidad* son el basamento de la constitución ética, por su parte la *justa distancia* que

respetar la intimidad y la interioridad le dan la posibilidad al Sujeto de abrir sus caminos y buscar sus propios espacios, nada más valioso para la conquista de uno mismo. Lo fundamental, no es crear lazos de dependencia que deterioren la vida psíquica, Nietzsche diría que cada quien debe *tener su propia sed* para encontrar *su propia fuente*, es decir hay que buscar nuestro sendero e ir ejerciendo la justa libertad. El estar anquilosado al otro es más cómodo, sin embargo tarde o temprano nos embarga el resentimiento, el rencor y la vana espera de la retribución, es la mejor forma de anularnos, paralizarnos y olvidarnos de que existimos. Una ética de la familia sienta sus bases en el amor y el odio, la autoridad, la legislación y la disciplina. A partir de ella se construyen los vínculos y las relaciones que son pilares desde donde van erigirse la libertad, honestidad y la equidad.

Una ética de la Alteridad en la escuela

Históricamente, la institución escolar se ha ocupado principalmente por la transmisión de saberes y la socialización. Sin embargo y a pesar de los logros obtenidos, todavía los resultados no son los deseados. Sí realmente, los centros escolares desean optimizar su labor, es imprescindible conocer la *realidad psíquica institucional* constituida por los **organizadores psíquicos** (transferencias, angustias, identificaciones, proyecciones, deseos, fantasías y represiones), los cuales conforman una red de representaciones e interacciones conscientes e inconscientes (Pardo y Brüggmann, 2005). Estos organizadores establecen en gran medida los dinamismos de las relaciones institucionales que en la actualidad siguen siendo autoritarias, verticales e incluso violentas. Si deseamos acceder a una escuela democrática, en donde se atiende a la diversidad política, religiosa, económica y cultural, se respete la inclusión social, el diálogo, la convivencia, se ejerza la libertad con respeto, la participación ciudadana y la justicia con responsabilidad, es necesario reorientar las políticas públicas educativas, así como las gestiones pedagógicas y escolares. Todo sin olvidar que la

democracia se encuentra más allá de los gobiernos y de las instituciones y debe ser entendida como una forma de vida individual y social.

En lo referente al *vínculo docente y alumno* es uno de los aspectos más abandonados (Sidorkin: 2007), a pesar de su trascendencia y de la literatura existente. Siguiendo a Barba (2002), se han conformado tres tipos de lazos: el autoritario, el de ayuda y el de la pedagogía del amor. Por su parte, Cambursano (2011) habla de una relación pedagógica centrada en el conocimiento, la cual enfatiza en la adquisición de saberes. Otra es la formativa, en donde prevalece la posición jerárquica del docente, pero se hace hincapié en la autonomía y en la preparación para la vida. Por último, tenemos la vincular, en donde el profesor asume una figura de orientador, la labor en equipo desempeña un papel primordial y el alumno ocupa una posición activa dentro de su quehacer educativo. El análisis, la reflexión y la crítica se convierten en los ejes esenciales del aprendizaje.

Por mi parte, resulta necesario deliberar sobre el vínculo educativo, redimensionarlo en toda su complejidad y deconstruirlo a partir de las *subjetividades, intra y transubjetividades* y de sus múltiples interacciones. Lo concibo como un lazo de *amores, odios, encuentros, desencuentros, flexibilidades, tensiones, alegrías y tristezas*, es decir son relaciones permeadas por la *ambigüedad, el conflicto*, por la *transferencia, la asimetría, la confianza y la empatía*. Se caracteriza por estar enmarcado dentro de una serie de representaciones y deseos conscientes e inconscientes.

En cuanto a la moral, la labor de la escuela se ha limitado principalmente a la creación y obligatoriedad de las normas, reglamentos y principios, a la normalización y adaptación, por ello, es que los avances terminan siendo tan anodinos. La institución debe dirigir su mirada al *Sujeto* y a la *Alteridad*, éticamente su papel es la *producción de la subjetividad individual y social*. Tiene que preocuparse y ocuparse por la formación, autoformación, singularidad, así como por los aspectos cognitivos, afectivos, históricos y sociales de las personas. Debe fundar una ética basada en el *compromiso* soporte para la

constitución de todo vínculo y sostén de toda acogida; en la **reciprocidad** sustento para la convivencia, el intercambio y la cooperación, en la **justicia**, vía no solamente de respeto a la ley, sino como senda de acceso a la vida democrática y un buen vivir.

Una ética del Sujeto

“*Dios ha muerto*” diría Nietzsche, el mundo se ha desacralizado, las instituciones se desmoronan, el tejido social se deshila y “*Hemos vaciado el mar*”. Ante tal situación ¿Qué debe hacer el hombre? Constituir una **ética del Sujeto** que le permita **orientarse** en el mundo. Aranguren (1986), Morin (2006) y Moravcsik (Ortiz, 2006) también han expresado la necesidad de contar con una ética personal. Mi propuesta tiene como centro articulador el **cuidado y el conocimiento de sí mismo** encaminado a ocuparse de uno mismo, de la relación con los Otros, de la manera de afrontar la vida, de una forma de ser y de comportarse en el mundo (Foucault, 1996). Entre sus propósitos, se encuentran la búsqueda de la *veracidad*, sin la cual no es posible comprenderse y entender a los demás, así como el reconocer, los aspectos auténticos y nocivos de la condición humana para estar en posibilidades de luchar contra los ardidés del individuo que comúnmente evade sus compromisos. El *cuidado y conocimiento de sí* tiene como fin abrir nuevos horizontes para desplegar el ejercicio de la libertad dentro de los límites y responsabilidad de cada uno. Foucault y Freud sabían que el conocimiento y la toma de conciencia no eran suficientes, había que trascender lo epistemológico y transitar a las profundidades del alma. La conquista no es sencilla, son demasiados los escollos y muchas las resistencias. El hombre a lo largo del camino debe aprender a valorar sus acciones con base en sus capacidades, reflexiones, experiencias y argumentos para conducirse en consecuencia, evitando en lo posible las dependencias y los paternalismo. Con ello no se promueve ningún liberalismo radical, sino la posibilidad de ejercer la autonomía rectamente, sin lastimar a los otros, ni a uno mismo.

Con el fin de contener la “barbarie interior” (Morin, 2006), enfatizo en el **conocimiento de sí mismo**. La ignorancia de la conciencia y la ceguera afectiva, conducen al ocaso, a las tinieblas y a la ofuscación, mientras que el conocimiento de sí proporciona claridad y luz para proyectar y conducir la vida de una manera más prospera éticamente. Bacón (1986), en su Teoría de los ídolos habla sobre los obstáculos que se impone el hombre para acceder al conocimiento. Scheler (2003), hace referencia a la idea de considerar que la vida interior es una “cosa en sí” y por ende es incapaz de engañarnos. Hildebrand (2006), alude a una ceguera axiológica en cierto tipo de individuos. Por su parte Freud, enfatizó en la tendencia de los hombres a la hipocresía, a vivir en la artimaña, en la fantasía y en la ley del mínimo esfuerzo. Hasta el momento, la sociedad y las instituciones han sido incapaces de llevar a cabo cambios trascendentes. Por ello, tiene razón Touraine (2003), cuando propone que *el Sujeto es quien tiene y debe recomponer el tejido social*.

Esta vuelta a sí mismo debe tener como punto de partida la **escucha**, concebida como una *hermenéutica de la indagación e interpretación* del mundo que aspira a la comprensión de la realidad psíquica y del espacio circundante. Si como dice Kate Millet “lo personal es político” y si el hombre aspira a una democracia como forma de vida sustentada en el diálogo, en el consenso y en un estilo determinado de relaciones ¿Cómo podremos avanzar? Si hay oídos sordos para escuchar razones, duetos de monólogos, conversaciones que son soliloquios e “información que no comunica”. Hay que tomar en cuenta la indiferencia propia de la época y partir de la idea que no habrá movimiento trascendente, si no aprendemos a escuchar el mundo exterior e interior, para ello requerimos de una actitud de *apertura* y de *consideración* hacia al Otro. Toda escucha es un encuentro con la Alteridad y si ésta no existe entonces lo que tenemos es indolencia y apatía, *no hay Sujeto sin escucha*. Así entendida, la escucha es un acontecimiento, un acto fenomenológico que tiene una base ontológica y epistemológica, su esencia no es la información, sino el *logos*, es decir el sentido de la existencia.

Toda renovación, cuidado y conocimiento de sí, así como toda escucha implica una **responsabilidad** consigo mismo y con los demás. A diferencia de filósofos como Ingarden (2001) o Jonas (2004) quienes ven en ésta un compromiso, un acto psíquico o van más allá de cualquier antropocentrismo. El psicoanálisis extiende el significado de esa noción al considerar que no somos responsables únicamente de nuestros actos, como tradicionalmente lo ha afirmado la filosofía moral, sino también de los pensamientos, sueños, deseos y fantasías de cada uno. Se parte de la idea de que en muchas ocasiones, lo que nos acaece es resultado de la propia forma de ser en el mundo. Por tal motivo, no hay que buscar recovecos para la cobardía, los engaños o los sentimentalismos, pueden entenderse las adversidades, complicaciones, obstáculos, ansiedades y los miedos, pero debe existir el ímpetu y el ánimo de salir adelante, de ir más allá de los infortunios. En este sentido, se es consciente de que la **responsabilidad tiene un peso específico mayor que la metafísica**, en la medida en que compromete e implica al hombre en todos los acontecimientos del acaecer humano, sean éstos conscientes o inconscientes.

La vida, con todas sus odiseas y vicisitudes, nos hace reflexionar sobre si realmente vale la pena el tener que soportar tantos caminos espinosos, llenos de obstáculos y de sinsabores. Situación que inevitablemente conlleva a deliberar sobre la **felicidad**, tema central del pensamiento ético desde sus albores. En Aristóteles, ésta es una actividad del alma, una virtud, un bien y un placer en sí mismo. En San Agustín, el problema no radica en saber *¿Qué es la felicidad?* Como sucede con la visión aristotélica, más bien gira en torno a *¿Cuál es la verdadera felicidad?* La respuesta es ir al encuentro de Dios para reconfortarse en él. En la Ilustración, la cuestión, ya no radica en un buen vivir, ni en seguir una verdad enraizada en la palabra divina. La pregunta en Kant, toma una dirección distinta *¿Cómo llegar a ser digno de la felicidad?* Aquí el núcleo se encuentra en la obligación, luego entonces, se relaciona con el cumplimiento del deber y el respeto a la ley moral (Bonete, 2003).

A diferencia de la propuesta aristotélica, cristiana y kantiana, para mí la pregunta central sobre la felicidad en el psicoanálisis, tiene un sentido distinto

y se orienta a *¿De qué manera, tengo y decido vivir?* La posición de Freud, no posee un carácter esencialista, un origen divino, de obligatoriedad, idealista o de erotización de los sentidos. No es totalitaria, absoluta o reduccionista. Su concepción está enraizada en una paradoja, el hombre tiende a evitar el sufrimiento y aspira al placer; sin embargo, cumplir con éste en su totalidad es simplemente una empresa irrealizable, cultural y socialmente, le que le genera un malestar psíquico con el cual deberá lidiar a lo largo de su vida. Además de esa desazón, la infelicidad del hombre se agudiza por la propensión del cuerpo a la decadencia, por las enfermedades, las catástrofes naturales o las relaciones con los otros. Por su parte, Taylor (1994), añade otras formas de malestar actual, el individualismo, la razón instrumental y la pérdida de libertad.

¿Para qué, la escucha, la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la libertad y la justicia? ¿No son ya demasiadas consternaciones? Freud, siempre fue consciente de que el fin del hombre era la felicidad y cualquier afán por penoso que fuese estaría encaminado a cumplir con ese tan anhelado bien. Para el vienés, la felicidad es terrenal, efímera, incierta y ambigua. Hay que concebirla como un río que en ocasiones fluye y permite beber de sus aguas, pero otras veces, es un lugar desértico, tierra infértil e irremediabilmente se vuelve inalcanzable. Entonces ¿Es imposible acceder a ella? Evidentemente que no, el amor, el trabajo, la productividad, el gusto estético, el conocimiento son algunas de las vías enriquecedoras y constructivas en las que la persona puede realizarse a sí misma. A pesar de las vicisitudes del mundo externo y de la existencia, la felicidad depende del Sujeto, de sus características psíquicas y de la manera de relacionarse con los otros. Es resultado de su propia decisión y realización personal. Freud siempre fue un feaciente guerrero y creyó que el hombre, podría salir avante, si tenía el coraje y la voluntad de no dejarse avasallar por los infortunios, para estar en condiciones de transformarse y de vivir una vida con mayor plenitud. El cuidado y conocimiento de sí, terminan siendo vías de acceso a la verdad, pero ésta en sí y por sí misma, no tendría sentido, sino permite alcanzar un mayor grado de libertad, autenticidad, autorrealización, creatividad e integridad.

Re-pensar la pedagogía hacia un sendero distinto

Estimo que la pedagogía, ante todo debe reconocer su responsabilidad y asumir la **cardinalidad** de su labor dentro de la **transformación del hombre**. Tiene que dejar de ser un “*saber sometido*”, el cual se le ha conferido a lo largo de su historia y se le ha reforzado a partir de las pedagogías psi. Es necesario que redimensione sus espacios y deje de ser una inadecuada “*suma de los saberes disciplinarios*”. No debe buscar la unidad, sino la problematización y configurarse a partir de la multiplicidad de relaciones e interacciones con otros saberes. La pedagogía no es y no deber ser un “simple saber instrumental”, una pura episteme o un conjunto de técnicas. Bajo la égida de la complejidad, es imprescindible encontrar nuevas formas de narración, distintos discursos para salir del anquilosamiento, resultado del centralismo en el aula, en la enseñanza, en el conocimiento o en el aprendizaje. Su mirada debe dirigirse a distintos y diversos caminos, su espectro de acción es variado y plural. Dentro de los saberes pedagógicos relevantes se encuentra el de la institución familiar, aspecto olvidado incluso por la filosofía moral. La trascendencia de ésta es incuestionable, porque es la arquitectura desde donde se constituye la subjetividad, el tejido psíquico, la identidad, la identificación y las representaciones sociales, culturales y personales. Es la morada del *ethos*, o sea el espacio vital, la fuente de la confianza básica, de amores y odios, de reciprocidades, compromisos, de la autonomía, responsabilidad, la verdad y la justicia.

Otro aspecto básico, es el de la escuela, los modelos, tradicional, cognitivo y de las competencias son insuficientes y poco eficaces, por ello propuse una mirada hacia el Sujeto, en palabras de Touraine (2003), se requiere de una “*escuela del Sujeto*”, la cual no tiene como fin la socialización, el conocimiento o el desarrollo, sino la persona, al ser mismo en toda su complejidad. Este giro implicaría que la labor primigenia de la pedagogía sería la metamorfosis del hombre, teniendo como objetivo, la producción de la subjetividad. Para ello, debe ir más allá de la madurez, del desarrollo, de lo psíquico, de lo social y lo

cultural. Aspiraría a enriquecer los vínculos, contribuir en la reorganización y enriquecimiento de las experiencias, promover el análisis crítico de creencias, pensamientos, afectos y fomentar la deliberación de las cosmovisiones propias. Crearía nuevos dispositivos orientados a: la *escucha*, la *honestidad*, la *responsabilidad*, la *no maleficencia*, la *justicia*, la *veracidad*, la *reciprocidad*, la *confidencialidad*, el *cumplir con la palabra*, la *libertad*, la *justicia y la felicidad*. Aquí tiene la pedagogía una gran vía para conformar un camino que aspire a un nuevo hombre.

Un de sus tareas más urgentes es encontrar prácticas dirigidas al *cuidado y conocimiento de sí mismo*, que coadyuven a una mejor forma de vincularnos con nosotros mismos y con los otros, dándonos la posibilidad de pensarnos y vivirnos de manera distinta. Promover la búsqueda de sentidos e ir más allá de la racionalidad educativa, de la pseudo afectividad, de la inteligencia emocional y de las lecciones de autoayuda. Proporcionar herramientas para enfrentar la incertidumbre, las perplejidades, para nadie resulta pertinente conducirse en el vaivén de lo cotidiano, es preciso apropiarnos de la vida y articularla con metas significativas, el amor, la sexualidad, el trabajo, la creación, la literatura, el arte y la cultura son experiencias dadoras y productoras de sentido. En términos, socráticos y freudianos es dable afirmar que el papel cardinal de la pedagogía, es el *cuidado del alma*, es decir que su labor tiene un carácter profundamente ético y por ende “*humano, demasiado humano.*”

Referencias bibliográficas

Abramowski, Ana, (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós.

_____, (2007): Variaciones del “nopoderamiento” escolar: de perezas y desmotivaciones, En Daniel Brailovsky, Comp. *Interés, motivación, deseo. La pedagogía que mira al alumno*, Buenos Aires, Noveduc.

Adler, Alfred, (1967): *La educación de los niños*, Buenos Aires, Losada.

Aichhorn, August, (2006): *Juventud desamparada*, Barcelona, Gedisa.

Alberoni, Francesco, (1998): *Valores*, México, Gedisa.

Alcalá, Campos Raúl, (2000): Esquemas de racionalidad y tradición, En Teresa Santiago, *Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad*, México, Plaza y Valdés.

Alighiero, Manacorda Mario, (1995): *Historia de la educación 2*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Altarejos, Francisco y otros, (1998): *Ética docente*, Barcelona, Ariel.

Anscombe, G.E.M., (2006): Filosofía moral moderna, En Mark Platts, Comp., *Conceptos éticos fundamentales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Anzaldúa, Raúl Enrique, (2009): Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad, En *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Aranguren, José Luis L., (1985): *Ética*, Madrid, Alianza.

_____, (1986): *Ética y Política*, Barcelona, Orbis.

Aristóteles, (1985): *Ética Eudemia*, Madrid, Gredos.

- _____, (1985): *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.
- Assoun, Paul-Laurent, (2003): *El freudismo*, México, Siglo XXI.
- Auchter, Thomas, (1979): *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Madrid, Atenas.
- Avanzini, Guy, Comp., (1997): *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____, Comp., (1998): *La pedagogía hoy*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bacon, Francis, (1986): *Escritos pedagógicos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ávila, Remedios, (1999): *Identidad y tragedia*, Barcelona, Crítica.
- Balcells, M. Ángeles-Carles Alsinet, (eds.), (2000): *Infancia y adolescencia en riesgo social*, España, Milenio.
- Barba, Martín Leticia, (2002): *Pedagogía y relación educativa*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bauman, Zygmunt, (2005): *Ética posmoderna*, México, Siglo XXI.
- _____, (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- Bárcena, Fernando, Fernando Gil y Gonzalo Jover, (1999): *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Bárcena, Orbe Fernando, (2003): *Sobre el porvenir de la educación moral*, En Marta Ruiz Corbella, Coord, *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.

- Béjar, Helena, (2007): *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*, Barcelona, Herder.
- Béliveau, Marie-Claude, (2004): *Me duele la escuela*, México, Quarzo.
- Beller, Walter, (2006): La verdad que surge entre enigmas y paradojas, En *Filosofía y psicoanálisis*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bernfeld, Siegfried, (1973): *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*, Barcelona, Barral Editores.
- Berkowitz, W. Marvin (1995): *Educación la persona moral en su totalidad*, Revista Iberoamericana de Educación, Número 8, Educación y Democracia, Mayo-Agosto, Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm>, Recuperado el 7 de marzo 2013.
- Bettelheim, Bruno, (1982): Bruno Bettelheim, En *Summerhill: pro y contra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____, (1983a) *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona, Crítica.
- _____, (1983b) *Freud y el alma humana*. Barcelona, Crítica.
- Bindé, Jérôme, (2006): *¿Hacia dónde se dirigen los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, Silvia, (2008): *Violencia social, violencia escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Bonete, Enrique, (2003): *Éticas en esbozo: de política, felicidad y muerte*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

- Bouhsira, Jacques y Marie-Claire Durieux, (2005): *Winnicott insólito*, Buenos Aires. Nueva Visión.
- Buxarrais, M.R., (2000): Ética y moral en la sociedad contemporánea: aportaciones teóricas desde la psicología y la pedagogía, En Buxarrais, *El estado de la cuestión tendencias y modelos de la educación moral*, Diálogos Filosóficos, 47, 196-220, Disponible en <http://ice.ub.es/eddutemp/eddu/formaciodelprofessorat/modulinformatiu2/Tendencias%20y%20modelos%20de%20educacion%20moral.%20Buxarrais.pdf>, Recuperado el 8 de agosto de 2011.
- Cambursano, Susana Celina, (2011): *Relación pedagógica en la Universidad: intersubjetividad y formación*, Córdoba, Facultad de Humanidades/ Encuentro Grupo Editor.
- Camps, Victoria y Salvador Giner, (2001): *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel.
- Camps, Victoria, (2005): *La voluntad de vivir*, Barcelona, Ariel.
- Canto-Sperber Monique, (2002): *La inquietud moral y la vida humana. Reflexiones sobre la vida buena*, Barcelona, Paidós.
- Carlisky, Nestor y otros, (1997): *Vivir sin proyecto, psicoanálisis y sociedad posmoderna*, Buenos Aires, Lumen.
- Cases, Hernández Imma, (2007): *La educación emocional del profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Castañeda, Marina, (2011): *Escuchar (nos): hacia la comprensión de los demás y de uno mismo*. México, Taurus.
- Cifalli, Mireille, (1992): *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, México, Siglo XXI.

- Cisneros, H. Isidro, (2004): *Formas modernas de la intolerancia*, de la discriminación al genocidio, México, Océano.
- Claparede, Edouard, (1957): *La escuela y la psicología*, Buenos Aires, Losada.
- Cordié, Anny, (2003): *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cousinet, Roger, (1959): *¿Qué es la educación nueva?*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Critchley, Simón, (2006): Introducción a Levinas, En Emmanuel Levinas, *Difícil libertad*, Buenos Aires, Lilmond.
- Cortina, Adela, (1996): *El quehacer ético: guía para la educación moral*, AulaXXI/Santillana, Madrid.
- Cortina, Adela y Emilio Martínez, (2001): *Ética*, Madrid, Akal.
- Chodorow, Nancy J., (2003): *El poder de los sentimientos: la significación personal en el psicoanálisis, el género y la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Da Silveira, Pablo, (2003): *John Rawls y la justicia distributiva*, Madrid, Campos de ideas.
- Delgado Criado, Buenaventura, (2000): *Historia de la infancia*, Barcelona, Ariel.
- Delors, Jacques, (1997): *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Delval, Juan, (2002): *La escuela posible*, Barcelona, Ariel.
- _____, e Ilena Enesco, (1998): *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Anaya.
- Dewey, John, (1965): *Teoría de la vida moral*, México, Herrero Hermanos, SUCS.

- Domingo, Moratalla Agustín, (2006): *Ética de la vida familiar*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Durkheim, Émile, (1997): *Educación y sociología*, México, Colofón.
- _____, (2001): *La educación moral*, México, Colofón.
- Echeverría, Rafael, (2007): *Actos de lenguaje: la escucha*, V.I Buenos Aires, Granica.
- Erikson, Erik H., (1993): *Ética y psicoanálisis*, Buenos Aires, Hormé.
- Esteve, José. M., (2003): *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Etxeberria, Xabier, (2005): *Temas básicos de Ética*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Fascioli, Ana, (2010): *Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan*, Revista Actio, No. 12, diciembre, Disponible en <http://www.fhuce.edu.uy/actio/Textos/12/Fascioli12.pdf>, Recuperado 13 de octubre de 2011.
- Fenichel, Otto, (1984): *Teoría psicoanalítica de la neurosis*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferrés, Joan, (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
- Ferenczi, Sandor, (1981): *Psicoanálisis*, Tomo II, Madrid, Espasa Calpe.
- Filloux, Claude Jean, (2008): *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- Follari, Roberto, (1997): *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social.

- _____, (2007): *¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?* México, Perfiles Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michel, (1996): *Hermenéutica del sujeto*, La Plata, Altamira.
- _____, (2002): *Hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____, (2004): *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Barcelona, Paidós.
- Frade, Laura, (2009): *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, México, Inteligencia Educativa.
- Francois, Yannick, (1992): Francoise Dolto, *De la ética a la práctica del psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Freinet, Célestin, (1981): *El equilibrio mental del niño*. Barcelona, LAIA.
- Freire, Paulo, (1996): *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, Anna, (2001): *Introducción al Psicoanálisis para Educadores*, Barcelona, Paidós.
- Freud, Sigmund, (1979): Obras Completas. *Reseña de August Forel*. (1889), Tr. José L. Etcheverry. Buenos Aires. Amorrortu. Volumen I. Ordenamiento, comentarios y notas de James Strachey, con la colaboración de Anna Freud, asistidos por Alix Strachey y Alan Tyson.
- _____, (1892-94): *Prólogo y notas de la traducción de J. M. Charcot*, V. I.
- _____, (1895 (1950): *Proyecto de una psicología para neurólogos*, V. I
- _____, (1900): *Interpretación de los sueños*, V. IV.
- _____, (1901): *Psicopatología de la vida cotidiana*, V. VI.

- _____, (1905a): *El chiste y su relación con lo inconsciente*, V. VIII.
- _____, (1905b): *Tres ensayos de teoría sexual*, V. VII.
- _____, (1905 [1904]): *Sobre psicoterapia*, V. VII.
- _____, (1907): *El esclarecimiento sexual del niño*, V. IX.
- _____, (1908a): *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna*, V. IX.
- _____, (1908b): *Sobre las teorías sexuales infantiles*, V. IX.
- _____, (1909): *Análisis de la fobia de un niño*, V. X.
- _____, (1910a): *Escritos breves*, V. XI.
- _____, (1910b): *Cinco conferencias sobre psicoanálisis: Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, V. XI.
- _____, (1911): *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, V. XII.
- _____, (1912a): *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*, V. XII.
- _____, (1912b): *Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa, (Contribuciones a la psicología del amor. II)*, V. XI.
- _____, (1913a): *Introducción a Oskar Pfister*, V. XII.
- _____, (1913b): *Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis*, V. XII.
- _____, (1914a): *Sobre la psicología del colegial*, V. XIII
- _____, (1914b): *Contribuciones a la historia del movimiento psicoanalítico*, V. XIV.
- _____, (1915): *De guerra y muerte*, Temas de actualidad, V. XIV.

- _____, (1915 [1914]): *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia*, (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, III, V. XII).
- _____, (1915 [1916]): 13ª, Conferencia, *Rasgos arcaicos e infantilismo del sueño*, En Conferencias de introducción al psicoanálisis, (Partes I y II), V. XV.
- _____, (1916): *Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico*, V. XIV.
- _____, (1916 [1915]): *Transitoriedad*, V. XIV.
- _____, (1917a [1916-17]): 20ª, Conferencia, La vida sexual de los seres humanos, En *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.
- _____, (1917b [1916-17]): 22ª, Conferencia, Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión. Etiología, En *conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.
- _____, (1917c [1916-17]): 23ª, Conferencia, Los caminos de la formación del síntoma, En *conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.
- _____, (1917d [1916-17]): 25ª, Conferencia, La angustia, En *conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.
- _____, (1917e [1916-17]): 26ª, Conferencia, La teoría de la libido y el narcisismo, En *conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.
- _____, (1917f [1916-17]): 28ª, Conferencia, La terapia analítica, En *conferencias de introducción al psicoanálisis*, Parte III, Doctrina general de la neurosis, V. XVI.

- _____, (1918 [1917]): *El tabú de la virginidad*, (Contribuciones a la psicología del amor. III), V. XI.
- _____, (1919): “Pegan a un niño”, *Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales*, V. XVII.
- _____, (1923): *El yo y el Ello*, V. XIX.
- _____, (1924 [1923]): *Breve informe sobre el psicoanálisis*, V. XIX.
- _____, (1924): *El problema económico del masoquismo*, V. XIX.
- _____, (1925a): *Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*, V. XIX.
- _____, (1925b): *Prólogo a Agust Aichhorn*, V. XIX.
- _____, (1925-1926): *¿Pueden los legos ejercer el análisis?* V. XX.
- _____, (1927): *El porvenir de una ilusión*, V. XXI.
- _____, (1930 [1929]): *El malestar en la cultura*, V. XXI.
- _____, (1933a [1932]): 31ª, Conferencia, La descomposición de la personalidad psíquica, *En nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, V. XXII.
- _____, (1933b [1932]): 32ª, Conferencia, *Angustia y vida pulsional*, *En nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, V. XXII.
- _____, (1933c [1932]): 34ª, Conferencia, Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones, *En nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, V. XXII.
- _____, (1933d [1932]): 35ª, Conferencia, En torno de una cosmovisión, *En nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, V. XXII.

- _____, (1933e [1932]): *¿Por qué la guerra?* (Einstein y Freud), V. XXII.
- _____, (1937): *Análisis terminable e interminable*, V. XXIII.
- _____, (1939 [1934-1939]): *Moisés y la religión monoteísta*, V. XXIII.
- _____, (1940 [1938]): *Esquema del psicoanálisis*, V. XXIII.
- _____, (1950 [1895]): *Proyecto de psicología*, V. I.
- _____, (1950 [1892-99]): *Fragmentos de la correspondencia con Fliess*, V. I.
- _____, (1956 [1886]): *Informe sobre mis estudios en París y Berlín*, V. I.
- Fromm, Erich, (1977): *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____, (1985): *El miedo a la libertad*, México, Planeta.
- _____, (1991): *El arte de escuchar*, Barcelona, Paidós.
- _____, (2003): *El corazón del hombre*, México, FCE.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker, Comps, (2006): *Educación: figuras y efectos de amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Frisancho, Hidalgo Susana, (2001): *Aportes de la psicología a la comprensión del fenómeno moral*, Organización de los Estados Iberoamericanos, Noviembre, Disponible <http://www.oei.es/valores2/frisancho.htm>., Recuperado el 12 julio 2009.
- Furlan, Alfredo, (2005): *Entre las “buenas intenciones” y los acuerdos funcionales. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10, No. 27, octubre-diciembre, pp. 1083-1108.

- Gadamer, Hans G., (2000): *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós.
- Gaitán, Lourdes, (2006): *Sociología de la infancia: nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis.
- Galende, Emiliano, (1997): *De un horizonte incierto, Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*, Argentina, Paidós
- García, Amilburu María, (2002): *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*, Madrid, Dykinson.
- García, López Rafaela, (2009): *La educación ética en la familia*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- García, Maynez Eduardo, (1967): *Ética: ética empírica, ética de bienes, ética formal, ética valorativa*, México, Porrúa.
- Gilbert, Roger, (1977): *Las ideas actuales de la pedagogía*, México, Grijalbo.
- González, Juliana, (1997): *El malestar en la moral. Freud y la crisis de la ética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gonzálvez, Vicent, (2000): *Inteligencia moral*, Bilbao, Desclée Brouwer.
- Guthrie, W., (2002): *Los filósofos griegos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martín, (1970): *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Taurus.
- Herrera, Guido Rosario, Coord., (2006): *Hacia una nueva ética*, México, Siglo XXI.
- _____, (2008): *Poética del psicoanálisis*, México, Siglo XXI.

- Hersh-J R., Reimer-D. Paolitto, (1998): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- Hildebrand, Dietrich von, (2006): *Moralidad y conocimiento ético de los valores*, Madrid, Cristiandad.
- Horney, Karen, (1973): *Nuestros conflictos interiores*, Buenos Aires, Psique.
- Illouz, Eva, (2007): *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz Editores.
- Ingarden, Roman, (2001): *Sobre la responsabilidad*, Madrid, Caparrós.
- Jiménez Silva, María del Pilar y Rodrigo Páez Montalbán, Comps., (2008), *Deseo, saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*, Mexico, Siglo XXI.
- Jonas, Hans, (2004): *El principio de responsabilidad*, Barcelona, Herder.
- Jones, Ernest, (1997): *Vida y obra de Sigmund Freud, Los años de madurez 1901-1919*, Tomo II, Buenos Aires, Lumen-Hormé.
- Jordán, José Antonio y Félix Santolaria, (1987): *La educación moral, hoy, cuestiones y perspectivas*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Jover, Gonzalo, (1998): Principales códigos deontológicos en el ámbito educativo, En Francisco Altarejos y otros, *Ética docente*, Barcelona, Ariel.
- Jover, Olmedo Gonzalo y Marta Ruiz Corbella, (2003): Teorías, modelos y estrategias en educación moral, En Marta Ruiz Corbella, Coord, *Educación moral: Aprender a ser, aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.
- Jung, Carl G., (1968): *Realidad del alma*, Buenos Aires, Losada.

- Kaës, René, (1989): *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- _____, (1995): *El grupo y el sujeto del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kant, Immanuel, (1987): *Pedagogía*, México, Hispánicas.
- Kohan, Walter O., (2004): *Infancia, entre educación y filosofía*, Barcelona, Laertes.
- Kohlberg, Lawrence, (1987): El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, En José Antonio Jordán y Félix Santoloria, En *La educación moral, hoy, cuestiones y perspectivas*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Kohlberg, Lawrence, F. Clark Power y Ann Higgins, (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- Kuendig, Willy, (2001): No se puede practicar el psicoanálisis en la escuela. En Jean-Claude Filloux, *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laing, R.D., (2002): La familia y la estructura individual. En Peter Lomas, *La crisis de la familia*, México, Ediciones Coyocán.
- Lajonquière, Leandro, de (1996): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico) pedagogía entre el conocimiento y el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- _____, (1999): *Infancia e ilusión (Psico) Pedagógica, Escritos de psicoanálisis y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laplanche, Jean y Jean Bertrand Pontalis (1996): *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós.

- Larrosa, Jorge, ed, (1995): *Tecnologías del yo y educación, (Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí), En Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Lebovici, Serge (1993): *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Leshan, Eda J, (1982): Eda J. Leshan, En *Summerhill: pro y contra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Levin, Esteban (1997): *La infancia en escena*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Levinas, Emmanuel, (2001): *La huella del Otro*, México, Taurus.
- _____, (2006): *Difícil libertad*, Buenos Aires, Lilmond.
- Lickona, Tom, Eric Schaps, y Catherine Lewis, (1999): *Once principios para una educación efectiva del carácter*. San Bernardino. De <http://www.character.org/principles/index.cgi>. Disponible en <http://www.proyectoarmonia.com/docs2/Once%20PrincipiosEd.Caracter.LICKONA.pdf>, Recuperado el 13 de abril de 2010.
- Lipovetsky, Gilles, (2004): *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama.
- Lukas, Elisabeth, (2006): *Ganar y perder*, Barcelona, Paidós.
- Luzuriaga, Lorenzo, (1964): *Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Losada.
- _____, (1991): *Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Mannoni, Maud, (1981): *La educación imposible*, México, Siglo XXI.
- Martínez, Arteaga Jorge Humberto, (2001): *La función paterna en psicoanálisis y el caso de Franz Kafka*. México. UAZ.

- Mathiesen, M.E. y Mora, O y Castro, M., (2004): *Permisividad moral y familia en estudiantes de enseñanza media de la Provincia de Concepción*, Chile, Universidad de Concepción, Chile, Psykhe, Vol. 13, Nº 1, 3 -20.
- May, Rollo, (1985): *El hombre en busca de sí mismo*, Buenos Aires, Editorial Central.
- Medina, Juan Ramón, (2001): *Sistemas contemporáneos de educación moral*, Barcelona, Ariel.
- Meirieu, Philippe, (2001): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Mélich, Joan-Carles, (2000): *El fin de lo humano, ¿Cómo educar después del holocausto?* UAB, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
- _____, (2004): *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder.
- _____, y Agnés Boixader, Coords., (2010): *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación*, Barcelona, Grao.
- Milmaniene, José E., (2008): *La ética del sujeto*, Buenos Aires, Biblos.
- Miller, Alice, (2001): *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets.
- Miller, Jaques-Alain, (1991): *Lógicas de la vida amorosa*, Buenos Aires, Manantial.
- Millot, Catherine, (1990): *Freud anti-pedagogo*, México, Paidós.
- Miñambres, Abad Amparo (2000): En Carles Alsinet y M. Angels Balcells (Coord.), *Infancia y adolescencia en riesgo social*, Madrid, Milenio.
- Moguillansky, Rodolfo y Guillermo Seiguer, (1996): *En la vida emocional de la familia*. Lugar editorial. Buenos Aires.

- Moise, Cecilia, (1998): *Prevención y psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Moore, T.W., (1980): *Introducción a la teoría de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Morin, Edgar, (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO.
- _____, (2006): *El Método 6, Ética*, Madrid, Cátedra.
- Mosconi, Nicole, (1998): *Diferencia de sexos y relación con el saber*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Muñoz, Abundez Gustavo, (2008): *Violencia escolar en México y en otros países*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13 (39) octubre-diciembre, pp. 1195-1228.
- Nava, Antezana Cecilia, (2005): Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria, En Teresa Yurén y otros, *Ethos y autoformación del docente, Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares.
- Neuman, Erich, (2007): *Psicología profunda y nueva ética*, Madrid, Alianza Editorial.
- Niebuhr, H. Richard, (2003): *El yo responsable, un ensayo de filosofía moral cristiana*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Noguera, Carlos Ernesto, (2005): La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia, En Olga Lucía Zuluaga, *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*, Colombia, UPN e IIE.

- Novara, Daniele, (2003): *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Narcea, Madrid.
- Nucci, Larry, (2003): *La dimensión moral de la educación*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Ortega y Gasset, José (1999): *La vida alrededor: meditaciones para entender nuestro tiempo*, México, Planeta.
- Ortega Ruiz, Pedro, (2011): *La educación moral como pedagogía de la Alteridad*, Universidad de Murcia. Disponible http://www.mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm, Recuperado en agosto 2012.
- Ortega, S.B., M.A. Ramirez, A. Castelán, (2005): *Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 38, pp. 147-169.
- Ortiz, Millán Gustavo, (2006): ¿Tenemos deberes hacia nosotros mismos?, En Mark Platts, Comp., *Conceptos éticos fundamentales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Osorio, Fernando, (2006): *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativos.
- P. Vignale, Silvana, (s/f) *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias*, Disponible http://congresofyeenna.net16.net/files/c7_p05.pdf, Recuperado diciembre de 2012.
- Páramo, Ortega Raul, (1999): *Ética y psicoanálisis: hacia una ética (pagana) de la compasión*, Revista de Filosofía, Ciencias Sociales, Literatura y Cultura Política, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Nueva Época, Año 23, Núm. 32, Invierno de 1999.

- _____, (2006): *El psicoanálisis y lo social: Ensayos transversales*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Pardo y Brüggmann María del Carmen, (2005): *¿El psicoanálisis para (en) la educación?* México, Universidad del Claustro de Sor Juana.
- Pérez-Delgado, Esteban y Rafael García-Ros, Comps, (1991): *La psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Pérez-Delgado, Esteban, (2000): *Una introducción a la ética desde las ciencias humanas*, Salamanca, EDIBESA.
- Peters, R., S., (1984): *Desarrollo moral y Educación moral*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pfister, Oskar, (1969): *El psicoanálisis y la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Piaget, Jean, et. al., (1967): *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada.
- Pieper, Annemarie, (1991): *Ética y moral: una introducción a la filosofía práctica*, Barcelona, Critica.
- Puig, Rovira, Josep M. y Miguel Martínez Martín, (1989): *Educación Moral y Democracia*, Barcelona, Laertes.
- Puig, Rovira, José M., (1998): Construcción dialógica de la personalidad moral, En *Educación, Valores y Democracia*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Puig, José M. y Héctor Salinas, (2002): Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, En *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial Graó.

- Quintana Cabanas, José María, (1995): *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*, Madrid, Dykinson,
- Rajchman, John, (2001): *Lacan, Foucault y la cuestión de la ética*, México, Epeeel.
- Raths, L., Harmin, M. y Simon, S., (1967): *El sentido de los valores y la enseñanza*, México, UTHEA.
- Rescher, Nicholas, (1993): *La racionalidad*, Madrid, Tecnos.
- Rojas, Enrique, (2004): *El hombre light*, Madrid, Booket.
- Rousseau, Juan Jacobo, (1975): *Emilio*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Russell, Bertrand, (1974): *Ensayos sobre educación*, Madrid, Espasa-Calpe, S.A.
- Santiago, Teresa, Comp., (2000): *Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad*, México, Plaza y Valdés.
- Sartori, Giovanni, (2002): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus.
- Sibila, Paula, (2012): *La intimidad como espectáculo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, Carlos y Graciela Frigerio, comps., (2006): *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Skliar, Carlos (2008): *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Scheler, Max, (2003): *Los ídolos del autoconocimiento*, Salamanca, Sígueme.
- Schlemenson de Ons, Comp., (1999): *Cuando el aprendizaje es un problema*, Argentina, Paideia-Miño y Dávila.

- Sidorkin, Alexander, (2007): *Las relaciones educativas*, Barcelona, Octaedro.
- Stekel, Wilhelm, (1977): *La educación de los padres*, Buenos Aires, Libera.
- Tadeus da Silva Tomaz, Coord., (2000): *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, Morón (Sevilla), M.C.E.P.
- Tappan Merino, José Eduardo, (2004): *Epistemología y psicoanálisis, Una mirada al psicoanálisis y a la construcción de su conocimiento*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Taylor, Charles, (1994): *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- Torres del Castillo, Rosa María, (2005): “Educación en la Sociedad de la Información”, en: Alain Ambrosi, Valérie Peugeot y Daniel Pimenta (coordinadores), *Glosario “Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información”*, C&F Editions, Caen-Francia, <http://cfeditions.com/>, Recuperado 7 de abril de 2012.
- Touraine, Alain, (2003): *¿Podremos vivir juntos?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Trías, Eugenio, (2000): *Ética y condición humana*, Barcelona, Península.
- UNESCO, (2008): *Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*, Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001586/158687s.pdf>, Recuperado el 10 de enero de 2011.
- Vargas, Isla Lilia Esther, (2003): *¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?* Disponible en <http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx>, Recuperado el 9 de mayo 2011.
- Vargas, Llosa Mario, (2012): *La civilización del espectáculo*, México, Alfaguara.

- Velázquez, Guzmán M. Guadalupe, (2006): *La comprensión del deber ser: valores que expresan los adolescentes en la escuela*, Barcelona, Pomares.
- Vilanou, Conrad y Eulàlia Collelldemont, Coord., (2001): *Historia de la educación en valores*, Volumen I y II, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Vilar, Gerard, (1999): *La razón insatisfecha*, Barcelona, Crítica.
- Vives, Juan compilador, (2004): *Psicoanálisis y posmodernidad*, México, Textos Mexicanos.
- Volnovich, Juan Carlos, (1999): *El niño del “siglo del niño*, Buenos Aires, Lumen.
- Wallwork, Ernest, (1994): *El psicoanálisis y la ética*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Williams, Bernard, (1993): *La fortuna moral*, México, UNAM.
- Wilson, J. (1982): *La “salud mental” como objetivo de la educación*, *En educación y desarrollo de la razón formación del sentido crítico*, R.F. Dearden-P.H. Hirst-R.S. Peters, Madrid, Narcea.
- Widlöcher, Daniel, (2004): *Sexualidad infantil y apego*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Yurén, Camarena Teresa, (1999): *La formación, horizonte del quehacer académico: (reflexiones filosófico-pedagógicas)*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____, (2000): *Formación y puesta a distancia, su dimensión ética*, México, Paidós.
- _____, y otros (2005): *Ethos y autoformación del docente, Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares.

Zaccagnini, Mario César y María Dolores Jolis, (2011) *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo: Intersecciones; tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades, entre la epistemología de las prácticas educativas escolares y la realidad social*, Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf>. Recuperado el 7 de abril 2011.

Zulliger, Hans, (1970): *Introducción a la psicología del niño*, Barcelona, Herder.

Zuluaga, Olga Lucía, (2005): *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional e Instituto para la Investigación educativa.