



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FILOSOFÍA

SELECCIÓN DE TEXTOS PARA ABORDAR EL PROBLEMA DE LA LIBERTAD EN
LAS MATERIAS DE ÉTICA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO

P R E S E N T A

EDUARDO SÁNCHEZ MONTIEL

ASESOR: MAURICIO PILATOVSKY BRAVERMAN
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, MARZO DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 la Universidad Nacional Autónoma de México:

Espejo exterior de la luz del universo...

A mi familia. A todos ellos, porque siguen ahí, aquí, desde la tesis anterior.

A Mauro, Shara, a Valentina y a Omar. Ahí seguimos. Ahí vamos.

A Lidia González, Gregorio Hernández y Ernesto Hernández,
por ser la familia de mi familia. Aunque, sobre todo, por quererme por ser yo.

A Ricardo Flores García por su apoyo, siempre, en todo, con ese gran corazón del que es dueño.

A mi asesor, Mauricio Pilatovsky y a la Maestra Guadalupe Durán por su persistencia y generador interés en la culminación de este trabajo de grado.

A Hubertino, el singular cillerero de *El nombre de la rosa*.

A mi padre por ser sabio y noble y por seguir aquí, conmigo, incólume.

A mi madre, gracias infinitas por siempre.

A mis amigos: todos...

Es un borrón en el discurso mentido,
de todas las clases de tribus.
Es la sonrisa de cada canción,
que he compartido, pagado y vendido.
Pero solo por ella han sido,
todas las buenas cosas que he hecho
y que me han sucedido...
La que guarda la noche,
la que anida en el mar,
la que humilla al cretino,
la que salva a los niños de morir por llorar.
La que anida en las piedras,
los palacios, las cuevas, las gorras y galones
y dormita en las puertas de todas las prisiones.
Vuela en los gavilanes y odia a los generales,
hace hablar a los mudos
y esperanza a los muros.

Esa que anda descalza,
que no es negra ni blanca y habla todas las
lenguas, desde que el mundo rueda.
Nunca lleva camisa, pasaporte, ni prisa,
bebe vino en los bares y vivió en los altares.
Que no es tuya ni mía, de todos y de nadie,
viva y muerta mil veces y mil veces renace.
Trasbordando en el metro, esquimal o desierto,
nunca usa tarjeta, ni despacho concreto.
Anda por los juguetes, los misiles, los peces,
las sonrisas, los niños, los difuntos y hambrientos.
Los parados, los viejos, esclavos y señores,
va detrás de abogados y de los dictadores.
Vive el cielo y el mar,
solo por ella yo, solo por ella el mar,
¡La libertad!

Patxi Andión

A Quetzalli, mi esposa:

Mujer de verbo puro y de gracia enhiesta.

Acuciosa, aunque noble y benévola.

De grácil y sencilla sonrisa (y de)

Entrega sin fin y sin un fin.

Mujer esposa, repisa de mis párpados.

Sombra espejo de rara *avis in axis mundi*.

Fascinación y estero de mis días.

Irreverente de luz, de intensidad calmosa.

Latidos de corazón, de polvo y de agua.

Oración sin Dios en el monte de la ira.

Secreción de ideas en un jarrón de alm(o)hadas.

Océano de flores, de odas y de canciones.

Famélicas de un ti, de un mí.

Izquierda de mi derecha Izquierda.

Ardor del amor de nuestros cansados pero preciosos días...

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Características de la Educación Media Superior en México.	6
1.1 La Educación Media Superior en México. Breve referencia.	6
1.2 Objetivos generales de la EMS en México.	7
1.3 La MADEMS y su línea de formación socio-ético-educativo y su injerencia en la EMS.	10
1.4 La Escuela Nacional Preparatoria (EPN), estructura socio-ético-educativa. Visión y misión.	11
Capítulo 2. Recursos teóricos, didácticos y psicopedagógicos para la enseñanza de la filosofía en la ENP en general y de la ética en particular.	15
2.1 ¿Por qué y para qué enseñar filosofía? Visión y misión en Adolfo Sánchez Vázquez.	15
2.2 Graciela Hierro y la pregunta detonadora como recurso para introducción del joven estudiante a la consideración ética a partir de su experiencia.	17
2.3 Alejandro Cerletti: la enseñanza de la filosofía como problema filosófico.	21
2.4 Hermenéutica, analogía y educación bajo la perspectiva de Mauricio Beuchot y de Alejandro Cerletti.	23
2.4.1 Mauricio Beuchot y su propuesta de la hermenéutica analógica aplicada a la educación.	27
Capítulo 3. Criterios filosóficos, pedagógicos y criterios personales. Criterios filosóficos, pedagógicos y criterios personales. Propuesta de selección de textos para abordar el problema de la Libertad en la materia de ética de la ENP	30
3.1 Propuesta de selección de textos para abordar el problema de la Libertad en la materia de ética de la ENP	30
3.2 Selección de textos.	33
3.2.1 Miguel Carmena Laredo: <i>Ética para Pancho</i> .	33
3.2.2 Graciela Brunet: <i>Ética para todos</i> .	38
3.2.3 Graciela Hierro: <i>Ética de la libertad</i> .	48
3.2.4 Javier Sádaba: <i>La ética contada con sencillez</i> .	64
3.2.5 Fernando Savater: <i>Las preguntas de la vida</i> .	78

3.2.6 Héctor Zagal Arreguín José Galindo Montelongo: <i>Ética para adolescentes posmodernos.</i>	91
Conclusiones	97
Referencias bibliográficas.	99

INTRODUCCIÓN

La educación en México se ha convertido en un problema complejo y complicado. La educación media superior en nuestro país es un tema que merece la atención de más, y de mejores profesores e investigadores, en este rubro, ya que la naturaleza de los estudiantes de esta, se va modificando pronta y aceleradamente.

Una de las instancias educativas que se encarga en la actualidad de este rubro académico es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), en la UNAM.

La cualidad de las tesis de los egresados de la MADEMS es la de incidir en un pequeño aspecto dentro de ella.

Las tesis MADEMS procuran una propuesta de grado, que resuelva o mejore algún problema teórico o práctico en alguno de los planes de estudio dentro de la Educación Media Superior (EMS) en México.

La MADEMS en filosofía tiene como fin el de incidir en algún problema dentro de las materias de filosofía en los bachilleratos, preparatorias o CCH de nuestro medio.

En el presente trabajo no hemos dado a la tarea de realizar una selección de textos para que algún profesor pueda tomarlo en cuenta, al momento de abordar, junto con sus alumnos, el problema de la Libertad dentro de la materia de Ética.

Durante nuestra investigación, nos dimos cuenta de que, dentro de la bibliografía de las materias de ética o similares, ya que, dentro del programa de estudios del Colegio de Bachilleres, en el cual tuvimos la fortuna de pilotear este trabajo, dichas materias poseen un sentido diferente a las de la preparatoria o CCH, los textos oficiales y los textos sugeridos, obedecen a una naturaleza o rigurosidad ajenas a la capacidad de un joven bachiller.

Es en este contexto de exploración y de búsqueda en el que fuimos, poco a poco, conociendo una serie de textos, los cuales nos han parecido adecuados para complementar dicha bibliografía oficial.

En nuestro primer capítulo, Características de la Educación Media Superior en México, realizamos una breve semblanza del estado del arte y de las condiciones en las que se han dado y se dan, la historia y el contexto general de la educación media superior, así como de sus objetivos como medio académico rector del presente y futuro de los jóvenes estudiantes de dicho nivel, en general y de la Escuela Nacional Preparatoria en particular.

Abordamos también, aspectos generales del Programa Integral para el Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM, dentro del cual se han detectado una serie de limitaciones o de

deficiencia y su posible o correcta atención, hecha con propuestas, tanto actitudinales como procedimentales.

Analizamos incluso, las condiciones y características con las que los organismos internacionales han tratado de incidir en los planes y programas de estudio dentro del bachillerato de la Universidad y de la reticencia teórica y política con que esta misma, ha respondido ante tales requerimientos de índole global.

Más adelante, realizamos una breve semblanza de la historia, condiciones y cualidades de la Maestría para la Educación Media Superior en México, su origen y sus fines, así como de sus tres ejes de investigación, que son, a saber:

- la línea socio-ético-educativa.
- la línea psico-pedagógica.
- la línea disciplinaria.

Continuamos con un apartado, La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), estructura socio-ético-educativa. Visión y misión, dentro del cual, referimos las condiciones y cualidades de ingreso y de egreso de sus estudiantes, así como de los objetivos de la institución para la materia de ética.

Analizamos brevemente la intensión de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y su intento de incidencia dentro del bachillerato de la UNAM y la respuesta de atender flexibilizando dichos requerimientos.

En el segundo capítulo, Recursos teóricos, didácticos y psicopedagógicos para la enseñanza de la filosofía en la ENP en general y de la ética en particular, hemos tratado de abordar cuatro propuestas pedagógicas compiladas a nuestro paso por la MADEMS y que consideramos importantes, ya que, pensamos, que dentro de este nuevo escenario de tecnificación de la enseñanza en México, nos dan una idea de cómo, para la enseñanza o el abordaje de los problemas morales o éticos, no se necesita más que un texto, adecuadamente elegido, su lectura y su enriquecedora discusión.

Los textos recogidos son, *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?* de Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética de la libertad* de Graciela Hierro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, del argentino Alejandro Cerletti y *Hermenéutica, analógica y educación* de Mauricio Beuchot.

Hemos elegido y abordado estos cuatro textos ya que consideramos que resultan adecuados para entender y comprender cuatro visiones, y cuatro maneras pedagógicas de abordar la enseñanza de la filosofía en general y de la ética, en particular, hechas por profesionales, no

solo del pensamiento filosófico, sino del pensamiento pedagógico en cuanto a la enseñanza y la divulgación del hacer filosófico.

Varios son los recursos, las necesidades y los resultados que estos cuatro filósofos nos presentan y nos ofrecen al momento de relatarnos, cuáles y cómo han sido sus encuentros y experiencias con los diferentes tipos de jóvenes estudiantes de nivel bachillerato y el contexto socio, ético y educativo década uno de ellos.

La manera en que abordamos dichos textos solo se circunscribe al mero ámbito relatorial y expositivo y tomamos ciertos elementos de ellos, los cuales nos han parecido pedagógica y teóricamente adecuados al desarrollo de nuestro trabajo recepcional.

En tercer capítulo y antes de verter nuestra propuesta de selección de textos, hemos decidido incluir 3 breves apartados o sub capítulos con nuestros breves y humildes criterios de selección para dicha selección.

Dichos apartados son, criterios pedagógicos, criterios filosóficos y criterios personales.

Hacemos una breve descripción, en ellos, de cuáles fueron las condiciones y la necesidad incluso, para incluir en esta selección, los diferentes textos que en ella se encuentran y cuáles son los criterios pedagógicos, entendiendo estos, como de relevancia para la enseñanza de la ética y de los problemas morales en la materia de Ética.

Nuestros criterios filosóficos tienen como relevancia, el hecho de que los textos que aquí ofrecemos, parten de la rigurosidad formal y filosófica como lo es cualquier texto de filosofía en tanto que tal.

Es decir, consideramos que el hecho de ser escritos y dirigidos para jóvenes, no incurren en trivialismos ni en nimiedades propias quizá, de otro tipo de textos de moda o de ocasión.

Finalmente, nuestros criterios personales parten del gusto que le fuimos tomando a cada uno de nuestros diferentes textos, sin incurrir en ningún tipo de prejuicio o de filia para con ninguna corriente literaria o filosófica.

Selección de textos

El orden en el que aparecen los textos que proponemos para ayudar al estudiante de la materia de ética a nivel medio superior y específicamente para abordar el problema de la libertad es el siguiente:

Ética para Pancho de Miguel Carmena Laredo.

Ética para todos de Graciela Brunet.

Ética de la libertad de Graciela Hierro.

La ética contada con sencillez de Javier Sádaba.

Las preguntas de la vida de Fernando Savater.

Ética para adolescentes posmodernos de Zagal y Galindo.

Terminamos con nuestras conclusiones, las cuales no pretenden otra cuestión, que la de referir, cuál fue nuestra experiencia al tener la oportunidad de realizar un pilotaje, breve y sucinto pero enriquecedor, de este trabajo, dentro de la programación de nuestra materia Práctica Docente, hecho en el Colegio de Bachilleres, Plantel No. 5 Satélite, dentro de las materias *Filosofía I Filosofía y Ciudadanía* y *Filosofía II Filosofía y formación Humana*.

Seguimos convencidos de que, a pesar del dominio de la tecnología y de la técnica en todos los aspectos de la vida actual, sin quedar fuera de ello, la educación en todos y cada uno de los niveles en nuestro país, la introducción profesional, una adecuada selección del texto y la sana y enriquecedora discusión y debate de las ideas, dentro del marco y del recurso de la dialogicidad, tan humana, no pasará de moda jamás.

Es momento de realizar un par de acotaciones en torno a nuestra propuesta de selección de textos.

La naturaleza de nuestra selección estuvo, en primera instancia dirigida al plan de estudios de la materia de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo y por los derroteros propios de la MADEMS, como lo son las actividades dentro de la materia de Práctica Docente, dentro de esta, tuvimos la oportunidad de realizar, como profesores, dicha práctica, así como un pilotaje de nuestra propuesta en el Colegio de Bachilleres No. 5 Plantel Satélite, en las materias de Filosofía y Formación Humana y Filosofía y Ciudadanía, de los semestres primero y segundo de dicha institución.

A causa de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), dichas materias ya no existen en el programa de estudios. En la actualidad, en el Colegio de Bachilleres, solo existen, como materias, Lógica y Filosofía, pero son asignaturas optativas de 5º y 6º semestres.

Consideramos que el hecho de la desaparición de estas materias, otorgan a nuestra propuesta, cierto valor histórico y cierta relevancia académica y pedagógica.

En segundo lugar, aclaramos que el orden de los seis textos de nuestra propuesta, no obedece a ninguna situación de jerarquía de ninguna índole. Esto para promover el interés aleatorio de quien tenga a bien revisarla.

La naturaleza pedagógica de la selección de textos está dirigida hacia el profesor de la materia de ética de cualquier escuela de nivel medio superior. Nuestro interés, es que algún docente de dicha materia, pueda utilizarla, sobre todo, para abordar ese problema, tan difícil dentro de dicha asignatura que es, el de la Libertad.

No pretendemos pensar que los textos aquí propuestos son raros o exclusivos del erudito en filosofía, sino que, consideramos, el valor y bibliográfico quizá, radique en el hecho de presentarlos en un solo trabajo e incidir así, de alguna manera en el mejoramiento y

optimización de una pequeña parte de la educación de un joven estudiante a nivel medio superior en México.

Capítulo 1. Características de la Educación Media Superior en México.

1.1 La educación media superior en México.

Breve referencia.

La educación en nuestro país está viviendo una evolución y unos cambios fundamentales a un paso cada vez más rápido. Las exigencias del paso violento de la modernidad en el sector educativo provocan una complejidad, de la que nuestro país no puede evadirse.

Hace apenas unos años, aún se hablaba en nuestro país del aprendizaje dentro de los cánones del viejo modelo y las clases magistrales, donde el profesor era centro de atención de todas las miradas y poseía un papel omnisciente y omnisapiente, formaban la realidad académica cotidiana y total de la educación en México.

Con el surgimiento de las nuevas exigencias de índole educativa mundiales, propuestas e implementadas por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional y ejecutadas por sus apéndices el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, como posturas y políticas dirigidas hacia América Latina, nuestro país ha tenido que remontar una serie de tradiciones, vicios y lugares comunes, concernientes al contexto de su educación y ha comenzado a implementar las nuevas tendencias, políticas, visiones y teorías que contextualizan al espectro educativo en general.

La Educación Media Superior en general, en México, se ha visto también, dentro de esa inercia de desarrollo y de modernización. Por un lado, está el sistema de bachillerato del aparato gubernamental, dirigido por la Secretaría de Educación Pública, misma, que, con su proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior, ha tratado de implementar una serie de actualizaciones en dicho sistema, dejando fuera, entre otros rubros, a las materias de filosofía, por ejemplo. Esto anterior, por considerarlas de una naturaleza cognoscitiva transversal y por considerar que la filosofía está implícita en otras asignaturas.

La Universidad Nacional Autónoma de México, por su parte, se ha resistido ante dichas amenazas y ha fijado su postura en el hecho de, no sólo no permitir semejante recorte, sino de fortalecer, fundamentar y fomentar la enseñanza de la lógica, la ética y en general, de las materias de filosofía en su conjunto.

Consciente, dicha institución universitaria, de la condición de inevitabilidad ante estas posturas y políticas educativas mundiales, se ha encargado de implementar una serie de medidas, a fin de moverse entre estos dos ejes. Por un lado la inserción de los modelos para

el desarrollo de competencias y habilidades propuesto por los organismos internacionales en un documento denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Fundamentales), implementándolos en el currículo de su bachillerato, el cual está formado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y por otro, la revaloración del bagaje cultural, científico y humanista de la propia Universidad Nacional, fortaleciendo, ampliando su matrícula y exhortando a sus docentes hacia la titulación, la profesionalización y hacia una especialización de calidad educativa y altamente competente.

Por otra parte, aunque no menos importante, contemplamos también el análisis de la propuesta de renovación de la RIEMS, la implementación de los modelos de desarrollo de las competencias y habilidades básicas, lo que va quedando en el denominado currículum oculto, la inserción de las Tecnologías en Información y Comunicación (TIC), el diseño y la creación de planes y programas de estudio, la postura de instituciones que están en otro nivel académico y administrativo, como lo es, el sistema incorporado o las propuestas de innovación y especialización de instituciones como el Instituto Politécnico Nacional, han quedado fuera de esta breve investigación.

Sin embargo, se considera, que, aunque sea de manera implícita, los rubros anteriores han sido tratados por el hecho de formar parte nodal de la Educación Media Superior y de ser partícipes y actores de dicha instancia y nivel educativo.

1.2 Objetivos generales de la Educación Superior en México (EMS)

El Programa Integral para el Fortalecimiento del Bachillerato surge a iniciativa de la administración del Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. José Narro Robles. En él se ubican los lineamientos de fortalecimiento de índole académicos y administrativos para una reformulación de la UNAM en los diferentes niveles educativos de ésta.

Entre las carencias que se ubican dentro de la EMS perteneciente a la UNAM están una serie de deficiencias que se han ido detectando a lo largo de varias décadas y que representan unas series de atrasos de índole institucionales, psicológicas, académicas, de formación o de recursos (humanos o financieros).

Entre dichas carencias o limitaciones, el PIFB, acusa las siguientes:

- Importantes deficiencias en la formación previa de los alumnos de nuevo ingreso.
 - Materias de alto índice de reprobación.

- Aprendizaje memorístico.
- Deficiencias en habilidades comunicativas.
- Carencia de un segundo idioma.
- Necesidad de fortalecer el razonamiento lógico y debilidad en estrategias de búsqueda, selección y sistematización de la información.
- Escasa formación en habilidades de aprendizaje independiente.
- Poca utilización de Tecnologías de Información y Comunicación.
- Deserción y baja eficiencia terminal.
 - Planes y programas extensos.
 - Necesidad docente en la formación de habilidades transversales.
 - Apoyo para la profesionalización de los docentes.
 - No hay suficiente acercamiento a la cultura y a actividades artísticas (creatividad, innovación, transformación). (PIFB, p. 3).

Debido al estado de la situación académica del estudiantado mexicano, a nivel nacional, la UNAM ha tratado de reestructurar su visión y su misión en lo concerniente a la EMS que se imparte en ella. Las entidades en las que la Universidad ofrece su sistema de bachillerato son la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Dar u ofrecer la historia de cómo se han dado dichos sistemas, resultaría, además de extensa, fuera de lugar en esta investigación. Sin embargo, se tratará de dar seguimiento a los principales postulados filosóficos, técnicos, formativos y oficiales. Por tratarse esta de una investigación referente al entorno de la ENP, se dejarán de lado dichos postulados concernientes al entorno del CCH, aunque, dada la necesidad y la oportunidad se tocarán y tratarán argumentos que sean bivalentes en dichos sistemas.

Con relación al impacto que la sociedad moderna tiene e implementa en nuestro país y en la EMS, en particular, sobre todo en cuanto respecta a la rapidez y magnitud con las que se mueve la realidad y el entorno humano y a la calidad con la que deben, situaremos los nuevos escenarios educativos, la ENP, ha perfilado su postura en un documento denominado Plan de Desarrollo, en el cual se especifica:

La educación se está transformando rápida, esencial y vigorosamente en todo el mundo por el impacto del crecimiento basado en el conocimiento y en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Esta transformación ha traído más exigencias de calidad y productividad, más competencia entre instituciones y una gama más amplia y diversa de

opciones para elegir. La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación ha permitido implementar nuevas metodologías de la enseñanza ante las cuales, la ENP no ha estado ajena. Las dimensiones de la educación se han ampliado: educación a distancia, escuelas abiertas y en línea, amplia masificación de la oferta, aulas sin fronteras.

Ángel I. Pérez en el documento hace referencia a los cambios trascendentes que se están realizando en la sociedad moderna, en la cual, los nuevos modos y formas de producción, traen consigo una nueva postura en cuanto a las relaciones sociales: formar parte de una sociedad en la cual se desarrollen sujetos autónomos, los cuales deben de ser capaces de tomar decisiones en lo concerniente a su vida particular y a la pública, son menesteres propios de dicho ser humano (Pérez 2007).

Ante ello, la educación forma un importante papel en el desarrollo de ese ser. Las relaciones sociales, entre individuos y entre naciones se han transformado y conllevan sus categorías y requerimientos de relación propios. Instituciones como la UNAM no pueden quedar escindidas de dichos adelantos y modelos. El sector educativo nacional y en particular la EMS son receptoras de estos nuevos modelos.

Pérez, acentúa la visión y la necesidad de dicha modernización y en cuanto a los desafíos de la escuela en la sociedad de la información, especifica:

La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la facultad de aprender y de desarrollarse teórica y académicamente a lo largo de toda la vida.

Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales (Pérez, 2007).

La Universidad ha decidido reformular sus planteamientos y sus objetivos de cara a la modernización de la sociedad, en aras de una mayor y mejor interacción entre los individuos que conforman nuestra sociedad. En particular en el caso de la EMS y dentro del marco del desarrollo de competencias, pero con un nivel de aplicabilidad de índole filosófica, María del Socorro Flores Cerón, en un texto titulado *La enseñanza de la Filosofía a través de estrategias constructivistas que motivan el desarrollo de competencias*, precisa, cuál es el principal papel del desarrollo y dominio de las competencias y habilidades dentro del marco educativo, nos dice la investigadora (Flores 2010).

Las competencias que un alumno de educación media superior estará adquiriendo con la enseñanza aprendizaje de la filosofía, serán aquellas que lo hagan consciente y reflexivo de su situación de vida, que lo ayuden a ser capaz de buscar solución a los problemas que enfrenta,

ser una persona crítica, participativa, competitiva, capaz de dar respuesta a las necesidades que marcan este mundo globalizado.

Es pues, en este tenor y con un desarrollo menor por nuestra parte, que la UNAM trata de proponer un cierto equilibrio entre las recomendaciones de las instancias internacionales (BID y FMI), dentro de las cuales está la eliminación o por lo menos, segregación y limitación de las materias, no solo de filosofía sino del área de humanidades en general, para dar cabida a otro tipo de materias que obedezcan a los requerimientos de los tiempos modernos, de los tiempos que corren, en los cuales se requiere de jóvenes que piensen o critiquen menos y que hagan más y el mantenimiento y pervivencia de la enseñanza de materias como son la ética, la lógica y la historia de la filosofía para ofrecer al campo laboral, social y de investigación, jóvenes con un sólido cimiento en estas especificidades las cuales, son las que han formado en un ámbito de excelitud y de respeto moral, social, ecológica y humanística a los mejores hombres que han dado vida y prestancia a esta nación.

1.3 La MADEMS y su línea de formación socio-ético-educativa y su injerencia en la EMS.

Dentro del espectro de la EMS en México, una alternativa emergente ha sido la Maestría en Educación Media Superior, impartida en la Universidad Nacional, la cual transita por tres rubros o ejes, los cuales son, a saber:

- la línea socio-ético-educativa.
- la línea psico-pedagógica.
- la línea disciplinaria.

El entorno socio-ético-educativo refiere las circunstancias sociales, vitales y académicas de los alumnos inscritos en la EMS, en general y a la ENP y CCH, en particular.

Como parte activa de un entorno social, puntual y determinado, el estudiante de nivel bachillerato, conlleva toda una carga social, ideológica, religiosa, económica y cultural. Cada caso es distinto, en tanto que su particularidad, pero en conjunto, dentro de un salón de clases, existen condiciones y cualidades que hacen de los alumnos, un conjunto específico o un micro cosmos en el que se dan coincidencias, mismas que habrán de incidir o repercutir en el desenvolvimiento de dichos alumnos.

El conocimiento de dicho entorno es de suma importancia y valía, no sólo para la institución, sino también, para el profesor, ya que en la medida en que éste conozca, en general, el nivel

socio-ético-educativo, de las personas a quienes dará clase, podrá diseñar estrategias propias y adecuadas para lograr un mejor aprendizaje y un mejor desenvolvimiento en el alumno.

La MADEMS, pretende, dentro de esta línea de investigación, lograr la comprensión del entorno educativo y social del alumno y de la institución en la que habrá de desenvolverse el egresado de dicha maestría. Esta línea pretende formar integralmente al estudiante en el espíritu y la práctica de los fines sociales y educativos de la EMS, de tal manera que pueda comprender y utilizar modelos y proyectos educativos, así como planes y programas de estudio, para contextualizar de mejor manera sus prácticas educativas. Ofrece, asimismo, elementos para un desarrollo humano que le permitirán adquirir, enriquecer y transformar los valores ético-morales sobre los que se basa o debe basarse, la práctica educativa en este nivel escolar. (Estrada, Barojas y Sierra, La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el contexto de la interacción ciencia-tecnología-sociedad-innovación, 2008).

1.4 La Escuela Nacional Preparatoria (ENP), estructura socio-ético-educativa. Visión y misión.

Los objetivos de la EMS en México se han definido a favor de los fortalecimientos pedagógicos, didácticos e institucionales. La emergencia de nuevos paradigmas en el terreno de la educación es motivo suficiente para que la EMS en nuestro país se modernice y atienda con inteligencia y voluntad, el retraso educativo que sufre, en general, el bachillerato en México.

Los objetivos que persigue la ENP son puntuales y obedecen a dicha necesidad de modernización y de reformulación de los límites y alcances de la EMS.

Por una parte, los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria en su plan de desarrollo son puntuales y ambiciosos, pero reales y necesarios. Habrá que acotar que en su fase terminal, los alumnos enriquecerán dichos objetivos, atendiendo al desarrollo de las dimensiones intelectual, artística, física y ciudadana, con la finalidad de que, a su egreso, cuenten con:

-Conozcan lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias de estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior, a la que se espera que ingresen.

-Sean capaces, a la vez de reconocer los valores y comportamiento de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir, su código ético, que los ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de su país.

- Adquieran una formación sólida, basada en los valores democráticos, que les permitan trabajar por la paz, la comprensión y el respeto entre los hombres.
- Desarrollen hábitos de disciplina y responsabilidad que favorezcan tanto su autonomía intelectual como su capacidad de trabajo solidario y cooperativo.
- Sean capaces de seleccionar información en los distintos ámbitos del conocimiento, seleccionarla con actitud crítica y aplicarla con flexibilidad.
- Desarrollen habilidades y competencias que involucren saber pensar, resolver situaciones y comportarse creativamente en una sociedad global, en el de los estudios ulteriores y más adelante en el mundo laboral.
- Sean conscientes del proceso histórico del que forman parte, asumiendo progresivamente sus responsabilidades cívicas y solidarias, en la constitución de una sociedad democrática más justa y fraterna.
- Conozcan la obra, historia, tradición y cultura del pueblo mexicano.
- Se comuniquen correcta y eficazmente en el discurso oral y escrito, en una diversidad de contextos.
- Desarrollen competencias para la comprensión y el disfrute de la obra artística.
- Comprendan el impacto local y global de la tecnología de la información y el potencial de las redes de comunicación en una sociedad cambiante.
- Valoren y comprendan la actividad física como un medio de socialización, expresión, creatividad y desarrollo de destrezas motrices y técnicas que estimulen un modo de vida sano.
- Conozcan, respeten y cuiden su propio cuerpo, valorando el estado de salud psicofísico que les permitirá desarrollarse armónicamente en todos los aspectos de su personalidad.
- Equilibren el aprecio por el desarrollo tecnológico de la humanidad y por el cuidado y conservación del medio ambiente.
- Complementen las raíces del ser nacional con una apertura internacional, respetando y tolerando las diferencias culturales.

Para Barojas, J., Estrada, C. y Sierra, J., 2006, la preparación de los adolescentes para la vida y el trabajo y la formación de sus docentes, plantean exigencias cada vez más demandantes ante retos tales como las implicaciones de la globalización, la búsqueda de la calidad, el desarrollo de competencias para aprender y el uso inteligente y prudente de la tecnología.

Finalmente, se considera que el reto de la ENP, en lo general, y en particular de su formación de estudiantes, no puede quedar exenta de los cambios en los procesos mundiales de toda índole. La inercia de dichos cambios alcanza también a nuestro país, en general y a su educación media superior, en particular.

Por otro lado, la ENP tiene la firme convicción de respetar sus postulados éticos y de formación de estudiantes tradicionales. En los documentos que brevemente se han revisado, existe, por un lado, la firme disposición de integrar las políticas mundiales de educación y de formación, no sólo de estudiantes, sino también, de seres humanos, comprometidos con su entorno y con su devenir histórico, así como también, con la construcción de un futuro mejor para todos.

Se considera que la Escuela Nacional Preparatoria ha podido reivindicar la postura ajena e internacional. Esa inercia que lleva y arrastra a cualquier nación comprometida, sobre todo, económica y socialmente con el conjunto de naciones. Se cree, por otro lado, que dicha institución ha salido bien librada, en cuanto a la política en el sentido de la desaparición de las materias del área de filosofía, promovidas por la Secretaría de Educación Pública y provenientes de la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), apéndice de organismos tales como El Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

La OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizan préstamos económicos a nuestro país. Esto, a cambio de la imposición de una serie de sugerencias, las cuales tiene que ver con todos los sectores productivos nacionales e internacionales. La educación no es la excepción y nuestra casa de estudios debe de enfrentar dichas políticas con serenidad, inteligencia y contundencia.

Tampoco es un secreto que la imposición internacional de los recursos didácticos y teóricos basados en las competencias y habilidades encuentran eco en la postura impuesta por la SEP.

La Reforma integral para la Educación Media Superior (RIEMS), ha implementado una serie de disposiciones en las cuales se trata de modificar el currículo de la EMS, prescindiendo de las materias de filosofía.

Es sabido que una educación sin instrucción ni dirección filosófica ni humanística, tiende a la tecnificación de la misma. A saber, estudiantes y seres humanos sin una posición crítica y ajena a los designios y mandatos con fines económicos del BM y del FMI.

Estudiantes sin posibilidad de realizar y de estructurar una crítica al sistema del que son objeto. Una educación media superior sin una formación en el área de la lógica tiende a no saber organizar su pensamiento y por ende, sus acciones. El mundo actual, con tantos visos de violencia, de injusticia, y de intolerancia, necesita de una formación ética que le permita

aprender y conocer, qué son y para qué sirven los valores éticos y cívicos en una sociedad como la nuestra.

La tecnología contemporánea, consideramos, es ambivalente, por un lado proporciona mejores medios de comunicación, de salud y de desarrollo humanos, pero por otro, hace de los jóvenes, sujetos sin dirección y actitud, vitales, críticos y propositivos. Sin una formación en el ámbito de la filosofía, no podrían surgir los críticos de un sistema económico, el cual, está llevando al planeta a momentos y situaciones inéditas en la historia del ser humano. Los desastres ecológicos, el rompimiento de la capa de ozono, el calentamiento global y los conflictos internacionales por cuestiones como el agua, son un buen ejemplo de dichos escenarios.

Ángel I. Pérez, describe la naturaleza de la postura educativa basada en la creación de competencias y habilidades y el plan de desarrollo de la ENP.

Consideramos que la EPN sale bien librada ante el reto de, por una parte, conservar sus postulados y principios éticos y tecnológicos y por el otro, asumir, interactuar flexibilizar las disposiciones de los organismos internacionales y de la inercia mundial que estas conllevan.

Dice el autor del cuaderno de investigación:

Con el propósito de estimular políticas educativas y prácticas escolares que respondan a las exigencias de los complejos, inciertos y cambiantes escenarios contemporáneos, la OCDE hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contemporánea: al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las competencias fundamentales que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo; al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional (Pérez, 2007).

El discurso manejado (DeSeCo), por la OCDE, así como la visión y misión académicas y educativas de la Escuela Nacional Preparatoria son, según se observa, similares. El hecho de fomentar, con base en la educación, en el joven estudiante, los principios y valores para la estructuración y la construcción de un presente y de un futuro, mejores para todos, queda vertido en el artículo tercero de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Éste, especifica:

Art. 3º.- La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (Caballero G. y Rabasa E. Mexicano: esta es tu constitución, 1982).

Capítulo 2. Recursos teóricos, didácticos y psicopedagógicos para la enseñanza de la filosofía en la ENP en general y de la ética en particular.

2.1 ¿Por qué y para qué enseñar filosofía? Visión y misión en Adolfo Sánchez Vázquez.

El texto de Adolfo Sánchez Vázquez *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?* (1997), aparece comenzando la década de los años 80? En él, se percibe el espíritu de una época. Sánchez Vázquez, excelente filósofo mexicano, no oculta ni niega su visión y su gran influencia marxista. En aquel momento, conceptos como ideología, lucha de clases, marxismo, etc., eran completamente comunes. También, en aquella época, tanto la educación como la docencia y los alumnos eran diferentes y bajo nuestro punto de vista, completamente diferentes. Diferentes, creemos, porque el sistema educativo mexicano y específicamente en el caso de las plataformas para la educación media superior de la UNAM (CCH y ENP), existía un gran nivel en todos los rubros.

La creación de los planes y programas de estudio dentro de este sistema, representaron un estupendo avance dentro de la educación, en general, de todo el país. Los profesores eran herederos en un plexo de sentido intelectual, histórico y académico de los acontecimientos dados en nuestro país en 1968 y en 1971. Eran personas completamente preparadas y con la ilusión, aún, de transformar al mundo. Los estudiantes eran gente también, de lucha social y de una ideología a prueba del peso represor del Estado. El nivel de lo que se conoce como cultura general era amplio y las exigencias académicas correspondían con dicho nivel.

El texto de Adolfo Sánchez Vázquez *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?*, aparece en este marco referencial e histórico. En él, se nota la carga teórica marxista de su autor. Sin embargo, cuando se trata de exponer sus ideas en torno a la educación y a la enseñanza de la filosofía, logra hacer un poco aparte sus inclinaciones ideológicas y dedicar un bello texto en el cual hemos encontrado elementos de completa actualidad.

Los recursos pedagógicos del autor son, así parece, un tanto inclinados hacia la postura didáctica propia de esa época. Pensamos, incluso, que no se ven reflejados en el texto de manera explícita, sin embargo, quedan como un elemento de lo que ahora se conoce con el nombre del currículum oculto, lo cual es todo aquello que ocurre al interior de una institución

educativa y que no está dentro del currículum formal e institucional, es decir, al leer entre líneas al filósofo, se entiende que su postura didáctica queda inserta dentro de las recomendaciones que hace al docente. Se cree que los recursos sugeridos por Sánchez Vázquez son de carácter universal.

En primera instancia, el autor aboga por la claridad dentro de la exposición del docente. Por una claridad dentro de la exposición de sus ideas. Recurso, pensamos, importante para la correcta introducción del alumno dentro del tema que habrá de verse dentro del curso.

El filósofo nos dice: desconfiad de quienes pretenden hacer pasar por densidad y profundidad de un pensamiento, la oscuridad con que lo presentan. Siempre me ha parecido que quien expone oscuramente es porque comprende oscuramente (Sánchez 1997).

Se entiende que dicha claridad es parte de una completud de ideas y de un dominio, prácticamente, óptimo, de los sistemas y discursos filosóficos, que se examinan en las materias, en los planes y en programas de estudio.

Consideramos acertada la posición de Sánchez Vázquez, en cuanto a su concepción de lo que él mismo llama honestidad intelectual. Para nuestro autor, esa honestidad se ve reflejada en la aceptación y buen manejo del punto de vista personal en tal o cual teoría, visión o tema filosófico. Por honestidad intelectual no hay que ocultar el punto de vista propio, asegura el filósofo español (Sánchez, 1997), a esta realidad latinoamericana.

Hay, efectivamente, un conocimiento del ser humano. Y en ese conocimiento queda implícita la cuestión del apego o de la filia hacia algún pensador o filósofo (hacia varios o muchos, se considera). Algunas veces la tendencia filosófica queda aparentemente oculta y se va escapando o se hace presente de esa manera: oculta.

En otras ocasiones dicha postura o tendencia se hace demasiado evidente y se cae en el dogmatismo, el cual puede ser moderado o radical.

No es lugar ni momento para exponer a conciencia nuestra posición, sin embargo, creemos, como lo asegura Sánchez Vázquez, que la falta de claridad hace que el alumno pierda o no encuentre una sensación de profesionalismo académico hacia el profesor o profesora. Este filósofo está convencido que en filosofía hay que tomar posición, y un maestro que carece de ella o trata de ocultarla no hará más que llevar la confusión al alumno (Sánchez, 1997).

Esta confusión, aquí creemos, se da en la mayoría de los estudiantes, pero dicha afirmación, se observa, lleva a la sensación de falta de visión o de capacidad de todos los estudiantes. Esta cuestión parecería de un cierto nivel reduccionista, creemos, ya que no se puede minimizar la inteligencia de éstos.

Muchos alumnos dan cuenta de cosas, cuestiones, momentos o tópicos que aparecen en el salón de clases, una de estas cosas es la postura ideológica o filosófica del profesor.

Otra recomendación acertada por parte de este filósofo, se da en el sentido de la necesidad del profesor, de tratar de enriquecer la clase y el tema, con lecturas finamente delimitadas. Lecturas, éstas, que medien y que faciliten (de ser necesario), el acceso óptimo y la introducción necesaria, al tema a tratar.

Con esto último, habrá de lograrse ese plexo de sentido y de completud al que se aspira en la filosofía. Esto, por un lado, y por otro, hará que la imagen, que del profesor tiene el alumno, sea de más apertura, contraria a la de cerrazón y oscuridad.

El profesor [a su vez], no sólo no debe tratar de imponer su tendencia al alumno, sino que debe proporcionarle, con la presentación de otros puntos de vista y con la recomendación de las lecturas correspondientes, la posibilidad de contrastar diferentes posiciones y de llegar a una posición propia (Sánchez, 1997).

El hecho de considerar a la filosofía como un discurso vivo, convencidos aquí estamos, es punto de encuentro en la mayoría de los textos referentes a la enseñanza de esta disciplina. Evitar ese dogmatismo y la utilización monográfica de los recursos teóricos, garantiza, consideramos, la oportunidad de incluir la experiencia del estudiante en el discurso de una clase o tema. Un error, metodológico, incluso, consideramos, es la cátedra magistral por parte del profesor de filosofía, sobre todo en el nivel bachillerato ya que, evita la exposición de las ideas o de la experiencia de los alumnos y se convierte en coto vedado, ya que no se da o no existe la posibilidad de la retro alimentación.

La crítica y la autocrítica constituyen la garantía más firme para que, al sostener nuestra posición filosófica, no se incurra en los defectos antes señalados y [...] para contribuir a que la filosofía que asumimos como nuestra, sea tanto para nosotros, como para nuestros alumnos, un pensamiento vivo. (Sánchez, 1997), sostiene para ello nuestro filósofo y autor.

2.2 Graciela Hierro y la pregunta detonadora como recurso para introducción del joven estudiante a la consideración ética a partir de su experiencia.

La enseñanza de la ética como disciplina se ha ido modificando al paso del tiempo, de la misma manera en la que se han ido modificando las circunstancias sociales del ser humano. Los valores que antes regían su hacer, hoy se han transformado o se han ido perdiendo y quizá, en el caso en el que no hayan cambiado, lo que sí se ha transformado es su visión o su nivel de aplicabilidad.

Graciela Hierro, catedrática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, argumenta en un texto Sobre la enseñanza de la ética en la universidad:

Todo alumno que llega a nuestras aulas trae consigo una experiencia de estudio de la ética, ya sea por el hecho de haber asistido a algún curso, por haber tenido alguna instrucción de catecismo, o por su propia experiencia moral (Hierro, 1989).

De acuerdo con lo antes expuesto, el alumno posee un cierto espectro de conocimientos éticos devenidos de su experiencia y de sus conceptos morales. En realidad, no se cree que algún ser humano sea o posea actitudes a-éticas, en dado caso una persona podría ser anti-ética o anti-moral, pero es imposible escapar de condiciones, cualidades y condicionantes de índole éticas.

Para la autora existen o se manifiestan tres tipos diferentes de actitudes en torno a la ética. Habrá que recordar que estamos hablando de los estudiantes que se enfrentan a sus primeros cursos formales de ética y que ésta queda subsumida a la disciplina de filosofía en el nivel bachillerato de la EMS.

¿Cómo llega un estudiante a la EMS, en el sentido de la carga teórica ética que posee?, ¿Cuáles son las circunstancias que lo determinan? ¿Qué postura o actitud ante las relaciones sociales tiene? Según la autora, son tres las actitudes que manifiesta un joven que ha ingresado a este nivel.

El primero, el de la indiferencia moral, es la de aquellos que ni siquiera se plantean cuestiones morales. Estos son aquellos individuos que no tienen una postura o que carecen de ella al considerarse inmersos en un mundo que los subsume, que los minimiza y que no les ofrece un lugar o que vienen de un ambiente familiar o social en el que no existen expectativas reales de vida o de superación. Probablemente este es el grupo más numeroso de alumnos que llegan a las aulas y probablemente también constituye el segmento mayoritario de la población mexicana (Hierro, 1989).

Una segunda postura es la del grupo de aquellos individuos que ven a la ética como una serie de hechos o de circunstancias en las que la escapatoria es algo así como imposible. Estas reglas son, en conjunto, cuestiones de las que no se puede escapar. Generalmente son reglas religiosas y en tanto que tales, el castigo, muchas de las veces, queda dentro de la esfera de lo metafísico o de la Trascendencia. La segunda postura es la perspectiva que contempla la ética como: El conjunto de prohibiciones que me permiten alcanzar el cielo o –por lo menos- vivir en armonía con mis vecinos (Hierro, 1989).

Esta postura es la que, por su naturaleza, se presta mayormente, para la condición de lo que se conoce como doble moral. Doble moral, entendida como la necesidad de verse bien a la vista de los demás, no importando el hecho de haber cometido alguna falta moral, social o religiosa. La expiación de esa culpa es necesaria pero también, momentánea.

A decir de la autora, este grupo de alumnos proviene, en general, de familias urbanas, tradicionalmente católicas, de estratos económicos medios y bajos (Hierro, 1989).

La tercera y última postura tiene que ver con aquellos individuos para los cuales existe un mayor nivel de libertad en el sentido de la conciencia de sus actos. El hecho de determinarse como seres más libres hace de estos individuos, seres para los que existen actos morales de menor valía ética. Actos que tienen o poseen una diferente consecuencia.

La autora lo llama La crisis de la modernidad vigente y en ella quedan implícitos algunos supuestos devenidos de la filosofía existencialista. Es, de alguna manera, una postura empática con el presupuesto de dicha filosofía que tiene como postura ética, el hecho del desprecio por el momento vivido en aras de una mayor dicha posterior. Las normas morales son algo que no preocupa mayormente a dicha postura. Ésta, implica, una mayor conciencia, se da entre unos pocos que opinan que ciertas actitudes y acciones traen como consecuencia una mayor felicidad [...] que otras. (Hierro, 1989).

El encuentro de índole ético se da cuando se enfrentan o confrontan las posiciones éticas de los actuantes en el medio educativo. Es decir, de alguna manera tiene que empatarse las posiciones éticas de los alumnos, de los profesores y de la institución, la cual, en tanto que sus estatutos, toma también una postura o posición ética. Dichas estructuras, si bien, se supone que son diferentes, deben de equipararse en algún sitio ideológico y llegar, con base en la capacidad de realizar los postulados de la ética la cual, como perteneciente al campo de investigación de la filosofía, se eleva al nivel de ciencia.

Un recurso didáctico efectivo, aquí se considera, es el conocido como La pregunta detonadora. Dicho recurso hace las veces de requisito introductorio en una asignatura con la naturaleza de la ética. Cuando un profesor utiliza dicha estrategia con la habilidad necesaria, puede provocar en el estudiante, la necesidad de construir o de reconstruir su realidad y de darle significación a lo visto en el salón de clases. Ese punto de partida de la reflexión, resulta efectivo cuando la pregunta va dirigida con la intención de confrontar al alumno con aquello que tiene de acerbo de conocimiento dentro de su moral, con lo manifestado, cuestionado y explicitado por los diferentes filósofos que ha atendido a dicha problemática.

Nuestra autora propone como pregunta detonadora para su curso de ética en el bachillerato, el hecho de introducir al alumno con una cuestión que queda inmersa e implícita dentro de su propio proyecto de vida. Aunque un joven no posea aún los argumentos necesarios o suficientes para saber, a qué se va a dedicar el resto de ella, sí sabe y conoce que es dueño y copartícipe de un devenir, en el cuál, está construyendo o descubriendo un cierto nivel de autonomía.

¿En qué medida puedo influir en mi destino? (Hierro, 1989), es la pregunta que nuestra autora propone para motivar al alumno a una reflexión, la cual, se considera genuina. Las respuestas con las que se ha encontrado van desde el “no es urgente”, hasta el “esa pregunta no tiene respuesta”.

El texto de Graciela Hierro contempla la entrada o llegada del alumno, recordemos, entre 15 y 19 años, a un mundo diferente, a un mundo en el que la autonomía se vislumbra desde diferentes perspectivas. Una de ellas es una crisis que hace del joven, un agente vulnerable ya que, es objeto de una cierta inestabilidad en la que él, tiene que comenzar a tomar ciertas decisiones mismas que habrán de influir en su destino próximo, no importando que se trate de cuestiones vitales o de simples trámites administrativos. En general, la entrada a la Universidad (Hierro), para muchos alumnos constituye una crisis, que permite visualizar el momento como propicio para un cambio, para bien o para mal.

Yo y los otros

Uno de los conceptos que más se manejan en el discurso de la creación o formación de competencias básicas es el referente a la autonomía. Se considera que, dentro de la naturaleza del ser humano, una de las circunstancias más difíciles de abordar, es el concerniente a las relaciones humanas. Su teorización ha llevado al humano a crear sistemas y subsistemas de índole filosóficas. Quizá, dichas teorizaciones, resulten contrarias, contradictorias o contraproducentes o tautológicas, sin embargo, casi todas, buscan o se autoerigen en un mismo fin: el bien común.

Existe la certeza, de que uno de los argumentos más socorridos en la modernidad, en cuanto a los principios éticos en general y en teoría y con base en las relaciones humanas, en particular, es el imperativo categórico kantiano el cual dice, actúa de tal manera que tu comportamiento se convierta en una máxima universal. (Kant, 2002).

Existe el convencimiento también, de que la base del pensamiento y de los supuestos teóricos e incluso, metodológicos, expuestos en las nuevas visiones y formas de abordar la cuestión de la educación, actuales, está situada en muchos de los argumentos teóricos de un sinfín de filósofos, los cuales, se han inmiscuido en la tarea de afrontar el reto de pensar y de criticar las relaciones humanas, sus complejidades y su naturaleza.

De esto anterior, se desprende la visión de Graciela Hierro con relación a la citada situación o posibilidad de autonomía del ser humano. El hecho de reconocerse autónomo, no permite, o no debería permitir, que se cree o que se dé un escenario en el cual, cualquiera haga lo que le parezca, en el lugar que le parezca y en el momento que le parezca. Esta situación tiende al egoísmo. La autonomía es una situación que se va formando. Al elucidar los anhelos (Hierro, 1989) puedo entonces formular mis principios de vida, elegir los valores que se plasman y que se acomodan en jerarquías que para mí son las justas.

La autonomía, se considera, es también un descubrimiento. Y es con base en ese descubrimiento en el que mejor se puede, según parece, aplicar la necesidad de la tendencia

ontológica hacia la búsqueda de la virtud. Invento así las virtudes que cuadran con mis posibilidades de ser y con mi personalidad. Me asumo como ser individual y me enfrento con los otros (Hierro, 1989.)

Existe el convencimiento de que, la enseñanza es o puede ser una pasión. Una pasión de vida. Un gusto y a la vez un reto. Es un compromiso para con los discípulos y con la institución. Pero el compromiso mayor, así se cree, es con uno mismo y con la posibilidad de realizarse uno mismo en la medida en la que se va acompañando al joven estudiante a descubrir el mundo, sus bellezas y sus complicaciones. De ayudarlo a plantearse y a reformularse todo aquello de lo que está convencido. Sin la pregunta por el qué, el cómo y el para qué, su vida y sin la necesidad vital humana de cuestionar todo aquello de lo que se está convencido, por lo menos una vez en esta vida, el ser humano no tendría escapatoria ninguna y llegaría al fin de su existencia, vacío y con la misma necesidad que cuando nació y comenzó a tener conciencia: la de tratar de saber quién es.

Deseo terminar con algunos fragmentos de un poema de Kavafis como una metáfora poética de este camino que propongo seguir junto con los alumnos, que en verdad no los considero nunca como mis discípulos, sino como los compañeros más jóvenes de una ruta que emprendemos juntos: cada semestre, cada generación, para llegar a Ítaca (Hierro, 1989).

2.3 Alejandro Cerletti: la enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

Alejandro Cerletti, filósofo argentino, interesado por los aspectos concernientes a la docencia, específicamente en torno a la filosofía y como marco de referencia, la enseñanza a nivel bachillerato, apunta, en su libro *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, la preponderancia de la filosofía como problema pedagógico, es decir, para él, la enseñanza de la filosofía es un problema pedagógico, pero es antes, un problema filosófico.

Se comienza este breve apartado, apuntando tal circunstancia y, en palabras del propio autor, (Cerletti, 2008) el cual manifiesta que, el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico.

Pero, el qué es o cómo se presenta el concepto de la filosofía misma para este autor, se puede rastrear desde la manera de estructurar los argumentos teóricos de los más influyentes filósofos de la historia, pero, más que desde lo que estos han dicho o afirmado acerca del estado de las concepciones filosóficas correspondientes a cada pensador y su época, se debe hacer a partir de su manera de argumentar, de demostrar, de recorrer ese camino que los ha llevado hasta tales o cuales consideraciones.

Cada filósofo, aquí se piensa, ha demostrado su pedagogía en cuanto a la enseñanza de la filosofía implícitamente. La forma de decir de..., consideramos, es la manera en la que, en primera instancia, ha entendido el filósofo, su propio discurso, pero también, su propuesta de enseñanza, en cuanto al supuesto lector, queda implícita en dicha caracterización del discurso mismo.

Cerletti, introduciendo esto anterior dentro del papel del docente en filosofía, lo analiza así y nos dice, que la enseñanza de la filosofía, es básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción (Cerletti, 2008).

Los elementos analizados antes, forman parte de una realidad contemporánea. De una realidad en la cual está inmerso aquel a quien le ha interesado la enseñanza de la filosofía y que está dispuestos, así mismo, a retomar aquellas visiones, teorías y sugerencias, siempre y cuando, correspondan y concuerden con una misión única: la de llevar el acto de la enseñanza a un momento de asepsia académica y también, con el fin de lograr un mejor nivel dentro del papel que la vida ha orillado llevado a elegir.

Los estudiantes de la disciplina filosófica y que han decidido seguir la profesión de profesor en nuestro país, no son ajenos de las premisas y los presupuestos descritos por Cerletti. Debemos comulgar, con él, en el sentido del grado de universalidad y de actualidad de su visión ya que, su realidad, en tanto que latinoamericano tiene en nuestro entorno (el caso mexicano dice aquellos que, de él, hablan) tiene su correspondencia en ese plexo de realidad. Así, se piensa junto con Cerletti, que un profesor dispone de una multiplicidad de teorías, por lo general inconexas, inestables, desarticuladas, algunas hasta contradictorias entre sí, que ha ido incorporando, fundamentalmente, en su experiencia inicial como alumno, luego como estudiante de profesorado y finalmente como profesor novel.

Se considera que un profesor que ha tenido una formación docente, y sobre todo dentro del marco de la enseñanza de la filosofía, debe ser capaz de utilizar las teorías pedagógicas suficientes, así como, los recursos didácticos pertinentes y articularlos de manera adecuada para apuntar hacia una práctica docente integral y de calidad.

El hecho de lograr que los estudiantes, no sólo se interesen por los postulados de la disciplina, sino que, también, hagan patente su perspectiva y su manera de recibir y de abordar la carga teórica propia de aquella filosofía que le ha transmitido su profesor o profesora, requiere de cierta honestidad y de una capacidad para alejarse de dogmatismos y de relativismos que hagan del saber filosófico una especie de museo, en el cual el saber quede estático.

Ese saber, saber ser filósofo, pero también, saber ser profesor o profesora de una asignatura de dicha disciplina se ha venido gestando desde la época escolar. Desde que se es alumno. Desde que se van dando los visos de la profesión académica.

Para Cerletti, aquel estudiante va apuntando, en un devenir pletórico de experiencias teóricas, didácticas y de deberes escolares, a sembrar la semilla de aquello que llegará a ser cuando practique la docencia. El autor lo especifica así:

[En efecto]...no se puede enseñar a ser una buena profesora o un buen profesor en general, independientemente de lo que cada uno es y de las experiencias, filosóficas y de aprendizajes filosóficos, que ha tenido. Habría que volver sobre el lema de Píndaro llega a ser el que eres, para recrearlo en el terreno filosófico-docente: llega a ser el profesor o la profesora que ya eres (Cerletti, 2008).

El compromiso o la elección de los diversos métodos pedagógicos queda bajo compromiso, necesidad y habilidad de cada profesor. Creemos que un sesgo de uniformidad dentro de esa metodología se da en el aula, pero las intenciones, misiones y valores que se les otorgue a los recursos pedagógicos y didácticos, forman parte de la intimidad de un profesor o profesora en específico, en interacción y comunicación con su grupo, con sus alumnos.

El autor, consciente con el compromiso que han adquirido los y las profesoras con relación a la formación del educando nos dice, cada profesor y cada profesora están comprometidos con la construcción de su didáctica a partir de su concepción de la filosofía. En alguna medida habrán de ser entonces, al mismo tiempo, filósofos y profesores. (Cerletti, 2008).

Es de considerar, que el enfoque desnaturalizante que Cerletti le da a su discurso, es similar con el que se ha llevado en el transcurso de este, nuestro posgrado. Si bien es cierto que el enfoque y la naturaleza de dicho posgrado es de índole pedagógica y formativa, no se ha dejado de lado, el rigor y la pureza de la disciplina.

En realidad, se considera, se es primero filósofo y después, enseñante o profesor de filosofía. Sin embargo, y en concordancia con este autor, el hecho de enseñar filosofía es un hecho filosófico, en sí mismo.

2.4 Hermenéutica, analogía y educación bajo la perspectiva de Mauricio Beuchot y de Alejandro Cerletti.

Breve relación y circunstancias de la hermenéutica aplicada a la educación.

El hecho de proponer la utilización de los recursos ofrecidos por la hermenéutica y la hermenéutica analógica o icónica de Mauricio Beuchot, al contexto de la educación en general y en particular a este trabajo recepcional, obedece a una necesidad de índole pedagógico-didáctica en nuestro país.

Como es sabido, dentro del amplio espectro educativo, la llegada de propuestas nuevas o de perspectivas innovadoras son, en la mayoría de los casos, bienvenidas. El hecho de realizar investigaciones en el campo de la enseñanza, la educación y la didáctica, está presente en la inmensa mayoría de los países del mundo y México no es la excepción.

Sabemos también, del complicado momento por el que pasa, en particular, la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior en nuestro país, sobre todo por la amenaza institucional impuesta por parte de la SEP por medio de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), a instancias ya lo hemos dicho, de los organismos internacionales.

Creemos que una propuesta como la hermenéutica aplicada a la educación, merece, ciertamente, de la valoración de los actores (maestros, investigadores, funcionarios, alumnos) a quienes les podría ser útil dicha herramienta teórica.

La enseñanza de una disciplina, como la ética en el nivel medio superior, creemos, es de capital importancia, sobre todo por tratarse de un conocimiento formativo. Un conocimiento que ha de servir a todo aquel estudiante que aspire a desempeñarse como profesionalista en una empresa privada, pública o en el medio de la educación.

Nuestra propuesta, en concreto, es la creación de una selección de textos para trabajar el problema de la Libertad en la materia de Ética de la ENP.

Dicha selección proviene del trabajo y de la investigación que se ha hecho durante la duración de la MADEMS (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior) y en esta, están contemplados, textos, capítulos, partes de capítulos o segmentos de algunos libros cuyos autores se han preocupado por acercar el problema de la Libertad, en particular y en los temas de la ética, en general, a los jóvenes. Y es, con un tratamiento fresco y con un lenguaje accesible para personas que no están familiarizadas con los problemas de la filosofía, como estos autores han intentado acercar dichas reflexiones filosóficas a las personas que realizan sus atisbos en esta área del conocimiento.

Sin embargo, aquí se considera, que, con la adecuada utilización de herramientas, como lo son, por un lado, el aprendizaje significativo propuesto por David P. Ausubel y la hermenéutica aplicada a la educación, por el otro, el proceso de aprendizaje y el entendimiento de la teoría y de los textos utilizados por el profesor de filosofía, se optimizarán, para bien, el entendimiento y el adecuado acercamiento a los problemas de la filosofía en general y a los de la ética, en particular.

Dentro de los objetivos teóricos de la materia de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria, está contemplado, dentro del plan de estudios, el problema de la Libertad.

En dicho plan de estudios, se intenta realizar un puente de comunicación y de comprensión entre la teoría propuesta por el profesor y el entendimiento del alumnado. Esto no es nada nuevo, sabemos, sin embargo, y con la correcta utilización, creemos, del recurso ofrecido por

la hermenéutica (dialógica, al fin y al cabo), es posible dotar al alumno de algunos recursos interpretativos con los cuales, éste pueda realizar un acercamiento, lo más óptimo posible, a los grandes problemas de la Ética, a partir de la realidad concreta y situada, de cada uno de ellos.

El trabajo, consideramos, es arduo. Queda mucha labor por hacer y muchas preguntas por responder. Una de ellas, la principal, así creemos, es la cuestión de cómo acercar la teoría hermenéutica a jóvenes estudiantes, los cuales, van comenzando, en su corta edad, a realizar sus primeros conocimientos en esta área del conocimiento, que es la filosofía.

Sin embargo, existe la posibilidad (y la capacidad, aquí se piensa) de la realización por parte de cada profesor de ciertas estrategias didácticas en las cuales, este último, pueda mostrar, con la utilización de un lenguaje y de una interacción adecuada a la edad y a la capacidad teórica y académica de un alumno de nivel bachillerato, las herramientas teóricas básicas ofrecidas por la hermenéutica para apuntar a la mejor interpretación, entendimiento y comprensión de los textos expuestos en este trabajo recepcional, en particular, y como un recurso que, así esperamos, habrá de servir al alumno durante toda su vida académica.

El filósofo mexicano, Mauricio Beuchot, en su libro denominado *Hermenéutica analógica y educación*, considera las características pertinentes de la hermenéutica para la interpretación de textos.

Es sabido que el mismo concepto de *texto* ha ido transformándose, así como han ido transformándose y consolidándose los recursos o las reglas de la hermenéutica y que para otros pensadores y filósofos como George Gadamer y Paul Ricoeur, el concepto de texto incluye al diálogo o a las manifestaciones artísticas y las culturales.

Dice Beuchot, en una de esas consideraciones en torno al texto, de hecho, en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado por acciones o conductas significativas (Beuchot 2007)

En cuanto a la necesidad, por parte del alumno de realizar una re-construcción de su conocimiento, de su propio conocimiento, es decir, de todo aquel bagaje cultural que ha ido recogiendo a lo largo de su existencia, aquí consideramos, que es de capital importancia ya que, antiguamente, hace 30 o 40 años quizá, el profesor tomaba como referencia la pseudo condición de *tabula rasa*, la cual era la consideración que, de todo alumno, se tenía. Se pensaba que el alumno llegaba al salón de clases *desde cero*.

En la actualidad y gracias al trabajo y a la investigación de una serie de pensadores insertos en la pedagogía, la didáctica, la psicología y la psicopedagogía, como David P. Ausubel y John Dewey, el enfoque dado al conocimiento que ya trae el alumno, es diferente. Es de hecho el gran tesoro que posee un joven en prácticamente todos los niveles de aprendizaje, pero que,

en una situación escolar o educativa concreta, se manifiesta dicho conocimiento previo, bajo las condiciones y la acertada dirección de un buen profesor.

John Dewey, lo vislumbra así, “La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y las capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo dado (Dewey 1967).

De hecho, la hermenéutica y la teoría del aprendizaje, así como el constructivismo, no son las únicas visiones aplicables al espectro educativo en nuestro país, ni en ningún otro lugar del mundo. Están presentes también, las teorías asociacionistas estímulo-respuesta, la teoría de la jerarquización del aprendizaje de Gagné, la teoría genética de Piaget, como lo acotamos, la teoría del aprendizaje de Ausubel, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner o la teoría socio-cultural de Vigotsky.

Estamos convencidos de que la mejor manera de optimizar a la educación, se basa, más que nada, en la capacidad del profesor y en la utilización que haga, no sólo de su imaginación sino de la de los demás actores del proceso educativo.

Es válido también, argumentar que una de las características más importantes del perfil de un profesor, de filosofía, en el caso de nuestra investigación, sería el de un conocimiento óptimo de las condiciones psicológicas y del aprendizaje, contrapuestas con la educación tradicional, a la cual, difícilmente le interesó mirar en el interior del sujeto que aprendía.

Alejandro Cerletti, filósofo y profesor del nivel medio superior en Argentina, país con carencias y limitaciones similares a las nuestras, se ha especializado en cuestiones en torno a la enseñanza de la filosofía en dicho nivel, argumenta, idea con la cual estamos de acuerdo, que la enseñanza de la filosofía es, en primera instancia un problema pedagógico pero que, en el fondo y en la realidad es, ante todo, un problema filosófico.

Si el profesor no hace uso de los múltiples recursos pedagógicos y didácticos antes citados y no está consciente de dicha desnaturalización de la enseñanza de la filosofía, creemos, quedará condenado a repetir los esquemas y los estereotipos del viejo profesor de filosofía, es decir, la transmisión de índole vicaria por parte de la autoridad de una serie de teorías y de argumentos inconexos, los cuales, es bien sabido, sólo llenan de confusión, decepción y frustración a un joven, el cual, pudiera ser un buen estudiante de filosofía o de cualquier área de la humanidades de nivel medio superior.

Cerletti, introduciendo esto anterior dentro del papel del docente en filosofía, lo analiza así y nos dice, la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción (Cerletti 2008)

Los elementos analizados antes, forman parte de una realidad contemporánea. De una realidad en la cual está inmerso aquel a quien le ha interesado la enseñanza de la filosofía y que está dispuestos, así mismo, a retomar aquellas visiones, teorías y sugerencias, siempre y cuando, correspondan y concuerden con una misión única: la de llevar el acto de la enseñanza a un momento de asepsia académica y también, con el fin de lograr un mejor nivel dentro del papel que la vida ha llevado a una persona a vivir.

Finalmente, aquí se consideramos que un profesor que ha tenido una formación docente, y sobre todo dentro del marco de la enseñanza de la filosofía, debe ser capaz de utilizar las teorías pedagógicas suficientes, así como los recursos didácticos pertinentes y articularlos de manera adecuada para apuntar hacia una práctica docente integral y de calidad.

2.4.1 Mauricio Beuchot y su propuesta de la hermenéutica analógica aplicada a la educación.

Mauricio Beuchot, en su texto, antes mencionado, hace un análisis de los elementos metodológicos de la hermenéutica para lograr una aproximación a la comprensión del texto, del cual, aquí retomamos la concepción de éste, como el libro al que habrá de enfrentarse el estudiante de filosofía, no sin antes acotar, que estamos conscientes de la facultad en cuanto a la utilización también, de los conceptos de texto como diálogo e incluso, del mismo texto como mundo, como la serie de relaciones que mueven la existencia de una persona y de las relaciones de ésta, con otras personas.

Dice Beuchot, {La hermenéutica} ... se ha visto aplicada sobre todo en las ciencias humanas, ya que en ellas se trabaja eminentemente con la comprensión de textos, y textos pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados. Entre esas investigaciones aplicativas se ha buscado la aplicación de la hermenéutica a la educación (Beuchot 2007).

Una de las justificaciones hechas por el autor y en cuanto a la aplicación de dicha herramienta teórica, está fundamentada en cuanto a la limitación para su análisis que poseen otras disciplinas del conocimiento, como lo sería el tratamiento que se le da al problema teórico del círculo hermenéutico, planteado por George Gadamer.

Aquí, consideramos, que una de las aportaciones de la hermenéutica a la educación, es la posibilidad de ampliar la visión del estudiante, una vez consciente de la apertura o la ampliación de los horizontes de comprensión. Creemos que la facticidad hace resaltar lo que de valioso posee el texto interpretado, al realizar el ejercicio de la ampliación del conocimiento y del entendimiento de aquello que está, de alguna manera, terminado, lo particular, con aquello que se extiende, la tendencia a la universalización. Lo que había, como un mundo (el texto en sí) aparentemente cerrado y objetivo y lo que resulta de la interacción de la

hermenéutica o del hermeneuta y del resultado (necesariamente parcial, y relativo, a nuestro ver) que apunta hacia la verdad, primero y a la universalización, después.

La distinción entre el hecho de entender y el de comprender es resaltada por Beuchot en un afán de promover la condición de dialogicidad de la hermenéutica. Consideramos, que es este una de las grandes aportaciones de la hermenéutica aplicada a la educación ya que, en nuestro trabajo recepcional, queda resaltado, el hecho de la dificultad en la que se halla el profesor para tender un puente, entre la teoría dura y la actividad o estrategia marcada en el plan de estudios de la materia, como lo es, la problemática situada. En otras palabras, consideramos que se da la discusión de una teoría filosófica, como lo es la de la ética, de manera prácticamente pura y el diálogo o el debate en una problemática que es real, como lo es, la experiencia de vida de un grupo de 35 o 45 alumnos.

Hay que recordar que la materia de filosofía en el Colegio de Bachilleres, en la cual hicimos nuestra labor y experiencia, como materia de Práctica profesional, una vez que ha cambiado el plan de estudios, se imparten en los dos primeros semestres, cuestión que consideramos errónea, ya que los alumnos vienen directamente del nivel secundario y es muy difícil introducirlos en la dinámica del discurso filosófico.

Esto último es uno de nuestros argumentos para considerar viable, aplicable y pertinente, nuestra selección de textos. En una experiencia de pilotaje de nuestro trabajo de investigación, realizamos un diagnóstico para conocer los resultados de la experiencia de haber trabajado con dos de nuestros textos y el resultado fue favorable. Prácticamente la mayoría de los alumnos estuvo de acuerdo con la utilización de un texto que les hiciera o les provocara, el hecho de comprender aquello que escasamente habían entendido, es decir, el profesor de la materia de Filosofía I: Filosofía y Construcción de Ciudadanía, de ese pilotaje, les había dado algunos de los textos propuestos en el programa de la asignatura y cuando les ofrecimos nuestros textos propuestos surgieron comentarios a favor, los cuales en su mayoría manifestaban una comprensión óptima de la teoría, gracias a la explicación que daban las lecturas que les fueron ofrecidos.

Estamos seguros que la distinción entre el entender, tomado como una situación de conocimiento simplemente y el comprender, como una asimilación más clara, completa y objetiva, es difícil de percibir por parte del joven estudiante. Y es aquí, donde entra aquella capacidad del profesor, de la que se habló anteriormente, para llevar al estudiante a la comprensión, por mediana que esta sea, de la teoría a partir del diálogo y de la discusión y debate de las ideas.

En ese sentido, acota nuestro autor, además, aquí surge algo que puede ser interesante para la discusión de este punto en la hermenéutica, a saber: distinguir entre entender y comprender, con lo cual se marcan varios grados de avance en la interpretación. No basta sólo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su porqué. En esos casos es cuando interviene la hermenéutica, para buscar la comprensión además del

entendimiento; y, sobre todo, se necesita más cuando hay más sentidos en lo que se está tratando de comprender (Beuchot 2007)

Consideramos que alguno de los conceptos nodales dentro de la hermenéutica con los que habrá de trabajar el profesor, si decide hacerlo con las herramientas que la hermenéutica ofrece y que dicho método propone, son el concepto de verdad, el concepto de tradición y el concepto de objetividad o de objetivismo. Se considera que la hermenéutica será de gran ayuda para acercar también, al estudiante, a la consideración de su situación como un ser perteneciente a una cultura más o menos determinada, así como al acercamiento de la discusión de los temas del multiculturalismo.

Dichas nociones ayudarán al joven a entender y, esperamos, comprender, que el multiculturalismo tiene como una de sus bases a la ética y que ésta, tiene como base a la filosofía. Dice el filósofo, una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica; pero, además, si no tiene una filosofía adecuada, corre el peligro de ser ciega con respecto a los valores y principios que se requieren para formar un tipo concreto de ser humano. Pero, sobre todo, una teoría de la educación supone una filosofía en la medida en que presupone una imagen de ser humano que es la que trata de alcanzar (Beuchot 2007)

Estamos de acuerdo con el autor, en cuanto a las tareas pendientes, que tienen que realizarse en cuanto a la aplicación de la hermenéutica a la educación, en el sentido de que debe desarrollarse la teoría pero, ésta, sin una correcta aplicación, para poder corroborar los resultados con base en la experiencia de los alumnos y en la suficiente comprensión de los textos, sean literales, discursivos u ontológicos, sin demeritar ni subestimar el nivel académico y vivencial o biológico en el que se encuentran, sería vana.

Un aspecto que nos da firmeza y decisión es el hecho de que Mauricio Beuchot tenga clara la dirección de la hermenéutica y de esta aplicada a la educación, hacia Latinoamérica ya que, se trata de una región del mundo, que tanto necesita de la preparación de su gente, sobre todo en cuestiones de índole ética. Un joven que entienda y que comprenda, quién es y de dónde vienen sus valores será, así esperamos, un mejor ciudadano de su región, de su país y de su entorno global. Y para ello está la ayuda teórica y las herramientas que la hermenéutica ofrece.

Finaliza Mauricio Beuchot su texto, acotando las tareas a las que habrá de enfrentarse la investigación y la instrumentación de la hermenéutica a la enseñanza y a la educación, diciendo:

Como se ve, el camino se abre anchuroso y atractivo, y hay mucho que hacer. En el caso de la aplicación de la hermenéutica analógica a la educación, hay varias tareas pendientes, que son la mayoría de ellas de resolución de problemas teóricos al paso de la experiencia y la praxis, pues es donde los puntos teóricos adquieren claridad y coherencia (Beuchot 2007).

Capítulo 3. Criterios filosóficos, pedagógicos y criterios personales. Propuesta de selección de textos para abordar el problema de la Libertad en la materia de ética de la ENP

3.1 Criterios pedagógicos, filosóficos y personales en la estructuración de la selección de textos.

Criterios de selección

Criterios pedagógicos

En este subcapítulo trataremos de establecer los criterios de selección para la conformación del presente trabajo de grado.

Hemos decidido no abordar cada uno de los títulos por considerarlo innecesario ya que, pensamos, hacerlo sería, aparte de extenso, materia de otro trabajo y otro lugar.

Consideramos también, que los textos aquí elegidos poseen la cualidad y condición, complejidad más, complejidad menos, de ser dedicados, inspirados, escritos y dirigidos hacia personas que cursan la materia de ética a nivel medio superior.

Pensamos que cualquier esfuerzo por hacer llegar la reflexión ética, devenida de la reflexión filosófica pero explicada a los jóvenes, no está de más.

En los tres casos, en los que se tratan los problemas éticos y morales con ejemplos de vida o dentro de una problemática situada, como lo son el de Carmena Laredo, Fernando Savater y Zagal y Galindo, se trata también de no incurrir en el simple relato o cuento moral. Los problemas de los que tratan estos autores son, en mayor o menor medida, problemas universales y en ellos se recurre al recurso, válido y efectivo, creemos, de la comparación.

Es decir, en ellos se trata de mover en el joven que lo lee, la condición humana de la empatía. Creemos que el aprendizaje significativo es una teoría pedagógica válida, necesaria y efectiva, aunque es también un recurso propio del humano ser. Es decir, siempre ha existido ese recurso desde que el hombre es hombre cuando se ha tratado de educar y de inculcar principios (cualesquiera que sean estos), a los hijos.

El hecho de utilizar recursos como el de la comparación, bien esgrimido, puede provocar e inspirar en el joven estudiante, la autognosis a partir de la reflexión.

En realidad, la intención de dichos autores no es otra que la de hacer pensar al estudiante, un *¿qué haría yo en este caso?* Cuando el profesor logra, creemos, el interés de los estudiantes por medio de la experiencia propia, del diálogo y del sano debate, ha introducido a este a la esfera de la reflexión filosófica.

En resumen, creemos, los textos de nuestra propuesta, no están basados en alguna corriente didáctica en específico, ni tampoco en alguna teoría pedagógica concreta. Llevan, eso sí, un alto contenido y respeto por las posturas y teorías éticas clásicas y con ello, también a las filosóficas, aunadas a ciertos ejemplos de la vida cotidiana, de cualquier joven de la sociedad contemporánea.

Criterios filosóficos

Al contrario de los autores mencionados líneas arriba, los textos propuestos aquí, de Graciela Brunet, Graciela Hierro y Javier Sádaba, a parte de la dirección educativa que se da, sí están basados en una historia de la ética, basada está en una historia de la filosofía lineal y cronológica.

Es decir, en ellos se procura abordar cierta problemática moral a partir de las consideraciones éticas clásicas, desde Platón y Aristóteles, pasando por Espinoza y Kant, hasta recursos de la filosofía contemporánea como lo es la visión de Jean Paul Sartre.

La metodología de estos tres últimos autores es similar. Se trata de ir revisando los grandes problemas de la ética. Problemas como los morales, los políticos y los religiosos y de confrontarlos o complementarlos con las grandes posturas éticas arriba citadas.

En los tres casos se trata de no abrumar al joven lector con conceptos complicados y sí, de invitarlo a la reflexión de los grandes problemas de la ética devenidos de los conflictos, básicamente, morales y contundentemente, humanos.

La ética, entendida como una de las grandes vertientes de la filosofía pura, requiere un amplio espectro de análisis y de consideraciones universales (con sus consecuencias, necesariamente particulares), pero ello, hay que tener en consideración, es labor de un profesional de la filosofía.

Es en ese caso, que nuestros autores tratan de adecuar el lenguaje filosófico duro, a la esfera de la comprensión de un joven estudiante de, no la ética, sino de la materia de Ética y que son, sabemos, seres, por su edad, en conflicto con casi todo y todos.

Sabemos también de la reticencia y de la dificultad para atraer a los jóvenes de hoy al mundo de la lectura, ya no exclusivamente filosófica, sino a la lectura en general y consideramos que tratar de provocar cierto interés con esta propuesta de Selección de textos.

Creemos que el hecho de la lectura de los grandes autores y de los libros clásicos en materia de ética resulta, no solo contraproducente, sino también inadecuado para un alumno de Preparatoria. Quizá con la utilización de textos más bien dirigidos hacia ellos, el interés no se dará hacia dichos textos clásicos, sino que, a partir de una adecuada exposición del profesor, adentrando al estudiante a las nociones básicas de ética y de moral, claro, de filosofía también y con la ayuda de estos textos, él mismo logrará la atención de los jóvenes a partir del interés en cuanto a problemas que les son propios. Esto es pues, el aprendizaje significativo.

Crterios personales

En este trabajo de grado hemos seleccionado estos seis textos que versan en torno a la ética a la moral y a toda una serie de situaciones y a la problemática que acontece, sobre todo a los jóvenes que van saliendo de la adolescencia y que están o que van entrando a la educación media superior.

En nuestra experiencia propia y muy personal, cuando cursamos la materia de ética en CCH –N, allá por los lejanos años 80, lejos de ver, leer o siquiera revisar textos clásicos o las famosas antologías de textos filosóficos concernientes a dicha disciplina, nuestros profesores prefirieron ofrecernos textos que no tenían (aparentemente) nada que ver. Sin embargo, esa intensión de los mentores por hacer significativa la lectura de textos literarios referentes al contexto, a la economía, a la cultura y a la historia de aquella, ya lejana, América Latina, nos orilló y obligó a enamorarnos de la lectura en tanto que tal y a forjarnos como lectores, primero y luego, como estudiantes interesados en conocer los grandes problemas de la humanidad y la manera que ha tenido el humano para tratar de resolverlos.

La moral y la ética, así como el interés por la filosofía como pensamiento madre de estas, se enriquecieron, luego, con textos filosóficos adecuados (propios o no) a nuestra edad y propios también, al momento y edad vivenciales, naturales de un estudiante de preparatoria.

Años después, y como profesionales del quehacer filosófico y con alguna experiencia como docentes, hemos podido recabar primero, las intenciones de los alumnos en cuanto al interés de conocer textos dirigidos hacia ellos, como simples estudiantes de la asignatura de ética en un nivel de bachillerato y después, la oportunidad de utilizar uno o algunos de los textos que en este trabajo recepcional proponemos.

El resultado ha sido satisfactorio, aunque sencillo y limitado, ya que las nuevas generaciones de jóvenes, tienen un presente lleno de apatías y de desinterés por, ya no la ética o la filosofía, sino por la lectura en general, así como la emergencia del distractor que representan los aparatos, los juegos o los teléfonos, como satisfactores del mundo que les ha tocado vivir.

Nuestra propuesta pretende ofrecer al profesor de ética, algunos textos, un poco más dirigidos a la atención de esos estudiantes quienes se sienten, en muchas ocasiones, obligados a leer algo que “no les compete” o que simplemente no les interesa.

Hemos considerado, en nuestro hacer, la posición pedagógica, más propia del Colegio de Bachilleres, conocida como Problemática Situada, la cual no es otra que la de ofrecerles textos que de alguna manera les hablen de su vida cotidiana, incluso, fuera de la escuela.

3.2 Selección de textos.

3.2.1 Miguel Carmena Laredo: *Ética para Pancho*.

Capítulo 1.- Todo comienza en una discoteca

Aunque te parezca un poco extraño, mi interés por la ética no nació de los libros sino de cuando yo tenía 18 años y comencé a trabajar como relaciones públicas en una discoteca.

El trabajo de relaciones públicas en una discoteca de cierta categoría es muy variado. Yo me encargaba principalmente de tres tareas: hacer publicidad de la discoteca, invitar gente y crear un ambiente acogedor, atractivo.

Lo de la publicidad se me daba muy bien, patrocinábamos un equipo de autos de rally que ganaba todas las pruebas. Lo de inventar a gente tampoco se me daba mal; era delgado de curso en la universidad donde estudiaba y todas las fiestas las montábamos en mi discoteca. Pero el último aspecto de mi trabajo era el más interesante.

Conseguir un buen ambiente implica estar dispuesto a hablar con todo el mundo, elegir la música apropiada, salir al paso cuando se está gestando algún problema, etcétera. Pero sobre todo exige escuchar, saber escuchar con mucha paciencia. A las discotecas va mucha gente en grupos los fines de semana a pasarlo bien divirtiéndose juntos, pero hay otros que van solos, cualquier día, buscando desahogarse. A éstos es a quienes hay que escuchar. Son los que menos te esperas, las personas más envidiadas, las chicas más bellas, los muchachos con

más éxito aparente, la gente con más dinero, aquellos con quienes todos soñamos identificarnos. Sienten necesidad de ser escuchados, de encontrar ayuda y afecto.

Recuerdo a Mónica, una modelo erótica, una chica realmente bellísima, capaz de hacer perder la cabeza a cualquiera, un cuerpo precioso, cabellos castaños largos y sueltos, ojos azules brillantes, saltones; la envidia de todas las clientas de la discoteca; atraía todas las miradas. Un día me empezó a contar su vida, el dinero que ganaba, la cantidad de admiradores que tenía, las cartas de amor que recibía a diario, los regalos... Luego se llevó las manos a la cara y se echó a llorar amargamente. Me dijo que no era feliz, que sólo era un cuerpo, pasto para la pasión desenfrenada de seres enfermos; que nadie la amaba, que ella sentía necesidad de ser útil para los demás, para la gente necesitada, que quería casarse, ser una madre de familia feliz, normal, como miles que hay en el mundo. No supe qué responder, se me hizo un nudo en la garganta y me quedé como un tonto, callado, sin saber qué decir.

Nacho, un chico atractivo, yate, dos carrazos, sonrisa Colgate. En su BMW M3 se habían acurrucado las niñas más atractivas que yo conocía. Sus trajes eran la envidia de los amigos, bailaba como Michael Jackson, elegante, voz de terciopelo, carita de niño bueno y una chequera que parecía un pozo sin fondo. Muchas veces se acercaba a mí, y me llamaba amigo. Decía que yo era su amigo, que había cosas que me contaba a mí y que nadie sabía. Un día me dijo secamente que iba a suicidarse. Había dejado embarazada a una niña y le preocupaba muchísimo pensar que esto podría romper el alto concepto que su papá tenía de él. Adiós dinero, adiós carros, adiós vacaciones en Tailandia. Yo le pregunté si no había pensado en la chica a la que había dejado embarazada, en su situación y sufrimiento, en el niño; si alguna vez en su vida había pensado en los demás, en sus sentimientos, en sus vidas. Me respondió con un amplio repertorio de palabrotas. Me llamó iluso, tonto, soñador, idiota y otros sinónimos parecidos. Yo le dije que me parecía que el único iluso era él, que vivía en un mundo ficticio, de niño malcriado donde no existían los demás nada más que para producirle placeres. Le pregunté si sabía lo que era el amor. Rompió a llorar como un niño y estuvo como media hora repitiendo: “soy un desgraciado”, “soy un egoísta” y otras cosas un poco más fuertes.

Aquellos dos casos me hicieron pensar muchísimo. ¿A qué le tiraban estas personas en la vida? ¿Cómo podían soportar esta situación? ¿Qué móviles los mantenían viviendo así, de pura apariencia? ¿Podrían salir de esto? ¿No sería mejor empezar de nuevo y realizar lo que realmente se quiere ser en el fondo? Me parecía absurdo vivir tan vacío, traumatado, con el deseo interior profundo de cambiar de vida, de darle un sentido, y sin embargo, sin poner los medios para hacerlo. Sus vidas eran martirios absurdos y no eran capaces de librarse de ellos.

Pero me preocupaban más sus admiradores, los que escribían a Mónica cartas de amor, las niñas que pasaban por el coche de Nacho, las chicas que suspiraban por parecerse a Mónica, los muchachos que soñaban con ser otros nachos, todos aquellos para los que Nachito y Mónica eran modelos de comportamiento, los que los adulaban y envidiaban. ¿No te parece

que viven equivocados queriendo imitar la imagen de alguien que en el fondo no desearía ser así? ¿No te parece que en este tema no se puede ser superficial y hay que dedicar un tiempo para pensar en ello? ¿No te parece, además, que por ser una cuestión fundamental para la vida, para tu vida, no se puede posponer?

Todo me hizo pensar que no es fácil ser feliz, que la felicidad no está donde creemos muchas veces. Entonces, ¿Dónde está la felicidad? Pancho, esta pregunta es la base de la ética. Sobre eso vamos a reflexionar juntos. Ojalá, Pancho, que no seas tú uno de los van a la discoteca a contar su vida.

Capítulo 2.- El piedras

Ponte cómodo, Pancho, que ahí te va un cuento: en un pueblo había un niño que lanzaba piedras a la luna. Se pasaba el día en eso mientras sus amigos se ocupaban en otras diversiones. No tengo que decirte la cantidad de burlas que hacían de él los demás muchachos del pueblo. Nadie consideraba eso de tirar piedras a la luna como un pasatiempo atractivo. Todos lo tenían por loco y enseguida le comenzaron a motejar “El Piedras”. Pero “El Piedras” no se rendía, seguía tirando piedras a la luna. Nunca llegaba, claro está, y el desprecio de los demás aumentaba.

Un día, durante las fiestas del pueblo, se celebró un concurso de lanzamiento de peso. Se apuntaron todos los mozos de la localidad. El premio era una buena cantidad de dinero. Como te puedes imaginar, “El Piedras” ganó con diferencia, estaba bien entrenado. Después, con el tiempo, “El Piedras” fue campeón de lanzamiento de peso y se convirtió en la persona más envidiada del pueblo.

¡Vaya cuento más tonto! Te doy toda la razón. Pero “El Piedras” no se me hace un tipo tan raro. Quizás tú y yo tenemos algo de lanzadores lunáticos de piedras. A diferencia de Mónica y de Nacho, “El Piedras” era alguien que quería algo y ponía todos los medios para conseguirlo. No lo consiguió, pero eso le sirvió para superarse a sí mismo y tener un motivo para vivir. La ética tiene mucho de esto.

Pero, ¿te imaginas qué hubiera pasado si “El Piedras” no hubiese ganado aquella prueba de lanzamiento de peso? Nos habría dado lástima. Sin este final feliz, el cuento de “El Piedras” se viene abajo y el pobre hombre queda de idiota para arriba. Pero él era feliz tirando piedras a la luna, eso le divertía, le motivaba. Tanto que le llevaba a dejar otras diversiones, encontraba un sentido en ello. Con los sueños y ambiciones personales sólo se consigue la admiración de los demás cuando te llevan a triunfar, si no, estás perdido. Pero eso no quiere decir que tus ideales, tus sueños, no te hagan feliz y no den sentido a tu vida, sino que los demás sólo valoran que tu triunfo se vea. Puedes ser el hombre o la mujer más feliz del mundo,

pero si eso no se ve, no cuenta para los demás. También puede ser uno el tío más desgraciado del mundo, pero si consigue aparentar todo lo contrario, entonces suscitará admiración y envidia. Tal era el caso de Nachito y de Mónica.

Si no fuese por la opinión de los demás, cuántos harían muchas cosas que ahora no hacen. Mucha gente, creo que no precisamente la minoría, tiene sus propios sueños, sus anhelos, esas cosas que piensan que, si las hicieran, les llevarían a convertirse en los seres más felices del mundo y muchas veces están convencidos de que si no son todavía felices es porque no las han podido realizar. Tú seguramente también tienes algo que vas buscando en tu vida como lo más importante. Puede ser dinero, sexo, amor, darte a los demás. Eso es lo que en la ética se llama el ideal. Es aquello que ocupa tu mente, que llena tus proyectos; lo que te gustaría alcanzar. Hay ideales que te enriquecen y hay ideales que te empobrecen. Los ideales altos son como las luces largas de los autos, permiten ver mucho por delante y dan seguridad. Los ideales egoístas, chatos, son como las cortas, con ellas no se ve casi nada y es más fácil embarrarse, no pueden llenar tu vida, a lo sumo te valen para pasar el rato.

Yo tenía un amigo en España cuya máxima ilusión era dar la vuelta al mundo en solitario en un velero. Ése era su secreto, sólo se lo decía a sus íntimos amigos. Ahorraba todo el dinero que podía pensando en su viaje. Cuántos sacrificios para hacerlo realidad su sueño, cuántos catálogos y revistas de barcos manoseados una y otra vez. Era su obsesión, le absorbía, llenaba su vida, casi no le hacía falta nada más. Se compró el velero, un Amphitrite francés de 12 metros de eslora, dos mástiles. Lo llenó de provisiones e inició su viaje. Salió de Marbella, llegó hasta la isla de Cerdeña. Luego se aburría y vendió el velero. Después me comentó que no era para tanto. ¡Pobre tipo!, se pasó toda la vida sacrificándose para algo que luego le defraudó. No sé, pero me parece que la vida es demasiado corta como para hacer experimentos de este tipo y andar de fracaso en fracaso. ¿No te parece absurdo invertir la vida en perseguir ideales que no llenan, en vivir a golpe de sueños inconsistentes? Tiene que haber algo mejor en lo que invertir la vida. No me quedo ni con Nacho, ni con Mónica, ni con “El Piedras”, ni con el del velero. Sin embargo, estoy convencido de que cuanto más elevados sean los ideales de alguien, más se va a levantar, más sentido va a dar su vida.

Capítulo 3.- ¿Y después qué?

¿Nunca te he platicado de Beto? Seguro que en tu colegio o en tu salón existía un tipo como Beto. Beto era el “fanfarrón” de mi colegio, el que cada lunes trataba de impresionarnos contándonos sus aventuras del fin de semana. No dejaba detalle, los demás parecían sentir cierta envidia y eso le complacía mucho a él. Le gustaba hacerse el interesante, hacernos ver que su vida no era aburrida como la de los demás. Obviamente, le ponía mucha crema a sus tacos, pero todos se los comían. Hablaba de todo: hoteles en los que había estado, discotecas,

fiestas, gente interesante con quien se había encontrado, carros y helicópteros que había manejado etcétera. Especialmente, dedicaba un amplio espacio de sus charlas a las chicas que había conocido. Aquí se deleitaba bastante describiéndolas, hablando de sus “relaciones”, etcétera.

En mi salón había otro sujeto curioso: “El Pipas”. A mí me parecía más digno de imitar que Betito. Creo que no en todos los colegios o salones de universidad hay gente como “El Pipas”. Un tipo de una pieza, maduro, generoso con todo el mundo, enamorado de su novia. Se dedicaba todos los domingos a repartir comida en barriadas de gente humilde, asistía a los enfermos desamparados de los hospitales, organizaba fiestas para niños sin familia. Y de todo esto, no decía nada a nadie si no era para invitarnos a ir con él.

Un día, me parece que era lunes, estábamos hablando en un grupito con “El Pipas”. No recuerdo el tema. De pronto apareció Beto con su cara de cruda típica del primer día de la semana después de un puente. Saludó y rápidamente pasó a su tema, no hizo falta preguntarle.

--- ¡Vaya weekend, letal, mano, letal!

Esto, en el vocabulario de Beto quería decir que el puente había estado lleno de aventuras y que nos preparamos a escucharlas. Comenzó describiendo su llegada a Acapulco. La fiesta de la noche, “la gringa” que se encontró, cómo se hicieron muy amigos, la cena en su departamento, etcétera.

Cuando el relato llegó al clímax, “El Pipas” preguntó:

--- ¿Y después que Beto?

Y Beto se quedó perplejo:

--- ¿Cómo que después qué? ¿Qué más quieres habiendo conocido a una chava en esa tarde?

“El Pipas” no se rindió:

--- Sí, ¿Qué después qué? ¿Qué para qué te sirvió? ¿Qué en qué pensaste después? ¿Qué cuál es el sentido de todo eso? ¿Qué porque lo haces? ¿Qué si eso te llenó o te dejó insatisfecho?

Beto no supo responder a tantas preguntas que seguramente nunca se había querido plantear. Se contentó con decir secamente:

--- No sé si me llenó, pero me lo pasé bien.

“El Pipas”, en un tono muy amable le dijo que en la vida había cosas más importantes que el weekend y que sus aventuras, que no le encontraba sentido a eso de vivir buscando sólo satisfacer unos instintos, tratando de llegar un poco más lejos cada vez. Lo hizo en buen plan, no daba la impresión de un predicador que lanza su sermón. Simplemente decía lo que sentía.

Beto estaba confundido; hasta ahora nadie se había atraído a contradecirle, era el ídolo de muchos y no estaba dispuesto a dejar ese título conseguido a pulso. Así que se puso serio e hizo además de golpear a “El Pipas”. Pero “El Pipas”, no sé si lo he dicho antes, era un toro. Beto nos miró fijamente y se dio cuenta de que había sido derrotado, por esta vez no había conseguido suscitar la envidia de los demás. No supo decir si todas esas cosas de las que presumía, realmente daban sentido y plenitud a su vida. Beto se retiró y “El Pipas” tuvo el bonito detalle de irse con él a platicar un rato. Verdaderamente aquel día “El Pipas” pasó a ser el líder del salón.

Yo nunca he sabido los porqués de la vida de Beto, a veces daba la apariencia de que hacía las cosas sólo para que le admiráramos y que sentía más gusto en contarlas que en hacerlas. En el fondo a mí me daba mucha pena, me parecía un tipo insatisfecho, lleno de dudas y temores inconfesables que buscaba el aplauso de los demás para sentirse alguien en la vida. Seguramente tú conoces muchos Betos o muchos Nachos en tu vida. Lo que no hay tanto son tipos como “El Pipas”.

Estoy seguro de que un día Beto madurará y se dará cuenta de lo que realmente es importante en la vida. Pero, ¿Por qué no hacerlo ya desde ahora?

3.2.2 Graciela Brunet: *Ética para todos.*

La responsabilidad moral. La libertad

La responsabilidad moral: un antiguo problema ético.

A menudo nuestros actos o sus consecuencias no responden al ideal moral que la sociedad o nosotros mismos hemos construido. Ante la decepción que nos produce la disparidad entre ser y deber ser-los hechos y nuestra valoración acerca de ellos- es frecuente la justificación de conductas propias o ajenas: “No quería faltarle al respeto, pero la discusión subió de tono”, “La miseria los lleva a delinquir”, “El gobierno tenía buenas intenciones, pero había un severo déficit económico”, “Yo no hubiera querido torturar, pero mis superiores me lo exigían”. Los ejemplos, que podrían multiplicarse, además de mostrar la inevitable tensión entre la realidad de la conducta humana y la exigencia moral, ponen de relieve un antiquísimo problema ético: la responsabilidad moral. Esto es, en qué condiciones alguien debe responder de (hacerse cargo de) sus actos, desde un punto de vista moral. (Hay que aclarar aquí que no trataremos de la responsabilidad jurídica o legal, si bien a menudo en una misma conducta podemos encontrar la responsabilidad tanto moral como jurídica).

El primer análisis filosófico del problema de la responsabilidad moral fue hecho por Aristóteles en el libro III de su *Ética a Nicómaco*. También en el libro V de la misma obra, al

estudiar la justicia y cuándo un acto es justo, el autor realiza consideraciones sobre el tema que han mantenido su vigencia hasta nuestros días. Veamos cuáles son.

El contenido moral de una acción siempre es objeto de elogio o censura, dado que valoramos positiva o negativamente dicha conducta. Aristóteles advierte que para que una acción pueda ser elogiada o censurada, debe ser voluntaria. Si un acto es considerado malo, pero resulta ser involuntario, no podremos censurarlo, mereciendo indulgencia o compasión. Así pues, las acciones pueden ser:

- a) Involuntarias. Cuando su origen no está en el agente (el sujeto que obra) sino en una fuerza ajena a él (en tal caso hay compulsión o coacción) o bien se cometen por ignorancia.
- b) Voluntarias. Cuando su origen está en el agente, que obra libre de coacción y conociendo las circunstancias en que se realiza la acción.

Respecto de los actos realizados por ignorancia, para considerarlos como involuntarios y, por lo tanto, no reprobables desde el punto de vista moral, Aristóteles exige que el sujeto sienta pena y arrepentimiento. Por ejemplo, si conduciendo nuestro auto a velocidad normal y cumpliendo todas las reglas de tránsito, atropellamos a una persona que se cruza súbitamente en nuestro camino, sin darnos lugar a frenar, ese acto es el realizado por ignorancia (no sabíamos que la persona iba a cruzar mal la calle). Pero sólo podrá considerarse involuntario- y por lo tanto no reprochable moralmente- si lamentamos lo ocurrido.

También distingue Aristóteles entre obrar por ignorancia y obrar en estado de ignorancia. El primer caso denota desconocimiento de las circunstancias de la acción, su naturaleza y su fin; un ejemplo sería alguien que por error o desconocimiento colocase un veneno en la comida. El segundo caso es el del colérico o del que en estado de ebriedad comete una acción dañina. A este tipo de acciones Aristóteles no las considera involuntarias pues lo involuntario es producto de la fuerza o de la ignorancia. Se trata de conductas que se cumplen en un estado o situación (la ebriedad, por ejemplo) que no permite al sujeto hacer una elección razonada.

Sólo las acciones voluntarias son acciones morales (en sentido positivo o negativo) y el sujeto que las realiza es responsable de ellas, si bien esta responsabilidad tiene ciertos matices que el mismo Aristóteles distinguió. El análisis del filósofo también comprende a la elección o preferencia de la voluntad, es decir el escoger una cosa que preferimos, a otras. Nuestro deseo puede recaer sobre algo que no depende de nuestra voluntad, por ejemplo, que triunfe nuestro equipo de fútbol favorito. Nuestra elección, en cambio, siempre recaerá sobre algo que esté a nuestro alcance, que dependa de nosotros. (Podemos desear incluso algo imposible, pero no podemos elegirlo. Así, tampoco elegimos que nuestro equipo favorito gane). Por ejemplo, puedo escoger presenciar o no el partido, alentar o no al equipo. Vale decir, la elección se ejerce sobre los medios de la acción. Para decidir cuáles son los medios más adecuados para obtener nuestro fin realizamos una deliberación previa a la elección.

La deliberación supone un sujeto racional (el demente no puede deliberar). El objeto de la deliberación son siempre los medios de la acción, no sus fines. Por ejemplo, no delibera el médico si curará a su paciente, sino cómo lo hará, cuál será el tratamiento más adecuado. Tampoco podemos deliberar sobre lo imposible, sino sobre lo que está a nuestro alcance, lo que puede realizarse mediante nuestra intervención. No tendrá sentido la deliberación sobre los resultados bien establecidos de las ciencias ni sobre los datos de la percepción. La deliberación se da ante un hecho que sucede de una manera determinada en la mayoría de los casos, pero cuyo resultado no es claro, o ante situaciones cuyos resultados son indeterminados. En estos casos investigamos-pues la deliberación es una forma de investigación-cuáles son los medios más adecuados para alcanzar el resultado deseado. De todo lo expuesto se deduce que la elección de los medios es una acción voluntaria y por lo tanto moralmente imputable. Como el ejercicio de las virtudes atañe a los medios, la deliberación tiene que ver con la virtud.

Todo daño producido con deliberación (intencionalmente) es injusto; en cambio, cuando no hubo deliberación, y el daño se ocasionó por ignorancia, el resultado de la acción será diferente de lo que se pensó. Cuando no hay deliberación, el error que causó el daño puede ser previsible (culpable) o imprevisible (desgracia, azar). Es culpable si “el principio de la ignorancia está en el agente” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*), pues en ese caso el daño será previsible. Ejemplo de daño previsible sería el de un profesionalista que a pesar de conocer las reglas de su oficio, por negligencia no las cumple y ocasiona así un mal. Sin en cambio, el principio de la ignorancia está fuera del agente, el daño causado es una desgracia, el acto en esa circunstancia no es injusto. Ejemplo de daño imprevisible sería el caso citado de un automovilista que-al ignorar que un peatón iba a cruzar-no puede frenar ante su aparición súbita y lo atropella.

Estructura del acto moral

Según aprendimos del análisis aristotélico de la responsabilidad moral, toda acción humana tiene un fin que se intenta alcanzar con el uso de ciertos medios, los que son objeto de deliberación. Asimismo, Aristóteles, aludía a las consecuencias de nuestras acciones cuando analizaba los casos en que ellas podían causar algún daño. Un elemento más, que Aristóteles nos pone de relieve, es el motivo de la acción; Kant fue el filósofo que primero y con más énfasis insistió sobre la importancia de los motivos de nuestras acciones. Si tomamos en cuenta el aporte kantiano y otras discusiones filosóficas posteriores podemos describir la estructura del acto moral de la siguiente manera:

a) Motivo o motivación. Es el móvil de la acción, lo que nos impulsa a actuar. Puede ser la convicción de que algo debe hacerse, o bien el deseo de notoriedad, la ambición de lucro, el temor al castigo, etcétera. Con todos estos ejemplos nos referimos a motivaciones que el

sujeto que actúa puede reconocer en su propia interioridad, es decir motivos consientes. Puede darse también el caso de que los motivos de una acción sean inconscientes y, por lo tanto, pasen inadvertidas aún para el mismo sujeto que actúa. En el caso de que las motivaciones sean inconscientes, no podemos atribuir al acto plena calidad moral. Por ese motivo es necesario examinar otros elementos de la estructura del acto moral.

b) Fin de la acción. El sujeto que obra debe ser consciente del fin de la acción y además quererlo. Si falta esta anticipación mental de lo que nos proponemos hacer, la acción resulta involuntaria o automática y, en este caso, como ya sabemos, no sería una acción moralmente imputable. Ejemplos de este tipo de actos son las reacciones fisiológicas y los automatismos o hábitos psíquicos. (Por ejemplo, si al conducir, por un desmayo súbito, el conductor pierde el control del vehículo y daña a alguien, no sería moralmente responsable). Aristóteles no hizo hincapié en la elección de los fines (al contrario, pone el ejemplo del médico, que no elige entre curar y no curar) pues cree que los fines se nos imponen, afirma que la deliberación (elección razonada) concierne sólo a los medios.

c) Medios o instrumentos. Sin embargo, la realización de un acto moral puede suponer la elección entre dos o más fines posibles y excluyentes. Una vez que se ha tomado la decisión acerca de qué fin seguir, surge la deliberación acerca de los medios para lograrlo. El principio: “El fin no justifica los medios” (invocado contra la afirmación de Maquiavelo “El fin justifica los medios”) llama la atención acerca de que los medios a través de los cuales realizamos nuestros fines también deben ser moralmente aceptables. Vale decir que al examinar una acción debemos prestar atención tanto a la moralidad de los fines como de los medios. Por ejemplo, si se considera que el consumo de drogas es socialmente indeseable, no se puede justificar el cultivo y procesamiento químico de sustancias alucinógenas, aunque se diga que ello es un medio para proporcionar trabajo a mucha gente (fin).

d) Resultados o consecuencias de la acción. Al poner el acento sobre los móviles de la acción (moralidad de la intención), Kant dejó de lado sus consecuencias. Estas han sido reivindicadas por las éticas utilitaristas que sostienen que la bondad de un acto se mide por sus resultados: producir la mayor felicidad para el mayor número. Como J. Stuart Mill, quien, al referirse a las éticas de la intención, insiste en no confundir motivo e intención, dice: “la moralidad de la acción depende completamente de la intención, o sea de lo que el agente quiere hacer. Pero cuando el motivo, es decir el sentimiento que lo impuse a querer hacer tal cosa, no modifica la acción, tampoco modifica la moral. Sin embargo, produce una gran diferencia en la estimación moral que se hace del agente, especialmente si indica una buena o mala disposición habitual, esto es, una propensión del carácter de la cual surgen probablemente las acciones útiles o perjudiciales (J. Stuart Mill). También Max Weber, al hablar de éticas de la responsabilidad señaló la necesidad de tener en cuenta las consecuencias previsibles de nuestras acciones (Max Weber).

Los resultados de nuestras acciones constituyen, junto con el empleo de los medios, su aspecto objetivo, en tanto que las intenciones o motivos, y la representación del fin son su aspecto subjetivo. El aspecto objetivo de nuestras acciones representa el carácter social de aquéllas, vale decir, en qué medida ellas afectan a los demás. En tanto que el aspecto subjetivo se refiere a la interioridad de la conciencia del que obra. La discusión entre kantianos y utilitaristas tiene que ver con esta dicotomía. Creemos que ambos aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar una acción dado que el acto moral es una estructura o totalidad que incluye los cuatro elementos mencionados: motivo, fin, medios y resultados.

La libertad. Libertad y responsabilidad

Pretender definir la libertad parece como intentar explicar algo obvio, conocido y a la vez valorado por todos. Al referirse Aristóteles a aquellos actos (involuntarios) que realizamos por la fuerza, estaba hablando de actos no libres, ya que son ejercidos mediante coacción (interna o externa). Esta vivencia de la ausencia de coacción es lo que expresamos al decir que ser libre significa que “hago lo que quiero” o “lo que me gusta”, “que nadie me manda”, “que no me impongan nada” o “que puedo ser yo mismo (a)”. Todas estas expresiones, si bien no constituyen una definición apropiada de la libertad, ponen de manifiesto algunos de sus aspectos.

El Diccionario de filosofía de Ferrater Mora y el Diccionario de ética de O. Hoffe nos informan acerca de los múltiples usos de la palabra, tanto en el vocabulario filosófico como en el jurídico-político. Ferrater Mora señala la etimología de libertad en la antigua Roma, cuando al llegar a la edad de procrear, a los varones se les permitía usar la toga virilis o toga libera. Esto indicaba no sólo su condición de hombres libres (no esclavos) sino también que ya estaban en condiciones de asumir responsabilidades. Desde un primer momento pues, la libertad se asocia a la responsabilidad; se inviste al individuo de un poder, pero también se limita ese poder en la medida que él debe responder de sus actos. (Nótese que, en la Antigüedad, las mujeres, al no ser libres no sólo carecían de libertades civiles y políticas, sino que tampoco eran sujetos morales plenos y un ambiguo paternalismo se ejercía sobre ellas).

Hannah Arendt al analizar lo que ella llama “la condición humana” ha insistido sobre el hecho de que, con cada nacimiento de un ser humano (natalidad), puede comenzar en el mundo algo nuevo. Así, la libertad es entendida como espontaneidad de los hombres que actúan juntos. Los seres humanos-plurales y libres de emprender acciones cuyas últimas consecuencias no pueden llegar a prever-son capaces de iniciar procesos nuevos y sin fin. La imprevisibilidad de los resultados de nuestras acciones se ve contrarrestada por las capacidades humanas de prometer y perdonar. La primera de ellas-fundamento de los contratos y las alianzas-consigue mantenernos unidos frente a lo incierto del futuro. El perdón

es lo que permite de alguna manera (subjetiva⁹ deshacer lo hecho en el pasado (la ofensa) y así liberarnos de la venganza. El acto del perdón surge espontáneamente, también es un acto de libertad.

Libertad, para Arendt, no se identifica con soberanía, entendida ésta como ideal, de autosuficiencia, ya que sólo podríamos ser soberanos a condición de estar solos. Pero la pluralidad nos impide ser soberanos, la libertad tiene entonces el límite que le impone la presencia de otros que actúan. Aunque no se trata aquí de la libertad en sentido político (libertades individuales) sino de la libertad en sentido ético-filosófico, en una libertad que se manifiesta en la acción. Con éste término, la autora alude a la dimensión política de la condición humana, al intercambio de discursos y argumentos, a la toma de decisiones conjuntas que se da en el ámbito público.

Un contemporáneo de H. Arendt, el filósofo francés Jean Paul Sastre afirmó que el hombre es libertad ya que no es otra cosa sino un proyecto, un hacerse. Tal es el significado de su famosa afirmación “En el hombre, la existencia precede a la esencia”. (Jean Paul Sartre). Vale decir que comenzamos por existir, por desplegar ciertos actos a partir de los cuales finalmente se podrá inferir alguna esencia; no está preestablecido qué es el hombre; por el contrario, lo que éste llegue a ser (libremente) podremos tomarlo finalmente como su esencia o su ser. Sastre resalta el hecho de que permanentemente debemos elegir, no podemos dejar de hacerlo: “El hombre está condenado a ser libre”. Al elegir no lo hacemos sólo para nosotros, sino para toda la humanidad: “Al elegirme, elijo al hombre”. Como, además, esta elección se realiza en condiciones de incertidumbre- pues según este autor no hay valores preestablecidos- el resultado es la angustia.

Quizá ningún otro filósofo haya resaltado tanto el vínculo entre libertad y responsabilidad como Sastre. Esta actitud conduce a que, al ampliar de manera exorbitante el ámbito de la libertad, lo mismo suceda con la responsabilidad. El autor rechaza todas las explicaciones causales de nuestra conducta, como cuando justificamos los rasgos de nuestro carácter (la cobardía, por ejemplo) a partir de la educación que hemos recibido. Dichas explicaciones son consideradas por Sastre de mala fe ya que tienden a ocultar nuestra libertad. Desde luego que este filósofo no afirma que nuestra libertad de acción sea limitada, él se refiere a la libertad de elección que nos permite dar sentidos diferentes a una misma situación objetiva. Por ejemplo, no puedo elegir haber nacido en otra fecha diferente de cuando nací; lo que sí puedo elegir es la valoración que hago de la edad que tengo. Puedo vivirla como una desdicha o como lo mejor que me podía pasar, puedo apreciar la experiencia ganada o deplorar lo inexorable del paso del tiempo. La responsabilidad de elegir nuestra vida, es absolutamente ineludible. Esto no equivale a elegir sus circunstancias concretas- esto sería imposible-, sino asignarle un sentido a las mismas.

La experiencia de la libertad desde el punto de vista psicológico

El psicoanalista Erich Fromm realizó un análisis de la libertad desde el punto de vista psicológico en su obra *El miedo a la libertad* cuya primera edición data de 1941. En ella, el autor indaga las causas que en ciertas circunstancias (entonces eran los regímenes políticos fascistas) pueden llevar al ser humano al abandono de su libertad. Este fenómeno representa un retroceso respecto de los logros en materia de autonomía alcanzados por la Ilustración: renegar de la libertad y colocarse voluntariamente en una posición de sometimiento político constituye una lamentable explosión de irracionalidad. (“Tú no eres nada, tu país lo es todo”, decía uno de los slogans que circulaba en la Alemania nazi). La reaparición de ideas fascistas en Europa-con sus ramificaciones en todo el mundo- y la persistencia de la organización fascista KKK en Estados Unidos son una muestra de que el fenómeno estudiado por Fromm no ha desaparecido.

La metodología del autor ha sido estudiar los procesos psicológicos del individuo en el marco de su cultura, a fin de comprender los procesos sociales. Al liberarse el europeo moderno de los lazos de la tradición-los que oprimían, pero simultáneamente le brindaban seguridad-llega a conquistar una forma de libertad (negativa) que, si bien le proporciona independencia, también lo coloca en una situación de aislamiento e impotencia. La huida con respecto a la libertad, representada por la masiva adhesión a regímenes fascistas y totalitarios, es explicada por Fromm como una prolongación de aquella situación y de la imposibilidad de pasar de la libertad negativa a una forma positiva de ella.

Fromm parte de la aceptación de que hay necesidades básicas e inmutables en el ser humano: satisfacer impulsos biológicos y evitar el aislamiento y la soledad moral. Estas necesidades se presentan en sociedades que pueden tener costumbres y modos de producción diferentes, los cuales se imponen a los individuos y moldean de manera diferente sus acciones y sentimientos. Por otra parte, la maduración psicológica del individuo se desarrolla a través de un proceso en el que, primero, obtiene una libertad cada vez mayor que respecto de su madre, luego respecto del mundo. Así se da el crecimiento de la libertad, si bien este proceso no está siempre sincronizado con el desarrollo del yo. El desajuste entre ambos procesos origina un sentimiento de aislamiento e impotencia que el individuo intentará evadir mediante diferentes mecanismos psicológicos.

La historia de la especie humana sigue un curso paralelo. Desde que el ser humano sale de su estado de indistinción con el mundo natural para entrar en un vínculo social estrecho hasta que, finalmente, se produce un proceso de individuación que lo lleva a renegar de los vínculos primarios (pertenencia, arraigo) pre-individuales. Este fenómeno comienza a producirse en Europa a partir del Renacimiento o, más específicamente, a partir de la Reforma Protestante, según otros autores.

“La existencia humana y la libertad son inseparables desde un principio” nos dice Fromm y aclara que emplea el concepto negativo de libertad: la libertad de, vale decir la liberación de la determinación instintiva del obrar. Este don paradójico de la libertad otorgado al hombre lo pone en situación, desde un principio, de obrar a partir de elegir diferentes cursos de acción. Esta posibilidad, que constituye el origen de la cultura humana es, al mismo tiempo, motivo de la separación del hombre respecto de la naturaleza. La representación mítica de esta situación se encuentra en la narración bíblica de la expulsión del Paraíso. El comienzo de la libertad, el primer acto humano es también un acto de desobediencia. Rota la armonía con la naturaleza, liberados Adán y Eva de la autoridad del Padre, sin embargo, todavía no son libres para gobernarse a sí mismos.

Los vínculos con su clan, clase y nación, le confieren al ser humano una pertenencia y una seguridad muy grandes; una vez conquistada la libertad de ellos, ha nacido el individuo, pero éste sufre de inseguridad y soledad. Sería necesario en ese punto un crecimiento que le permitiera ser libre para gobernarse a sí mismo, desarrollar sus facultades emocionales, sensitivas e intelectuales y realizar su individualidad en armonía con el mundo.

Pero no ha sido esto lo que ha ocurrido a partir del corte con los vínculos primarios de la tradición. Al no haber podido progresar hacia una libertad positiva, muchos individuos se refugian en mecanismos de evasión de la libertad, tales como el autoritarismo, la violencia y el conformismo.

El autoritarismo es “la tendencia a abandonar la independencia del yo individual propio, para fundirse con algo o alguien exterior a uno mismo, a fin de adquirir la fuerza de la que el yo individual carece o, con otras palabras, la tendencia a buscar nuevos vínculos secundarios como sustitutos de los primarios que se han perdido (E. Fromm). El autoritarismo se manifestará como tendencias compulsivas a la sumisión y a la dominación o como impulsos sádicos o masoquistas. Tanto una como los otros tienen el objeto de liberarse de la carga de la libertad y alcanzar la seguridad. En ciertas circunstancias político-culturales (como en su momento, los regímenes fascistas) esas tendencias se canalizarán a través de la sumisión al líder y podrán cristalizarse en una personalidad autoritaria (la que constituyó la base humana del fascismo). Ésta tiene como su rasgo más general la admiración y el sometimiento a toda autoridad, simultánea con el deseo de llegar a ser ella misma una autoridad. El deseo de poder que manifiesta el individuo autoritario no se origina en una fuerza real sino en la debilidad, por eso busca conseguir un sustituto de la fuerza genuina en la dominación del otro.

La destructibilidad es la tendencia a huir del sentimiento de impotencia mediante la supresión o la destrucción de cualquier cosa o persona que aparezca como una amenaza. Este mecanismo de evasión a menudo no es consiente para el individuo que lo sufre, sino que suele manifestarse bajo la forma de una racionalización (por eso la frustración económica de la clase media baja fue un ingrediente decisivo en la aparición del nazismo).

La conformidad automática o conformismo es un tercer mecanismo de evasión, muy común en los individuos normales de las sociedades modernas. La identificación con los demás, el renunciar a la propia individualidad, le permite al hombre moderno superar-ilusoriamente- el miedo y el aislamiento. El conformista no reconoce que sus pensamientos no son propios y que ha suprimido los que se originaron en su yo. Él tiende a creer que esos pensamientos se han originado en su propio yo y que, por lo tanto, también sus actos de voluntad le pertenecen. Es por eso que, aún en una sociedad democrática, pueden darse las condiciones para que surja el fascismo. “El derecho de expresar nuestros propios pensamientos, tiene algún significado tan sólo si somos capaces de tener pensamientos propios”. E. Fromm

La libertad en el plano ético-moral. Determinismo y libertarismo

Cualquier orden normativo (moral o jurídico) se funda sobre el supuesto de la existencia de la libertad humana. Sólo podemos exigir el acatamiento de las normas morales a un ser libre de cumplirlas. Por ese motivo, el orden del deber ser no se registra en la naturaleza (el huracán que destruye una población no es malvado ni injusto, no llamamos valientes a las termitas que defienden su hormiguero).

Algunos filósofos han dudado acerca de la existencia de la libertad, ponen así en tela de juicio la posibilidad misma de la moral. Su convicción se funda en que las conductas humanas están sometidas a causas biológicas, físicas, psicológicas, y por lo tanto son explicables a través de leyes, igual que los sucesos del mundo natural. A la aplicación estricta de la causalidad en el ámbito psicológico y cultural se le ha denominado determinismo. Explicaciones deterministas son, por ejemplo, aquellas que atribuyen los comportamientos delictivos a la influencia del medio social, ciertas conductas asociadas a la enfermedad mental, sin dejar lugar a la posibilidad de que los comportamientos pudieran haber sido de otra manera, aún en presencia de las causas aludidas. Este determinismo cultural es producto de una generalización apresurada del modelo mecanicista propio de la física clásica al mundo social. A partir del siglo XX este modelo explicativo ha sido puesto en duda aún en el terreno de la naturaleza, por lo que resulta poco prudente extenderlo al campo de lo social.

Pero la falta de pruebas a cerca del determinismo tampoco garantiza la existencia de la libertad. Un ejemplo de libertarismo extremo lo encontramos en Jean Paul Sartre, “El hombre es libertad”, “El hombre está condenado a ser libre”, lo que ensancha enormemente el ámbito de la responsabilidad humana, como ya hemos dicho. A diferencia de Sartre, la mayoría de los filósofos han tenido posiciones más cautelosas la hora de salvaguardar la libertad. Por ejemplo, Kant, quien demuestra la imposibilidad de probar el determinismo, pero también reconoce que no puede demostrarse la existencia de la libertad. Lo que sí es innegable es el hecho universal de la exigencia moral (cualquiera sea su contenido concreto): hay mandatos

morales, luego, ellos pueden ser cumplidos (somos libres para hacerlo). “Si debes, entonces, puedes”.

La solución kantiana al problema de la libertad tiene la debilidad de admitir la superposición de dos planos: uno en el que el ser humano se encuentra determinado (plano empírico o fenoménico) y otro en el que es capaz de iniciar espontáneamente una acción (plano nouménico o de la libertad). Las explicaciones causales de las ciencias sociales tienen su lugar en el primero, la ética en el segundo. El mismo Kant propone la metáfora de una paloma que para poder volar debe vencer con sus alas la resistencia que ofrece el aire atmosférico; ese esfuerzo no hace menos libre al ave, que en el vacío sería incapaz de volar. Las condiciones empíricas no menoscaban nuestra libertad, por el contrario, la libertad se obtiene y se afirma a partir de la resistencia que el mundo, físico y social, le presenta. El devenir libre también supone una toma de conciencia acerca de las limitaciones a nuestra libertad.

Posiciones escépticas respecto de la libertad han tenido los llamados pensadores de la sospecha: S. Freud, ya citado, al señalar los motivos inconscientes de nuestra conducta; Karl Marx, que consideró la moral como una forma ideológica o de falsa conciencia, dependiente de las relaciones económicas de producción imperantes; y, finalmente, Friedrich Nietzsche. Éste acusa a los moralistas y teólogos de haber inventado la libertad para hacer responsables a los hombres: “Los hombres fueron imaginados libres para que pudieran ser juzgados y castigados, para que pudieran ser culpables. Por consiguiente, se debería imaginar que toda acción era querida, y que el origen de toda acción se encontrara en la conciencia.” (Nietzsche)

La crítica nietzscheana es la más profunda de todas las que estamos enumerando ya que ella conduce a la negación de cualquier posibilidad de un orden moral del mundo.

A pesar de la radicalidad de los pensadores de la sospecha-llamados así porque tienen un objeto común del que desconfían (la conciencia)-creemos aún que el criterio para reconocer un acto libre, como dice Hannah Arendt, es el darnos cuenta de que podríamos haber dejado de hacer eso que precisamente hicimos.

3.2.3 Graciela Hierro: *Ética de la libertad*.

La dignidad humana

La virtud, la excelencia y la perfección moral significan un conjunto de rasgos de carácter que aprobamos o admiramos, tal como se manifiestan en la experiencia humana. Es todo lo que constituye la dignidad humana. La palabra “perfección” detona el ideal como tal y la palabra “excelencia” significa la realización acumulativa de la perfección, la aproximación al ideal que se encuentra de hecho en las personas. Por ejemplo, Cristo es el ideal de la perfección humana masculina para el Occidente, y Buda para el Oriente, las personas cristianas y las budistas muestran en su comportamiento las excelencias o virtudes que propuso Cristo y Gautama Buda (c. 566-408 a. C.) para los hombres. El ideal cristiano de perfección femenina es María, en México: María de Guadalupe.

La virtud (“areté” o excelencia) se ha considerado comúnmente como el elemento más valioso de la existencia humana, lo que vale la pena alcanzar por la acción voluntaria.

En el transcurso de la historia la consideración de las virtudes o rasgos de carácter positivo va cambiando, por ejemplo, en la llamada “Edad Heroica” de la Grecia Clásica (siglo VIII a.C.) se considera a la valentía en el campo de batalla como la virtud o “areté” “más valiosa para el Hombre”. Aquiles representa en la *Iliada* de Homero el ideal de excelencia humana, porque “encarna” la valentía.

Cualidades como la compasión o la benevolencia son los rasgos de carácter que se hacen explícitos en la conducta social deseable: el deber de ayudar a las personas, producto de la generosidad y la compasión: “sufrir con el otro”, es la suma total de disposiciones que conforman el carácter moral en su perspectiva social, después de Cristo.

La virtud se distingue de los “dones” o de los llamados “dotes” naturales de las personas, como la belleza o la alegría. La virtud es producto de la enseñanza, del esfuerzo y de la decisión constante de las personas, de actuar de cierta manera; las excelencias del carácter son voluntarias, por ello son admirables.

Por otra parte, la excelencia no se identifica exhaustivamente con el deber o la rectitud de las acciones. Una persona virtuosa puede ir más allá, en sus actos, de lo que requiere el cumplimiento de su deber. Por ejemplo, ciertos actos y abstinencias, que alabamos como virtuosas, no consideramos que sea nuestro deber realizarlas aun cuando se pueda tener la posibilidad de hacerlo. No era el deber del ciudadano de la India, a principios del siglo XX, actuar en la medida de excelencia como lo hizo Gandhi, de allí que Mahatma despierte la admiración general. El cumplimiento del deber hace surgir nuestro reconocimiento y también

la exigencia cuando vemos que no se cumple. Esperamos que, por ejemplo, los funcionarios públicos cumplan con su deber y condenamos la corrupción entendida como el abuso del poder en provecho propio.

Las actitudes morales

Las actitudes son las disposiciones o hábitos para actuar de cierta manera. Se dice que una persona tiene una actitud, por ejemplo, negativa hacia la violencia, significando que se puede esperar de ella una conducta coherente y constante de rechazo a las manifestaciones de fuerza o agresividad innecesarias.

Una actitud se clasifica como moral cuando puede relacionarse con algún rasgo de carácter. Por ejemplo, la actitud moral de la rectitud consiste en la tendencia a elegir y realizar, en forma constante, los actos que el sujeto considera su deber, conocidos a través de un juicio inmediato de lo que se debe hacer o a lo que se debe apuntar (intuición).

Emmanuel Kant (1724-1804) en su tratado *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, al iniciar del capítulo I dice: “No hay nada en el mundo que sin limitación pueda ser tenido por bueno sino la buena voluntad”. Significa con ello que, a su juicio, la buena voluntad es lo más valioso bajo todas las circunstancias en el carácter humano; esto porque se ejerce con independencia de los resultados probables de las acciones rectas. Para este filósofo la actitud moral consiste en cumplir el deber, con base en la buena voluntad; representa para él el carácter moral humano de la excelencia y el ideal de la perfección.

Libertad: felicidad, perfección y solidaridad. El placer o la felicidad

En este tratado entendemos el placer y la felicidad como sinónimos para expresar el interés humano. Comenzamos por advertir que el placer o la felicidad, cualquiera que sea su significado, admite grados y se refiere a períodos de la vida. La felicidad generalmente se relaciona con la satisfacción de los deseos de la persona, o del interés más importante de su existencia. Se puede ser feliz, aunque no se esté gozando en un momento determinado, y así se dice que una persona es feliz cuando está satisfecha con las etapas y las circunstancias más importantes de su vida; supone una actitud positiva hacia su experiencia vital presente y hacia las expectativas de su futuro. Este es el primer componente de la felicidad: que la persona esté satisfecha consigo misma y con sus perspectivas de vida, porque las ha elegido libremente.

El segundo componente de la felicidad o placer, es la ocurrencia frecuente de sentimientos o emociones de alegría o placer, producto de ciertas actividades o acciones elegidas por el sujeto; por ejemplo, el placer resultante de la realización de acciones rectas. Benito de Spinoza (1632-1677) en su tratado *Ética*... define la alegría diciendo que es: “la pasión por la que pasa la mente a una mayor perfección”. Se refiere a la pasión positiva que se siente cuando la mente conoce y el sujeto actúa de acuerdo con ese conocimiento (parte 3ª. prop. XI). Debe distinguirse el placer de las sensaciones físicas de agrado; como por ejemplo cuando se toma una bebida refrescante en un momento de calor.

Se refiere el placer más bien al goce de experimentar sentimientos positivos en las acciones, por ejemplo, de amor sensual a la pareja, de benevolencia o solidaridad en las relaciones humanas, de alegría en la tarea cotidiana, de interés vital e intelectual frente a la naturaleza, de goce estético en la creación artística o en la contemplación de la naturaleza.

Se dice que los placeres difieren de tipo y cualidad, se habla de placeres espirituales o mentales y de placeres físicos; generalmente se han considerado más valiosos moralmente los espirituales. Sin embargo, resulta imposible distinguirlos en la práctica, porque las personas somos unidades psicofísicas.

Considero, de acuerdo con la mayoría de los hedonistas, como por ejemplo Jeremías Bentham (1748-1832), líder de los utilitaristas ingleses, que el placer es un bien en sí mismo y que el dolor es un mal en sí mismo; esta idea supone que la experiencia del placer es siempre buena y la del dolor es siempre mala. La paradoja de los placeres indeseables, masoquistas o sádicos, y de los dolores deseables, producto de la compasión y del horror frente al vicio y la miseria, se resuelve al sostener que todos estamos de acuerdo en aceptar que el hecho de que una persona sienta dolor es malo en sí mismo.

La evaluación moral del placer surge, no de la sensación placentera que siempre es positiva, sino de la fuente del placer. Por ejemplo, el masoquismo que goza con el propio sufrimiento, o el sadismo que es el goce con el sufrimiento ajeno: ambas figuras resultan negativas porque obtienen placer del sufrimiento innecesario* propio o ajeno.

*Existe sufrimiento necesario, cuando el agente se ve obligado a elegir entre dos males y elige el mal menor; por ejemplo, ante una apendicitis se elige entre la operación (apendectomía) o la probabilidad de la muerte.

La evaluación moral del placer mismo puede también ser cuantitativa, prefiriendo la mayor cantidad de placer; también puede hacerse en forma cualitativa distinguiendo la superioridad del placer producto de actividades espirituales; esta idea ha sido defendida, por ejemplo, por John S. Mill (1806-1873) en su libro: *El Utilitarismo*, donde dice: “Los seres humanos poseen facultades más elevadas que los apetitos animales, y cuando se han hecho conscientes de ellas, no considera la felicidad si no se incluye la gratificación de las facultades más elevadas”.

También habla de la diferencia cualitativa entre dos placeres y afirma: “De dos placeres si hay uno, al cual todos o casi todos los que han experimentado ambos dan decidida preferencia, respectivamente de cualquier sentimiento de obligación moral de preferirlo, es el placer más deseable.” (Capítulo II, págs. 258 y 259)

Epicuro (342-270 a.C.) hace otra distinción importante respecto del placer; se refiere al placer como activo y pasivo, el primero producto de actividades deseables, y el segundo como ausencia de dolor; dice en su Epístola a Meneceo: “Por tanto cuando mantenemos que el placer es un fin, no queremos referirnos a los placeres de los libertinos y a los que consisten en la sensualidad... sino a la libertad del dolor en el cuerpo y de la perturbación en la mente.”

La ética de la libertad

Es la teoría Ética que considera la experiencia del placer y la ausencia del dolor como lo deseable o bueno intrínsecamente; y el sufrimiento o el dolor innecesario intrínsecamente indeseable o malo moralmente, producto de nuestros actos.

La Ética de la libertad o la Ética del interés sostienen que el fin moral es la experiencia del placer para el agente, se ha llamado Egoísmo ético, Epicureísmo o Ética del Autointerés racional. Cuando se sostiene que el criterio de la acción moral es la felicidad colectiva, del mayor número o universalista, se trata del Utilitarismo. Las dos son vertientes de la Ética de la libertad.

Es conveniente iniciar la reflexión sobre el Hedonismo Ético distinguiéndolo cuidadosamente del Hedonismo Psicológico, con el cual a menudo se confunde. El hedonismo psicológico sostiene la dudosa doctrina de que los deseos humanos siempre están determinados por el placer, o el dolor actual o probable. En otras palabras, que el deseo total del ser humano es gozar o huir del dolor, y que esto constituye el único móvil de nuestra acción voluntaria.

De ser cierto lo anterior, no existiría la posibilidad de hablar de Hedonismo Ético, puesto que saldría sobrando formular la prescripción racional de buscar el placer, debido a que sería tanto como obligar a los seres humanos a actuar de una manera que nos puede dejar de realizar, de acuerdo con las leyes psicológicas de la conducta humana. Usando una metáfora poética, sería como ordenar al torrente que cayera y a la luz que iluminara.

Es evidente que deseamos innumerables cosas y que estos deseos no obedecen necesariamente, en todas las ocasiones, al interés del placer esperado o a la huida del probable sufrimiento. Por ejemplo, el hambriento desea la comida, no por el placer que la pueda producir su ingestión, sino para satisfacer la necesidad de sobrevivencia; en cambio, el goloso

desea la comida precisamente por el placer que anticipa. El virtuoso actúa por su sentido de deber y no por el placer anticipado que puede ocurrir al actuar rectamente. Así podríamos imaginar muchos ejemplos en que las acciones y omisiones no son motivadas por la anticipación del placer o por evitar el dolor, sino por móviles diversos del querer humano.

Pienso que las dos vertientes del Hedonismo Ético: la individual y la colectiva, están relacionadas en forma muy directa por las siguientes razones

A. Las dos prescriben actos como medios para un fin distinto de la acción misma, es decir, que están más allá de la acción. Se actúa en la forma más conveniente para ser feliz. Por ello, se prescriben reglas de acción que no son absolutas sino relativas, son válidas si conducen al fin deseado, que es el placer o la ausencia de dolor. La regla de decir la verdad no es válida en forma absoluta, en ocasiones se debe mentir si la consecuencia de hacerlo es más favorable para el interés racional del sujeto o por solidaridad humana.

B. El fin último para ambas versiones: egoísta y altruista, es el máximo placer alcanzable. Por ello es frecuente que las reglas que prescriben los dos métodos de la Ética Hedonista sean las mismas. En una organización política moralmente bien estructurada, es decir justa, se da la coincidencia absoluta entre el interés y la justicia, la felicidad del mayor número se alcanzaría preocupándose cada quien por su propia felicidad. En las utopías (de “u-topos”, ningún lugar) se da la coincidencia entre los intereses de todos, por ejemplo, en la República de Platón (c. 427-347 a.C.) la libertad consiste en que cada quien cumpla con su función y así se logra la finalidad del Estado, que es el Bien común.

La Ética de la libertad se mueve diagonalmente entre el interés y el Utilitarismo. Se puede afirmar que pocas personas son tan egoístas –independientemente de la teoría moral que acepten- como para no ocuparse en la promoción del placer de otros; también se sabe por experiencia que, en cierta medida todos participamos de la actitud moral de la compasión o simpatía, entendida como la capacidad de gozar y sufrir con los goces y sufrimientos ajenos. Parece aún más difícil encontrar personas tan desprovistas de egoísmo y totalmente altruistas, que no incluyan su propia felicidad en la preocupación por promover la felicidad de los demás. Al parecer, todos los que se preocupan por la felicidad colectiva de alguna manera incluyen la suya propia en la totalidad deseada.

La libertad equivalente a la autodeterminación. Significa la independencia frente a las determinaciones ajenas, sean: Naturales, sociales o políticas. Constituyen la autodeterminación al actuar eligiendo el contenido de la acción misma. La libertad supone grados, se es más libre en la medida en que se desarrolle mayor fuerza de carácter en la dirección de los afectos y las pasiones. Se es más libre en la medida en que se vea menos afectados por la sumisión a las construcciones sociales.

Cuando las propias elecciones entran en conflicto con los intereses de los demás, las leyes justas deben asegurar el arbitraje de las diferencias y resolver así los conflictos.

La ética de la libertad es la ética del interés personal y de la solidaridad. *

*la solidaridad se finca en la compasión entendida como: “sufrir con”, es decir, identificarse con lo que sucede a los demás. Siguiendo la preocupación de que: “Nada humano me es ajeno”.

La libertad moral

Cuando se habla de libertad se indica que la persona puede actuar eligiendo entre por lo menos dos opciones; y, en una situación determinada, decir: “Puede haber actuado de otra manera”. También se distinguen varias funciones de la libertad psíquica o la libertad de desear; para la Ética es importante destacar la libertad moral y su relación con la llama libertad política. El estudioso de la Ética puede conocer la idea de la libertad desde la Filosofía y desde la ciencia empírica. El primer concepto relaciona la libertad con la responsabilidad moral; sólo si nuestra acción es libre puede hablarse de responsabilidad del agente y en última instancia de Ética, que supone la elección de acciones con vista a un valor. La explicación científica de la libertad, la sitúa como un problema más de los fenómenos de la conducta y es útil para describir los obstáculos internos (miedos, fobias, etcétera.), y externos (rechazo social, etcétera). A los que nos enfrentamos en el ejercicio de nuestra libertad de actuar.

Varias disciplinas estudian teórica y prácticamente la posibilidad de la libertad y ofrecen explicaciones alternativas de este concepto. Para comprender mejor la idea de la libertad es necesario conocer y distinguir en su uso el concepto “libertad” desde la Filosofía y desde la ciencia empírica: Psicología y Sociología. Para relacionar estas dos explicaciones, más adelante hablaremos de la libertad desde la perspectiva filosófica en el Existencialismo de Sören Kierkegaard; y en el contexto de la Psicología comento algunas ideas de Sigmund Freud, específicamente en su texto: El Malestar en la Cultura, cuando expone la determinación cultural a la que estamos expuestos. Finalmente menciono a Karl Marx en su idea de la libertad, según “Los Manuscritos”, donde se habla de la libertad como “la consecuencia de la necesidad”. Una vez comprendido el concepto de la libertad moral y la libertad política obtendremos algunas conclusiones y formularemos ejercicios.

Al precisar las formas más comunes en que se habla de la libertad, de inmediato se toma conciencia de que toda libertad entraña límites internos al individuo y externos o circunstanciales. Para ejercer nuestra libertad hemos de conocer los obstáculos internos por el relato psicológico, y externos por las consideraciones sociológicas y políticas.

1. La libertad física consiste en la libertad de movimientos del cuerpo; somos conscientes de que los movimientos físicos tienen las limitaciones que describen las leyes de la física. Sabemos que a mayor flexibilidad y capacidad muscular se da mayor libertad de movimiento.

Sin embargo, nadie puede “morderse un codo” porque ello constituye un límite de movimiento físico.

2. Por la libertad psíquica generalmente se entiende la libertad propia de las personas. Es su capacidad o poder de autodeterminación en el sentido de hacer o no hacer algo. También se le llama libertad de desear. La limitación de este tipo de libertad, por ejemplo, es el hecho de que la persona no puede desear el mal para sí misma, aunque sí para los demás. Sus actos persiguen bienes para sí, a pesar de que a menudo se equivoque. Por ejemplo, la persona que fuma sabe que daña su salud, sin embargo, considera el fumar como un bien porque le produce placer. Las barreras internas se desprenden del aparato psíquico y los avatares de la historia personal; de esto hablaremos en seguida con mayor detalle.

3. La libertad moral consiste en elegir actuar con vistas a un bien o evitar un mal, para que la elección sea moral debe guiarse por valores o intereses. Las elecciones morales son decisiones sobre los actos que probablemente tienen consecuencias favorables para sí mismo y los demás; aunque también pueden tener consecuencias inmediatas desfavorables para sí, y para otros seres humanos. Sin embargo, constituyen un bien para la persona porque las consecuencias mediatas le sean favorables. Por ejemplo, en el caso de que nos vemos precisados a elegir entre dos males. En ese momento se elige lo que la persona considera el mal menor; cuando se enfrenta a la decisión de elegir entre una operación o la muerte; ambas elecciones no son deseadas, pero una es peor que la otra. Si se elige la operación para salvar la vida es porque se considera más valiosa la vida que la muerte. Los valores e intereses que guían nuestras decisiones morales se encuentran ordenados en jerarquías: unos valen más que otros. La mayor claridad justificación racional que podamos dar a nuestra jerarquía de valores permite hacer elecciones más inteligentes para guiar nuestra vida. De no ser así nuestras decisiones más importantes estarán guiadas por jerarquías de valores ocultas para nosotros. El estudio de la Psicología y la Sociología nos descubren estas jerarquías de valores, sean por nuestros procesos psíquicos o por nuestra ignorancia del acontecer social. En la medida en que aumenta el conocimiento de nosotros mismos y de nuestras circunstancias vitales, por medio de la reflexión ética podremos criticarlos a la luz de la razón y con base en nuestros propósitos de vida.

El carácter humano se va conservando por medio de las decisiones morales al ejercer la libertad y así vamos construyendo nuestra dignidad y valor personal. Somos libres porque decidimos nuestro comportamiento; y dignos por que actuamos de acuerdo a valores morales o intereses. Estos es lo que constituye nuestro deber, y es entonces cuando puede afirmarse que nos guía la intención moral. También orientamos nuestras decisiones por los posibles resultados o consecuencias de las acciones, aunque estas últimas son muy difíciles de prever. (A la primera figura se le llama: “deontología”, de “ontos”, deber; a la segunda, consecuencialismo o utilitarismo). En suma, la elección puede darse con base en las consecuencias probables de nuestros actos, o por la intención de cumplir con nuestro deber. Todo lo cual se guía por la jerarquía o escala de valores que conforman nuestra conducta.

Las personas eligen, se deciden, por una actuación en lugar de otra y en esa medida toda elección supone una renuncia. Muchas veces la persona se ha visto en la penosa necesidad de conformarse con un camino entre varios, ya que no existe la posibilidad de adoptar varias opciones simultáneamente. Esa es precisamente la fuente del sufrimiento de la elección moral. En el Existencialismo, Jean Paul Sartre explica esta circunstancia afirmando que: “las personas están condenadas a ser libres”, es decir, que nos vemos en la necesidad constante de elegir, y si elegimos no elegir, estamos, sin embargo, eligiendo. Por ello nos vemos enfrentados a “la angustia”, (de “Angst”, miedo).

A la libertad moral también se le llama libertad interior y se constituye la voluntad humana. Una persona se siente libre de impedimentos (en la medida que es consistente de los obstáculos internos a los cuales hicimos ya referencia, en la figura de: resentimientos, pasiones, fobias, odios; y externos como la intransigencia social y la tiranía política) para actuar, no sólo honestamente sino también eligiendo el mejor camino entre los que se abren en cada situación vital.

La justificación de nuestros actos

Por nuestros actos nos insertamos en el medio ambiente que nos tocó vivir; el ejercicio de la libertad moral hace surgir la necesidad de justificar o legitimar nuestras decisiones, es decir, ajustar nuestras acciones a los valores de nuestra cultura, que son los que legitiman o justifican racionalmente nuestras decisiones. También ajustarlas a nosotros mismos lo cual confiere “autenticidad”; y, por último, la divinidad, en busca de la “salvación de la muerte” o santidad, de acuerdo con nuestras creencias personales.

La responsabilidad moral y la liberación personal

La responsabilidad moral requiere la ausencia de coacción exterior o interior, o bien la posibilidad de resistir en mayor o menor grado a ésta. A asumir la responsabilidad de nuestros actos se traduce en la legitimación de éstos: interna, por la autenticidad de nuestra elección; externa, por la aceptación de los valores de nuestra cultura; trascendente por la fe en un orden superior. La legitimación de nuestro actuar se traduce en un “dar razón” de lo que hacemos dentro del yo interior, a los otros y a la divinidad. Los tres niveles de justificación moral se explican con gran profundidad se profundizan en la filosofía de Sören Kierkegaard y muestra la vía de la liberación personal.

La libertad y la responsabilidad desde la filosofía

Sören Kierkegaard expresa estos niveles de libertad diciendo que la libertad muestra el desarrollo individual de la persona. Kierkegaard distingue tres niveles de libertad en la vida humana, el nivel estético, el ético y el más alto que para él es el religioso.

La personalidad estética se inclina por la percepción cognoscitiva, por el cultivo de los sentidos y por el placer sensual. Vive sobre la superficie de la realidad. Es el nivel de libertad más superficial a juicio del filósofo existencialista danés.

La personalidad ética lucha contra sí mismo. Elige un modo de vida superior al del placer inmediato, con vistas a un placer mayor mediato. Su victoria consiste en rechazar el placer sensual (de los sentidos), por un fin ético.

Finalmente, en el nivel de la personalidad religiosa se vive en la plenitud de la existencia. Se lleva a cabo con la divinidad. El sufrimiento es la vía. Sin la presencia de la angustia, nadie puede ser una persona conocida. A esto se le llama el filósofo existencialista: “el salto a la santidad, que consiste en interiorizar a Dios. Constituye, a su juicio, la etapa de mayor desarrollo de la personalidad humana.

La libertad desde la psicología y la sociología

Veamos la consideración de la libertad desde la ciencia empírica: psicología y sociología. Esta visión es determinista, en el sentido de que supone fuerzas internas y externas que condicionan nuestro deseo y acción.

La psicología moral

A Freud se le considera un descubridor intelectual que extiende la visión científica más allá de los límites que los científicos empiristas habían impuesto. Abarca los problemas fundamentales de la cultura, interpretando la vida interior del individuo y sus experiencias familiares inmediatas. A continuación, me refiero brevemente al contenido ético de su pensamiento.

La libertad y el inconsciente

Desde el punto de vista psicoanalítico no existe la libertad. El sujeto para Freud, está absolutamente determinado por la acción de fuerzas inconsistentes. El inconsistente domina cada decisión, sin que el sujeto se dé cuenta de esa influencia. Así mismo la cultura surge como estructura que restringe las exigencias pulsionales* del sujeto. Esta es la causa de la hostilidad del ser humano frente a la civilización (de allí el título de su obra: “El Malestar de la Cultura”), dado que el sujeto desea alcanzar la dicha y mantenerla invariable. El programa que nos impone el principio del placer es el de ser felices, lo cual resulta irrealizable, pero no es posible renunciar al empeño para alcanzar su cumplimiento.

Egoísmo y altruismo

La individualidad se nos aparece como un producto de la interferencia entre dos aspiraciones: en el afán por alcanzar la dicha, que llamamos egoísmo y el de reunirnos con los demás en la comunidad, que denominamos altruismo, las dos aspiraciones, de dicha individual y de acoplamiento a la comunidad, tienen que luchar entre sí en cada individuo; y los dos procesos, por fuerza, entabla hostilidades recíprocas y se disputan el terreno. El sujeto intenta protegerse del mundo exterior a través de dos vías principales. La primera es asesinando las pulsiones, que consiste en reusar a la saciedad de las mismas. La segunda es desplazando la libido**, que consiste en sublimar*** las pulsiones consisten en una “coraza que lo protege del destino y suele fallar cuando la fuente de padecer es el propio cuerpo. Esta idea se simplifica en “el libro de Job”. El santo Job había resistido todas las pruebas de su calidad moral sufre terribles enfermedades en su cuerpo y es entonces cuando busca comprender el porqué de la prueba que le impone Jehová. El sufrimiento físico le resultó irresistible.

*Pulsión: Instinto, carga energética irreprimible.

** Libido: deseo, energía psíquica erótica.

*** Derivar la pulsión hacia objetos no sexuales, socialmente valorados.

El superyó y la conciencia moral

La agresividad que expresamos frente a la cultura, a juicio de Freud, es introyectada por una parte del yo, que se contrapone al resto como superyó* y entonces se levanta la función de la conciencia moral. El superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos, entre los cuales están los vínculos recíprocos entre los seres humanos que se resumen bajo el nombre de Ética. La ética se concibe como un empeño del superyó por sobrepasar el obstáculo que se opone a la cultura: la inclinación de los seres humanos a agredirse unos a otros. Así es como nos resulta familiar el mandamiento cultural más exigente: “Ama a tu prójimo como a ti mismo”.

*instancia de la personalidad que funciona como sensor del yo.

La culpa

La conciencia de culpa surge cuando el superyó somete al yo con severidad. Se exterioriza como necesidad de castigo. Su objetivo es debilidad y vigilar al individuo. El sentimiento de culpa surge cuando el individuo actúa de tal manera que sobrepasa los límites que él considera establecidos por la cultura.

El individuo está sometido a dos influencias de signo contrario propuestas por la cultura, lo bueno y lo malo. Esto se descubre en la dependencia hacia los demás. La influencia es representada por la persona amada, la cual es la autoridad frente a los actos de la persona dependiente. Por consiguiente, lo malo es aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida del amor y es preciso evitarlo. De acuerdo con ello importa poco que ya se haya hecho lo malo, o sólo se le quiera hacer; en ambos casos el peligro se cierne cuando la autoridad lo descubre. Suele llamarse a este estado “mala conciencia”, pero debería llamarse “angustia social”, porque en el fondo es la angustia frente a la posibilidad de la pérdida del amor.

Para el superyó no existe la angustia a ser descubierto, ya que nada se puede ocultar ante esa instancia de la “mirada social”, ni siquiera los pensamientos más ocultos.

La conciencia social más severa y vigilante es el rasgo característico de la personalidad virtuosa. Así, los santos se proclaman pecadores. Por las tentaciones de satisfacciones pulsional a que están expuestos, aunque nunca caigan en éstas.

Una frustración exterior promueve el poder de la conciencia moral dentro del superyó. Mientras el individuo se encuentra satisfecho, su conciencia moral es clemente y permite al yo emprender toda clase de cosas; cuando lo abrumba la desdicha, el individuo se mete dentro

de sí y aumenta la exigencia de su conciencia moral. Surge dos orígenes del sentimiento de culpa: la angustia frente a la autoridad y la angustia frente al superyó. La primera consiste en renunciar a satisfacciones pulsionales para no perder el amor, y una vez operada esta renuncia, no debería quedar pendiente sentimiento de culpa alguno. En la segunda, que es la angustia frente al superyó, la renuncia de lo pulsional no es suficiente, porque el deseo persiste y no puede esconderse ante el superyó. Detrás de la renuncia de lo pulsional ya no tiene un efecto satisfactorio y plano, la abstención virtuosa ya no es recompensada por la seguridad del amor; la pérdida de amor y el castigo de parte de la autoridad externa, se ha trocado en una desdicha interior permanente que constituye la tensión de la conciencia de la culpa angustiada.

La conciencia moral

La renuncia de lo pulsional, explica Freud, crea la conciencia moral, que después reclama más y más renunciaciones. Esto sucede, a su juicio, del siguiente modo: cada fragmento de agresión de cuya satisfacción abstenemos en ausencia por el superyó, que acrecienta su agresión con el yo.

Respecto a la autoridad que estorba al niño y la niña en las satisfacciones primeras tienen que haberse desarrollado en ellos un alto grado de inclinación agresiva. Forzosamente el niño y la niña debieron reunirse a la calma de esta satisfacción vengativa. Salva esta difícil situación por vía de un mecanismo de defensa, como es la identificación con la autoridad, entonces, el superyó entra en posesión de toda la agresión. Por lo tanto, la conciencia moral ha nacido por la sofocación de una agresión, y se refuerza por nuevas sofocaciones de una índole. La agresión vengativa hijo(a) es comandada por una agresión punitiva que espera del padre. (En la cultura patriarcal).

Así explica Freud que el sentimiento de culpa de la humanidad desciende del complejo de Edipo, y se adquirió a su juicio en la raíz del parricidio encabezado por la unión de los hermanos contra la autoridad del padre. Esta explicación se agota en una cultura patriarcal exponiendo como modelo arquetípico a los hombres que desean la muerte de su padre. En ese tiempo no se sofocó la agresión, sino que se la ejecutó: es la misma agresión cuya sofocación por parte del hijo está destinada a ser la fuente del sentimiento de culpa. El sentimiento de culpa femenino se explica de manera distinta; Freud señala la inclinación pre edípica de la niña y la madre y la preponderancia del falo: símbolo del poder, para los dos géneros. La identidad femenina pasa constantemente por el cuerpo, los avatares de su genitalidad y sobre todo la maternidad, todo lo cual supone la identificación con la madre. La niña tiene el mismo cuerpo que el ser primario. El deseo amoroso que había sido primero deseo de la madre forma al padre como objeto y la madre se torna en molesta rival, depositaria

de impulsos hostiles. De acuerdo con Freud, la admisión de que no se le llegará a tener el poder, por el deseo de la maternidad y la final identificación con su madre.

El arrepentimiento se refiere a un acto cuando previamente existía una conciencia moral que predispone la culpabilidad. El arrepentimiento es el resultado de la ambivalencia de sentimientos hacia el padre; los hijos lo odiaban, pero también lo amaban, y satisfecho el odio tras la agresión, en el arrepentimiento el acto salió a luz al amor por vía de la identificación con el padre, se instituyó el superyó al que confirió al poder del padre a modo de castigo por la agresión perpetrada contra él. Además, creó las limitaciones destinadas a prevenir una repetición del crimen. La angustia frente al superyó, o sea, la necesidad de castigo, es una exteriorización personal del yo que ha devenido masoquista* bajo el influjo del superyó sádico. **

*placer con la autoagresión

**placer con la agresión a otro.

La buena conciencia

Se presenta en un principio psicoanalítico que consiste en confrontar el deseo inconsciente para adquirir mayor libertad, la cual está limitada por la cultura que se introyecta en el superyó y así se da la autolimitación.

El desarrollo individual, según Freud, es el producto de dos aspiraciones; el egoísmo, que es el afán de conseguir la dicha, y el altruismo, que es el reunirse en una comunidad. La preferencia por el altruismo constituye la solidaridad. Para que el individuo esté protegido por la cultura, debe hacer ciertos sacrificios, sublima o racionaliza*** las frustraciones y así se integra a su cultura.

Estas son las instancias psíquicas, que, a juicio de Freud, dan razón del desarrollo moral individual.

*** Racionalización: Explicación aparentemente racional de una actitud, idea o acto, cuyos motivos verdaderos no percibe.

La sociología moral

Se ha dicho que la libertad moral es la libertad de desear y actuar lo bueno, que está determinado por las normas morales que la comunidad impone. Estas son, como hemos visto, los códigos morales históricos que cumplen con la función social de control. Por ello constituyen, en cierta medida, los obstáculos externos para realizar nuestros deseos. La persona crítica, cuestiona las normas morales de su comunidad y decide comportarse de tal manera, que puede en ocasiones ir en contra de alguna de las normas morales vigentes. En ese momento ejercita su libertad moral, actúa de acuerdo con lo que es bueno para ella, legitimando su acción como ya vimos, independientemente de que algunos de los miembros de su comunidad consideren inmoral su comportamiento. Lenin afirmó: “Voy contra la corriente porque conozco una corriente más profunda”, legitimando su comportamiento revolucionario que se aparta de la moralidad tradicional de su tiempo, en la que se disculpa la explotación y opresión de los débiles. El progreso moral consiste en que nunca más se puede legitimar la explotación ni la opresión a partir de la crítica leninista.

Para Marx y Engels la libertad es la conciencia de la necesidad, entrañada en las leyes naturales y sociales. Su conciencia es histórica (cambia de acuerdo con la época), de la necesidad. Se dice que algo es “necesario” cuando no puede ser de otra manera. Sin embargo, no se trata únicamente de un asunto teórico porque el conocimiento de la necesidad entraña poder, anuncia el dominio de la humanidad sobre la naturaleza y en esa medida también sobre su propia naturaleza humana. Esta idea la expresa Francis Bacon en un aforismo: “A la naturaleza se le domina obedeciéndola”. Al interpretar la naturaleza, conociendo sus nexos causales, se transforma o crea el universo humano o humanizado que trasciende el mundo natural y esto constituye nuestra historia social como especie, y también personal como individuo.

Para aplicar la libertad Marx utiliza el concepto de alineación o enajenación (estar en –ajado significa que existen impedimentos para ejercer mis propias decisiones.) Para Marx el conflicto entre el capital y el trabajo, la competencia entre los individuos y su preocupación por alcanzar la prosperidad económica, son los efectos de la división del trabajo que requiere el capitalismo. Por la división del trabajo en clases socioeconómicas, el grupo humano más débil se ve alienado de su trabajo y del producto que le corresponde el alineamiento significa su explotación opresión; se empobrece materialmente hablando y también deja expresar las expresiones de su espíritu. Se le explota por que la clase dominante se apodera de la ganancia total que corresponde al trabajador. Y dado que el trabajo humano expresa su persona el trabajador no realiza un trabajo humano se le oprime, es decir, no se le confiere su calidad humana. La enajenación se traduce en la explotación y la opresión de la y los trabajadores. En estas condiciones la libertad se esfuma.

Determinismo y libre albedrío

Las consideraciones anteriores nos enfrentan a una situación contradictoria: si existe la libertad puede hablarse de responsabilidad moral, como ya vimos. Si la libertad moral no existe y estamos totalmente determinados por las funciones internas y las circunstancias de explotación y opresión, se anula la posibilidad de Ética.

Como apunté, para la perspectiva psicoanalítica, la libertad moral implica una paradoja, ya que se plantea la moral como una restricción y, por lo tanto, no hay libertad moral ya que estamos limitados por la conciencia moral, impuesta por la cultura por el superyó.

No existe la individualidad, sólo la colectividad ya que vivimos en función del otro que tomamos como autoridad externa y dependemos de él por medio a perder su amor. La dependencia implica una dependencia pulsional. Freud muestra el camino de la libertad enseñándonos que la felicidad se adquiere a través del equilibrio entre la satisfacción del placer y las exigencias culturales.

Marx plantea la libertad como el deber de intervenir la transformación de la sociedad conociendo la necesidad social. La conciencia revolucionaria descubre el nexo causal de los fenómenos sociales y lleva acabo la crítica correspondiente causalidad reforzada por las morales traicionadas como, que condicionan el comportamiento de cada época histórica alineando a los individuos. Por ejemplo: la búsqueda indiscriminada del proceso biológico que apunta al uso destructivo de la energía atómica constituye la moralidad tecnocrática de nuestro tiempo, que hemos de criticar para garantizar no sólo el bienestar individual, sino también la sobrevivencia de nuestra especie y la conservación ecológica.

Conclusiones en la filosofía

Se plantean tres niveles para alcanzar la libertad. El primero consiste en vivir a través del placer se satisfacen de manera inmediata. Este nivel implica una dependencia del placer sensual por lo que el nivel más bajo de la libertad. El nivel ético implica un control de placer para lograr otros fines. Es así como va creciendo la libertad, ya que dependemos menos de nuestra satisfacción inmediata. En tercer lugar, se encuentra el nivel religioso en donde el sufrimiento cobra importancia. La idea de Dios es introyectada y así, experimentar la libertad plena.

La psicología moral

La felicidad no está al alcance de nosotros porque no existe la libertad. Estamos limitados por la introyección cultural en el superyó. El malestar en la humanidad surge en la raíz. La paradoja consiste en que la cultura es creada por la persona y ésta sufre en la consecuencia de aquella.

La humanidad nace salvaje, y pronto la naturaleza le enseña se propio orden este lo introyecta para crear la cultura y establecer la sociedad. Así la persona adopta una conducta altruista, y no egoísta como la propone el principio del placer.

La sociología moral

Desde el punto de vista la libertad moral es el ejercicio de la decisión que se basa en el análisis crítico de la jerarquía de valores que imponen en la cultura.

Finalmente, toda decisión moral enseña responsabilidad, entendida como la necesidad de legitimarla, frente a sí mismo, en la autenticidad con los otros en solidaridad y religiosamente en la divinidad.

Ética y política

Los límites del estudio llamado ética son vagos y a menudo se coinciden de manera diferente. A continuación, seguimos la clasificación que lleva a cabo Henry Sidgwick en su libro: Los Métodos de la Ética, refiriéndose a esta figura como significando cualquier procedimiento fraccional por medio del cual se determina el deber ser del individuo, por medio de su acción voluntaria utiliza el autor inglés la palabra individuo cuando distingue el estudio de la ética del de la Política. Esta última busca determinar la constitución apropiada y la conducta pública de las sociedades gobernadas. Determinando también la medida del control sobre el gobierno que deben ejercer los gobernados ambos, ética y política, se distingue de la ciencia positiva por tener su objeto especial y primario de la determinación de lo que debe ser y no debe significar lo que ha sido o será.

En este estudio seguimos la recomendación anterior y concedimos a la Ética y la Política como unidas a la determinación del deber ser, individual y social. Ambos estudios son

prácticos y presentan semejanzas importantes. La Ética es el estudio crítico de la moralidad vigente y la Política el estudio crítico de la legalidad positiva.

La relación existente entre la Ética y Política surge, de que toca al gobierno determinar y sancionar la ley reguladora de la conducta externa de los gobernados en todas sus relaciones sociales, en la medida que resulte apropiado que tal se rija por reglas coercitivas. Esta regulación ha de estar en armonía con la moralidad, porque obviamente las personas no deben ser obligadas a hacer algo que va en contra de su deber moral. En ese sentido pensamos que el deber individual bajo el título de justicia: “dar a cada quien lo que le corresponde” se guía por la ley del Estado, en la forma en que se concibe la propiedad, y esto se acata por medio de la moralidad. Por ejemplo, una persona se ve protegida en su propiedad por la justicia positiva, aunque ella no tenga la fuerza personal de defender su propiedad; igualmente la moralidad se modifica por el cambio de la ley del Estado; por ejemplo, las relaciones entre los esposos se verán determinadas por la legalidad vigente en su sociedad política y se modificarán de acuerdo con ella, con independencia de las creencias morales de los conyugues.

La libertad política está determinada por la ley positiva. Su crítica se lleva a cabo por la teoría Política que ofrecen los principios ideales por los que las comunidades deben ser regidas, tal como la libertad moral está determinada por la moralidad vigente. Su crítica se lleva a cabo por la teoría Ética que ofrece los principios ideales por los cuales los individuos deben regirse.

3.2.4 Javier Sádaba: *La ética contada con sencillez.*

¿De qué va la ética?

Me pides que te cuente de qué es la ética. Me dices que tienes una idea muy vaga. Crees que se trata de algo que tiene que ver con la honestidad, con la decencia, con la bondad y con el deber. Es decente no robar, es honesto perdonar, es bueno ayudar y es un deber cumplir con las normas. Todo esto lo ves normal, sólo que en cuanto des un paso más las ideas empiezan a oscurecerse y aparecen nubes por todas partes. Son tantas las nubes que desearías que no entrara en muchos detalles sobre qué es eso de la moral. Preferirías que me empeñara en darte una guía útil, una agenda para vivir bien con uno mismo y cumplir con el deber que nos ata a los unos con los otros en la sociedad.

Pronto te darás cuenta, y permíteme que me adelante a tus objeciones, de que no es posible una guía sin más y que los atajos que no pasan por la inteligencia no llevan a ninguna parte. Es verdad que, en ocasiones, y de manera especial en el mundo del pensamiento académico,

se ha dado la espalda a la realidad. En lugar de hablar de lo que sucede a la gente, los filósofos morales se han enredado en cuestiones parecidas a las de aquellos escolásticos que discutían si el número de ángeles era par o impar. Pero no es menos cierto que no se puede ahorrar pensamiento si se quiere invertir en la práctica. Permíteme de nuevo, ya que he comenzado a interrumpirte, que continúe haciendo dúo contigo en otras posibles objeciones que se plantean a quien, como tú, desea saber por qué los humanos nos empeñamos en seguir hablando de lo bueno y de lo malo.

Es un hecho que, bajo la palabras más o menos bellas que usamos habitualmente, se esconde lo que conocemos como el fondo de reptiles de nuestra existencia- El psicoanálisis, la antropología, la filosofía y la literatura no hacen sino manifestarnos que detrás del asceta se esconde un egoísta redomado, que bajo la dulzura más encantadora anida la seducción del poder y que el descenso a los infiernos de nuestra alma nos mostraría que seguimos siendo unos animales que disimulamos, eso sí, con una habilidad que oculta, como en el arte de la prestidigitación, la mentira. No en vano nos hemos separado hace muy poco tiempo de nuestros parientes cercanos, los simios. La moral, en suma, sería enmascaramiento o mero refugio en el rebaño para poder sobrevivir. Podría continuar señalando la cantidad de despropósitos que realizamos amparados en una supuesta bondad, pero baste con lo indicado y tu imaginación.

Ética y gozo

Voy a detenerme aquí para intentar refutar este ataque directo al núcleo de la ética. Es cierto que el abismo nos rodea y que a la mejor acción se le puede adjudicar el peor de los motivos, que nuestra debilidad es inmensa o que nos agarramos a las palabras como tablas de salvación. Pero precisamente porque sabemos distinguir el abismo de lo que no es, porque aspiramos a construir nuestra vida estableciendo una diferencia esencial con lo que sería un comportamiento animal, podemos hablar de ética. Además, algunos autores, como es el caso del filósofo Nietzsche, cuando acusan de egoísmo a todo el mundo, señalando que detrás de la acción más altruista se esconde el deseo de satisfacción individual y, por tanto, el egoísmo, caen en una falacia que roza lo infantil.

Porque el concepto de *egoísmo* es muy amplio. No es lo mismo obtener placer repartiendo un pastel entre varios que comiéndoselo uno sólo. Ser ético no es, de ninguna manera, negar gozo propio alguno. Otra cosa es que ese gozo sea más o menos humano. Pero volvamos a esa franja de conducta que llamamos moral y que no se reduce a enmascaramiento, retórica o disimulo. Es un aspecto tan importante, tan decisivo para la vida de las mujeres y de los hombres, que conviene mimarlo y cuidarlo. Es una conquista que tal vez no tenga parangón dentro de las conquistas humanas. Es la construcción artística de uno mismo, la deliberación

sobre cómo vivir y la decisión a favor de una manera de ser. Que estemos siempre al borde del abismo no obsta, todo lo contrario, para poder afirmar que nuestros deseos de moralidad no son espurios. Pero una vez que me he introducido contigo en las objeciones que se le hacen a quien esté dispuesto a hablar de moral, voy a continuar otro trecho respondiendo a los problemas con los que chocamos cuando nos enfrentamos a la ética o moral.

La ética como ficción

Dejando de lado el reino animal, nos podríamos preguntar por qué, en realidad, llevamos una conducta moral. Porque podría ocurrir que actuáramos por simple costumbre, impelidos por una especie de fuerza que nos conduce a través de la vida como las normas de tráfico por la carretera. Son éstas las palabras del fundador del psicoanálisis, S. Freud: “Cuando me pregunto por qué me he esforzado siempre en ser honrado..., no tengo, a pesar de todo, una respuesta”. (S. Freud). El premio Nobel J. Monod escribió que “igual que su destino (el del hombre), su deber no está en ninguna parte”. (J. Monod). Valgan también, como último testimonio desesperanzador, estas conocidas palabras de A. Camus. “Los Hombres mueren y no son felices”. (A. Camus), de lo que deduce que la ética para nada valdría ya que, y éste es un estribillo de J. Bergamín, “al final, todo es igual”.

Esta idea de que la ética es una ficción la sostienen hoy, al menos aparentemente, sociobiólogos- Así, Ruse afirma que la ética no sólo es un problema de la evolución, sino que es una de sus formas y, por tanto, no somos los reales autores de nuestros actos. La ética o moral sería pura ilusión. Curiosamente aquí coinciden el científico y el poeta puesto que, para Borges, la moral es una ilusión también. No voy a abundar en testimonios semejantes, pero déjame que responda rápidamente a esa objeción que en ocasiones es una pose y, en otras, una queja amarga y comprensible sobre la vida humana. Si la ética fuera una ilusión se debería a que nuestra libertad es una ilusión. Es esto lo que sostienen los que reciben el nombre de *deterministas*.

El determinismo moral

El determinista, sea genético, neuronal, psicológico o social, nos dirá que el comportamiento humano está causado por los genes, las neuronas, la psicología o la sociedad, y que no tenemos que escarbar más para explicar adecuadamente nuestros actos. Es obvio que si el determinismo fuera cierto, la ética, con la libertad que es su condición, desaparecería. Por eso algunos han sostenido que el determinismo es el principal enemigo de la ética. ¿Qué responder

a esto? Antes de nada, que probablemente confunden lo que es estar condicionado (por los genes, por ejemplo) con estar determinado. Está claro que yo soy como soy gracias a los genes que he heredado de mis padres. Sabemos actualmente lo suficiente de genética como para reconocer que la información con la que operan las células y construyen el organismo procede de ese código que es el genoma. Pero de ahí no se sigue que yo sea bueno o malo, cumpla o no con mi deber, según tales genes. Pertenezco al mundo de la cultura, soy autónomo y no soy un robot y, por eso, reflexiono y elijo; dentro, por supuesto, de unas condiciones que vienen dadas no sólo por los genes, sino por el ambiente, la educación y hasta la alimentación. Existe, no obstante, un punto en el que soy yo y únicamente yo el responsable de mis actos. Y si, en un paso más, quisiera probar que soy libre, no me queda otra opción que recurrir a una forma de argumentar que recibe el nombre de *reducción al absurdo*. Voy a transcribirte lo que utilizó el lingüista libertario Chomsky contra un conductista, Skinner, que, al menos aparentemente, negaba la libertad humana. Su contra argumentación era ésta: o Skinner habla con libertad o no. Si lo hace, es un papagayo o un autómatas y, por lo tanto, está de sobra que desee probar nada.

El relativismo moral

Todavía podemos señalar algún otro enemigo de la ética que asoma la cabeza constantemente, aunque, según los tiempos, se disfrace de distinta manera. Se trata del *relativismo*. El relativismo posee un especial atractivo. Por eso voy a detenerme aquí más que en los casos anteriores. El relativismo moral consiste en afirmar que la moral es relativa a una determinada cultura y que no es posible establecer principios que valgan universalmente para todos. Precisamente, y como más adelante veremos, sin principios universales la ética desaparece. Si tú puedes matar cuando te dé la gana y los demás no, tendremos costumbres, fuerza o inercia, pero no moral.

El relativismo moral, sin embargo, es atractivo puesto que si echamos un vistazo a este mundo comprobaremos que, según el lugar y la época, la moral es una u otra. Los sacrificios humanos, el canibalismo, la matanza de viudas, la poligamia, la poliandria, la ablación del clítoris, todo tipo de tiranías o variadas formas de democracia y cualquier otro modelo de vida que podamos pensar se han dado en nuestra ya larga historia. Unos ven este dato con ojos de lamento. Otros lo contemplan como señal de tolerancia y multiculturalidad. El relativista, además, nos indica que si viviéramos dentro de una comunidad determinada entenderíamos por qué se procede de esta o de aquella manera, mientras una visión extrema y omnicompreensiva, por el contrario, tendría mucho de imposición, de colonialismo cultural, de un soterrado ultra relativismo: el de sofocar a los demás con la arrogancia que somos nosotros los que hemos encontrado el recto camino de la moral. Si fuéramos bosquimanos nos parecería excelente el intercambio de mujeres y no tendríamos que refugiarnos,

hipócritamente, en conceptos como, por ejemplo, el del adulterio. Como ves, el relativista se presenta con unas cartas en la mano llenas, aparentemente, de triunfos. No voy a extenderme mucho en su refutación. Espero que, más adelante, se haga evidente que esta doctrina, bautizada por algunos como la más absurda que pudiera pensarse o como el peor de los agujeros que podría recibir la moral, está llena de talones de Aquiles.

De momento me limito a decirte que el relativista, consciente o inconscientemente, está argumentando mal cuando afirma que cada sociedad tiene la moral que le corresponde. Porque ha establecido una verdad no relativa, sino universal: que el relativismo es la moral por excelencia y que está bien que uno acepte, acriticamente, las normas de la cultura a la que pertenece. Pero más allá de este argumento formal, algunos pensamos que el relativismo no se acaba de creer lo que afirma con tanta comprensión respecto a los distintos modos de conducta de los seres humanos. No es fácil dar por seria la ciencia de que está bien torturar en China y mal en Suecia. Pero es que, además, el relativista confunde los hechos con los deberes. Que se tortura es un hecho, un desgraciado hecho que, según las organizaciones que velan por los derechos humanos, ocurre en muchos de los países que, por lo demás, han firmado todos los convenios contra la tortura. Existen montones de cosas que no se deben hacer, aunque, de hecho, se hacen. Como enseguida veremos, la ética trata justamente de lo que hay que hacer, no simplemente de lo que se hace. Y una observación más, que tal vez esté en la raíz del error relativista, del relativista y de otros muchos, a algunos de los cuales nos hemos referido antes. El error consiste en no darse cuenta de que en las relaciones con los demás suponemos que, por ejemplo, si tú te quejas de que yo te robé, estás aceptando, implícitamente, que tampoco tú me puedes robar a mí. En caso contrario, esto se convertiría en el reino de la selva y de la fuerza; y bastante hay de selva y de fuerza para encima sancionarlo como bueno.

La regla de oro

En este punto, y para hacer más claro lo que quiero decir, voy a recurrir a la muy conocida Regla de oro. Algunos retrotraen esta regla a las palabras que utiliza Cristo en los Evangelios y que se encuentran, si deseas mayor precisión, en Mateo, 7, 12. Allí está escrito lo siguiente: *“Omnis ergo quaecumque vultis ut faciant vobis homines, et vos facite illis”*. No te asustes que te lo traduzco enseguida: “Todo lo que queréis que los hombres hagan con vosotros, hacédselo también a ellos”. Si quieres que te amen, ámales; si quieres que te cuiden, cuídales, etc., es una rápida e inmediata interpretación. Si la traducción ha sido mía no se debe a pedantería alguna. Lo he vertido tal y como está en los Evangelios porque habitualmente se expone en su forma negativa: “No quieras para otros lo que no quieras para ti”. Me dirás que no es muy distinta una versión de la otra. Tienes razón, pero insistir en lo positivo en vez de en lo negativo es, como luego espero que entiendas, más que un matiz.

A propósito de esta famosa Regla de oro, me voy a permitir algún comentario adicional. Cuando afirmo que “no debo querer para otro lo que no quiero para mí”, no me estoy refiriendo a Íker o a Ainocha, sino a *todos*. Estoy, en suma, haciendo una afirmación universal que vale para todo el mundo. Es, así, una fórmula en la que puede entrar cualquiera. Por eso esa fórmula se dice que es formal: es decir, una forma o hechura en la que cabemos todos. Hemos dado, de esta manera, con lo más característico de la ética: la universalidad. Porque ahí nos igualamos, nadie está por encima de nadie, nos medimos y encontramos que tenemos la misma altura.

Fue el filósofo Kant el que, en fórmulas un tanto más complicadas que la de Jesús, estableció como prueba irrefutable de que algo es moral el que se pueda convertir en válido para todos, o universal. No te oculto que la fórmula está sometida a mil objeciones. Aun así, mantiene un núcleo de verdad que ningún huracán de críticas, ni la dificultad de saber cómo y qué hay que universalizar, la hundirían. Te dije antes que en los Evangelios se encuentra claramente expuesta esta Regla de oro. Otros nos afirman que se debe a un rabino y que está, más o menos explícita, en muchas otras culturas. Más aún, que en cuanto reflexionamos un poco reconocemos que debe ser así, casi como reconocemos que dos y dos son cuatro. ¿Por qué, entonces, me preguntarás, se dice que esto fue una genialidad de Kant, cuando es tan sencillo darse cuenta de ello? La respuesta, creo yo, es que los que llamamos genios o sabios tienen la inmensa habilidad de poner delante de nuestros ojos lo que, estando ahí, nosotros sin embargo no somos capaces de ver. Acuérdate del huevo de Colón. El relativismo, ya para volver de nuevo a ese enemigo que se nos pega como el velo a Penélope, o no se cree lo que dice uno o va de divino complaciente con las expresiones culturales de este planeta, sea éstas las que sean. Para finalizar con esta pegajosa doctrina, los relativistas resbalan sobre lo que es la condición humana. Déjame explicarlo.

Cuando sostengo que no debo matar impunemente estoy sosteniendo algo con todas mis fuerzas sin resquicio alguno en mi determinación de que ni tú, ni yo, ni nadie, mate. Ahora bien, si quiero justificar el no matar, puedo encontrar razones últimas diferentes a las tuyas. Supongamos que yo justifico el deber de no matar porque en caso contrario se daña la dignidad humana, mientras que tus razones son más utilitarias y piensas que si el matar impunemente se impusiera, las consecuencias sociales serían terribles. Yo creo que la razón está más de mi parte que de la tuya y eso quiere decir que la última justificación mía sería mejor que la tuya; lo cual, a su vez, significa que no hay una justificación absoluta. El relativista saldrá de su escondite, nos señalará con el dedo y dirá que nuestras últimas justificaciones, como nuestra precaria condición, no son desde luego absolutas. Ni siquiera un cálculo lógico-matemático posee una justificación absoluta. No somos dioses, somos seres limitados, contingentes que dirían los escolásticos, aquellos servidores de la teología tradicional. Pero de ahí no se deduce relativismo moral alguno. Como no se deduce que no valga la matemática. Lo único que se sigue es que nuestros fundamentos son humanos, pero en modo alguno que el matar o no matar sean relativos a esta o aquella cultura. Y si en otro

tiempo se mató a humanos como se mata a pájaros, lo que debemos contestar es que hemos progresado en el sentido de la moralidad, y que ese progreso no es otro, como luego veremos, que considerarnos mutuamente sujetos de derechos.

El posmodernismo

Aunque no lo llamaría directamente *relativismo*, sí me gustaría añadir unas palabras más sobre una actitud que en la explosión posmoderna manifiesta, frecuentemente con una oscuridad que impide una cabal comprensión, una debilidad moral extrema. En este grupo se inscriben personas que proceden de tradiciones muy distintas y a las que, por otra parte, habría que valorar de modo muy diverso en lo que atañe al conjunto de su obra. Por ejemplo, dentro de esa corriente tendríamos que incluir a filósofos de procedencia anglosajona, filósofos de corte europeo y hasta teólogos. No en vano lo posmoderno es un concepto vago; tan vago que comenzó a principios del pasado siglo XX en la literatura, de ahí pasó a la cultura para invadir, a finales de la década, todo el campo del pensamiento y de la vida política. En lo que a nosotros nos interesa, y es una síntesis apretada, esta actitud minimiza el conocimiento de la verdad y de los valores, afirmando además que, debido al poder, a la historia o a algún otro acontecimiento, lo que creemos que es objetivo es una ficción nuestra. De ahí que nieguen la existencia de una realidad con la que enfrentarnos.

Todo se resumiría en palabras, conversaciones, acuerdos convencionales, en el mejor de los casos, o poder de las instituciones, de los machos o de la tradición, en el peor. Esta postura no sólo la encontramos en la filosofía más literaria, sino en el mismo corazón de la ciencia. Pero quedémonos en la ética. Todo estaría bien según las circunstancias y sería la fuerza, como mantenía uno de los personajes más conocidos de los diálogos de platón, lo que importa y no las supuestas buenas razones. Este especialísimo relativismo, que algunos llaman cínico, estaría extendiéndose como una mancha de aceite por nuestra sociedad. En las aulas universitarias se hablaría exclusivamente de textos o escritos que podemos interpretar como nos dé la gana, el maestro no tendría por qué señalar a los adolescentes qué es lo bueno o lo malo y en la calle estaríamos abiertos al mero juego del ganar y del perder sin canon o guía moral alguna.

Por mi parte, paso ya a dar mi opinión, me gustaría hacer una breve distinción, ya que no todos estos posmodernos son iguales. Algunos son realmente serios y otros se acercan a la caricatura. Si por cinismo se entiende, como en parte hizo la escuela cínica, provocar, ir a la contra, mostrar que la mayoría, con frecuencia, es amorfa, obedece como un rebaño o se duerme en los laureles bastante marchitos de la comodidad, cierto cinismo posmoderno es bienvenido. Pero si por cinismo se entiende la negación de cualquier criterio para diferenciar las buenas de las malas acciones, entonces mi respuesta es la misma que he dado al relativismo.

Más aún, en ese caso mi crítica añadiría que este tipo de posmodernismo es sumamente reaccionario, intelectualmente pobre y al servicio de las peores causas. Porque es la mejor forma de que nada cambie, el mundo continúe dividido entre pobres y ricos, y se debiliten las resistencias necesarias para evitar que la justicia no sea una simple palabra, si les gustan las palabras, que se las coman, y si les gustan los gatos, también, pero que no nos hablen después de liebres.

Hasta el momento me he referido a los peligros, objeciones o problemas que rodean la moral. Se trataba de peligros, objeciones o problemas externos; en otros términos, de ataques contra la moral que intentan ponerse de pie.

Problemas internos de la ética

Voy a pasar, aunque con cierta brevedad, a los problemas internos de la ética. ¿Qué es lo que quiero decir más exactamente con ello? Recurriré de nuevo a tu paciencia y te pediré que pueda tomar alguna carrerilla antes de responderte. Comencemos con un pequeño ejercicio de imaginación. Imagínate que fuéramos el Dios poderosísimo de nuestra tradición cristiana. Conoceríamos hasta el último rincón posible. Nuestro conocimiento se extendería hasta triturar la más mínima parcela del saber. Imaginémonos ahora que decidiéramos crear uno o muchos mundos. En ese caso práctico nos pondríamos en acción, seleccionaríamos un fin y escogeríamos los medios más adecuados para lograrlo. Si bajamos de las alturas divinas y nos colocamos en el modesto mundo humano, no podemos distinguir, igualmente, lo que es conocimiento teórico y lo que es una acción práctica.

Efectivamente, resolvemos problemas, observamos las estrellas o conjeturamos sobre los agujeros negros, admiramos la naturaleza o coleccionamos datos sobre las plantas. Pero junto a esta actividad teórica decidimos estudiar una carrera (la de filosofía, por ejemplo), aprender un oficio y optamos, en suma, por una forma de vida. Es la parte práctica de nuestra existencia. La ética o moral se refiere a ese conjunto de decisiones, fines y medios, puesto que no cualquier acción humana es una acción moral, como en su momento veremos.

En el terreno teórico, nos mantenemos alertas ante lo que existe. Cuando acertamos, aseguramos que poseemos la verdad sobre un hecho de este mundo. Es verdad, así, que dos y dos son cuatro o que las galaxias son más de una. Cuando actuamos de manera práctica queremos, sin embargo, transformar el mundo, aunque sea una pequeña de sus piezas, queremos cambiar lo existente; obtener, en resumidas cuentas, unos objetivos a realizar. Y en este terreno práctico no hablamos, sin más, de verdades. Decimos, más bien, que hacemos lo que debemos hacer, que eso es bueno y que, de esta forma, somos felices. Han aparecido las tres palabras claves de la moral:

.- Deber.

.- Bondad.

.- Felicidad.

Estas palabras apuntan al corazón, a veces un tanto angustiado, de la estructura de la ética. Porque no están en paz entre ellas, muestran más de una arista y expresan las dificultades en que nos movemos cuando optamos por una ética que no se nos impone con la fuerza de los dioses, sino que es una construcción simplemente humana. Lo dicho remite, en fin, a los problemas internos de la ética. Antes nos detuvimos en los ataques que intentan impedir que la ética exista. Lo que vamos a exponer brevemente, puesto que su desarrollo compete al libro entero, patentizan las dificultades que tiene que superar la ética si no quiere perecer. Veámoslo.

La bondad y el deber

El bien o lo bueno suele entenderse como lo que es bueno o un bien para mí. O lo que es bueno para Javier, para Elena, para Igor, para Carolina. El deber atañe a todos. No sólo Javier o a Carolina, sino a todos los individuos, cualquiera que sea su condición. Ahora bien, sabemos por propia experiencia que mi bien, con más frecuencia de lo deseado, no coincide con el de los demás. Más aún, si nos dejáramos llevar por nuestro gusto, por los placeres, deseos o fantasías, no quedaría norma sin rasgar y destruiríamos el conjunto de barreras que nos impone la ley, la presión social, la vergüenza o la simple vanidad.

Si alguno tiene duda de ello, cosa que no creo, que mire a su interior, repase sus sueños de vigilia, o que se ponga en la piel de sus puros deseos. Y si esto no le basta, le invito a que se someta a este fundamental test. El test en cuestión es un eco de las objeciones con las que acosaron los sofistas a Platón cuando el filósofo buscaba la primera formulación moral con la que cuenta nuestra historia. Este test, o problema imaginario, tendría que estar presente en todo en lo que vaya a decir desde ahora hasta la última letra. Por eso te desafío a que comiences a darte una respuesta a ti mismo o a discutirlo con aquellos en los que más confíes o te ofrezcan la posibilidad de razonar sin fáciles concesiones.

Supongamos que puedes realizar algo con lo que has soñado toda tu vida y que crees que te va a dar un placer inmenso. Supón igualmente que nadie se va a enterar. Existe una seguridad absoluta de que no habrá ojo ni en este mundo ni en el otro que vea lo que has realizado. Supón finalmente, que lo que hagas no va a tener consecuencia negativa alguna. Al mismo tiempo, también doy por supuesto que se trata de una acción de esas que consideramos moralmente mala. ¿Qué es lo que te detendría a la hora de realizarla? ¿Estarías dispuesto a

llevar a cabo esta acción, fuera la que fuera? La respuesta, te lo aseguro, no es fácil y exige, además de repensar la moral, una serie de distinciones que espero vayan apareciendo a lo largo de nuestra comunicación escrita.

Este tipo de antropología mental quiere poner de manifiesto que el bien y el deber no sólo pueden chocar, sino que chocan más de lo que desearíamos. Y que, por eso, el bien del que habla la moral no es un bien de cualquier tipo, sino el que corresponde a la persona que hace lo que debe hacer.

La felicidad

La felicidad, en consecuencia, a la que se refiere la ética es una muy especial: la de una conciencia que se encuentra en paz consigo misma porque, en contacto con los demás, ha creado una especie de segunda naturaleza, la moral; es decir, ha crecido en humanidad, creando un mundo en el que la interrelación con los otros aumenta la valoración de todos.

Respecto a la solución del test o dilema, sólo te diré por ahora lo siguiente. Aunque una situación como la imaginada tal vez no se dé nunca, eso no quiere decir que no tenga una extraordinaria importancia plantearla. Puesto que las posibles respuestas retratan qué moral escoge cada uno. Quien sea un utilitarista y mida la bondad o deber de lo que se haga en función de las consecuencias no pondrá reparo alguno a los deseos de ese Robinson imaginario. Quien, por el contrario, sostenga que la moral es una construcción compartida con los restantes miembros de la comunidad, que los lazos de confianza son necesarios, que el respeto mutuo va más allá de la simple presencia material, no tendrá una respuesta tan fácil. Quizás nos acabe por confesar que, si la situación fuera tan angelical y nada hay que temer en lo que a las consecuencias atañe, no estaríamos ante algo muy terrible, sino ante algo muy trivial. Sea como sea, no dará por buena cualquier solución fácil y tendrá en cuenta el posible daño a uno mismo. Por el momento dejo, puesto que de lo contrario nos empantanaríamos aquí, el test, problema o dilema en el aire. Sólo te pido que no lo olvides nunca y que incluso vayas anotando tus reacciones ante ese desafío a tu voluntad.

El ejemplo extremo que hemos descrito nos sirve además para poner al descubierto algunos aspectos esenciales de la ética. Así, que no todos tenemos la misma ética o moral. Quien piense que algo es bueno o malo según las consecuencias de la acción se diferencia de quien considera que algo es bueno o malo en principio, sin tener que esperar a ver los frutos de la acción. Ambos coincidirán en que todos somos iguales y que lo que no vale es dar ventajas a nadie en el terreno de la acción práctica. Pero difieren, sin embargo, en lo que respecta al concepto de bien.

Para unos, el bien es lo que resulta bueno por sus consecuencias para la mayor parte de la comunidad. Para otros, lo bueno es lo que en principio debe hacerse. Existen todavía otras teorías morales en lo que se refiere a lo que es bueno y que en su momento analizaremos. A algunos, esta diversidad en la concepción de la moral no sólo les produce sinsabor, sino que, deprimidos, se lamentan de que los humanos no tengamos un patrón común para ponernos de acuerdo en cuestiones tan decisivas, Comparto, desde luego, el lamento, aunque no soy tan escéptico para llegar a la desesperación. En verdad que sería espléndido que, diferenciándonos culturalmente y, así, creando un mundo de mil colores como los llamados *memes* (y que son las diferentes construcciones culturales que abarcan desde la religión hasta la ciencia, pasando por el deporte o el humor), nos fuera mucho más fácil lograr acuerdos morales.

Pero, ¡qué le vamos a hacer! Somos tan limitados y tan diferentes que no hay más remedio que intentar alcanzar una postura común a través de la razón y de la pedagogía. Cualquier otro intento, y en los últimos tiempos se ha propuesto una especie de camisa de fuerza que nos iguala a todos aprovechando los espectaculares avances de las biotecnologías, es espurio. Olvidan que la fuerza es, precisamente, lo opuesto a la moral, y que si se mata a éste se mata al ser humano sin más. La distinción entre ser autómatas y ser autónomos es el signo inequívoco de nuestra condición.

La fundamentación o justificación última

Por otro lado, habrás notado también que dar la última razón, lo que se entiende por la fundamentación o justificación de la conducta moral es sumamente difícil. La pregunta de por qué ser moral es un agujón, un interrogante que nos asalta constantemente. Cuando al principio citaba a Freud, que no sabía dar respuesta a esta decisiva pregunta, estaba poniendo el dedo en la llaga; en una de las llagas o problemas internos de la moral. A pesar de todo, el test que hemos visto no es algo ajeno a los problemas que tenemos que resolver diariamente.

Es cierto que casos extremos, acciones heroicas, excepciones terribles, no suelen abundar en la vida. El ejemplo extremo remite, no obstante, a otros muchos momentos en los que tenemos que decidir qué hacer y nos sentimos angustiados, atrapados entre instancias que tiran de nosotros en direcciones contrarias. Te habrás dado cuenta, por lo tanto, de que nos hemos metido de hoz y coque en el mundo de la moral; o, para ser más exactos, que me estoy metiendo en lo que es tu vida, y la de todos los demás, sólo que colocando tales vidas ante un espejo. Y es que no vamos a inventar nada. Se trata únicamente de buscar más luz en lo que, por el hecho de pertenecer a la comunidad humana, nos pertenece. Decía un filósofo alemán que los humanos estamos “obligados a ser”. Efectivamente, como seres extendidos en el tiempo nos vemos obligados a elegir, sin descanso, hacer esto o lo otro. Más aún, tenemos

que decidir qué persona queremos ser. O, si quieres que demos un paso que toque el abismo, hemos de optar por si queremos vivir o no vivir.

Espero que veas ahora con claridad que no me estoy inventando nada, sino poniendo al descubierto algo que a todos nos sucede; o, dicho de otra manera, que somos connaturalmente morales. No me entiendas mal. No estoy diciendo que nacemos con la moral como con un pan debajo del brazo. Lo que estoy poniendo de manifiesto es que, si no existiera la moral, cualquier cosa estaría bien y no podríamos abrir la boca en su contra. Así, no habría por qué resistirse, por ejemplo, a la injusticia que sigue rodeándonos como un fantasma, habría que responder con la indiferencia. Y en un terreno más directo, si yo te expoliara, te vejara o te injuriara, tú no abrirías la boca. Es obvio que todo eso es absurdo. Pensamos que no todo está bien y que frente a las leyes siempre podemos alzar la cabeza, rebelarnos si son fruto de la fuerza o proponer otros modos de vida. Seguro que has oído hablar de la tragedia de Sófocles *Antígona*. Cuando Creonte, el rey, recrimina a Antífona que no haya respetado las leyes de la ciudad que le prohibían dar sepultura a su hermano, ésta le responde: “No fue Zeus... quien definió semejantes leyes entre los hombres...Pues su vigencia no viene ni de ayer ni de hoy, sino de siempre, y nadie sabe desde cuándo aparecieron”. Es probable que Antífona creyera que las costumbres que vienen de la antigüedad son obra de los dioses. Pero no es lo que a nosotros nos importa. Lo que nos importa es que, en este fragmento, que se remonta a los orígenes del pensamiento moral, se afirma que las leyes no son justas porque estén promulgadas por el poder. Tenemos capacidad para cuestionarlas, someterlas a crítica, discutir las y medirlas con cánones que, precisamente, hacen referencia a lo que es bueno y se debe hacer, o es malo y se debe evitar.

La moral, en suma, es parte de nuestra libertad. La moral es característica de la vida humana. La moral, sin duda, cuando nos internamos en su estructura interna, muestra oscuridades y hasta roza el vértigo de lo que nos arrastra sin tocar fondo. Una vez más, sólo puedo decirte que somos así, que no nos alumbró una luz divina. Tenemos, no obstante, los elementos para construir una moral que nos permita vivir mejor. Porque la moral, de una u otra forma, habita entre nosotros.

Lo valores morales

No quisiera acabar esta presentación sin referirme a la risa que les entra a algunos cuando hablamos de moral o cuando insistimos en que hay que inculcar lo que suele llamarse “valores morales”. Al fundamentalismo le suceden con frecuencia, siguiendo una absurda ley del péndulo, la hipocresía y hasta el parasitismo. El fundamentalismo consiste en agarrarse a verdades pétreas, en no permitir resquicio de duda, en pensar que se tiene toda la verdad y que quien no la comparte es reo de las llamas del infierno. El dogmatismo fundamentalista es

una plaga, pero en tiempos en los que la razón pierde la luz y los intereses económicos mandan, el vuelco es hacia el otro extremo. El cínico o hipócrita no es un amoral. El amoral es un concepto límite; es decir, algo imaginado que no se posa en la realidad. Porque el egoísta más redomado también ha de comportarse moralmente. Para defender su egoísmo, necesita tener en cuenta a los demás. Por eso la amoralidad absoluta no existe. Existen, eso sí, grados de moralidad. No es lo mismo ser moral porque me conviene, que ser moral porque creo que es digno ser moral. Luego entraremos con detalle en ello. Volvamos al descuidado hipócrita.

Esta figura dice que no cree en nada, que hay que sacar ventaja de cualquier situación, que todo el mundo va a lo suyo, que los grandes ideales son ficciones y que con la mejor sonrisa se desarma le mejor voluntad. A veces se ve acompañada por la actitud parásita. El parásito no es ni un *outsider* ni un *freerider*. Es, más bien, un caradura, un personaje que se ha empeñado en que trabajen los demás y que incluso está orgulloso de no hacer nada. Repito que es un signo de nuestros días. Ante este tipo de sujetos me objetarás que la moral se tambalea. Si ni los dioses, como diría un clásico, pueden con esas personas, ¿cómo vamos a poder nosotros? Te confieso que no tengo una respuesta a mano. Sólo se me ocurre responderte que no les arriendo la ganancia y que, más allá del poder de los dioses, si consiguiéramos una sociedad con más opciones y mejores ejemplos, los caraduras y parásitos disminuirían.

Finalmente, te voy a confesar también que una de las tentaciones a la hora de escribir este libro fue la de dirigírselo a los niños o a los adolescentes. ¿Por qué? Sabemos la importancia que tiene la niñez en la vida adulta de las personas. Un niño sin amor y sin afectos está a punto de convertirse en un psicópata. Por eso la pedagogía es consustancial a la moral. Por lo demás, y como insinúe al principio, a pesar de que tengamos que discurrir hasta la extenuación para dar cuerpo teórico a la moral, ésta es un asunto vital. En ello nos va la vida porque nos jugamos la felicidad que pueda estar a nuestro alcance. La moral, y como se han encargado de demostrar los psicólogos evolutivos, recorre determinadas etapas. No es la misma moralidad la del niño que la del adolescente. No sólo somos seres extendidos en el tiempo, sino que crecemos, maduramos, nos formamos. De ahí que, junto a la evolución que corresponde a las etapas marcadas por la naturaleza, está el cuidado por enseñar en la proporción adecuada a quien va pasando de una edad a otra. El aprendizaje de la moral, si se me permite esta comparación, es como el aprendizaje de idiomas. Hay que hacerlo pronto, aprovechando los estadios en los que la plasticidad del cerebro es mayor. Después todo es mucho más difícil. Escribía un filósofo francés que uno es lo que ha comido de pequeño. Tomando la expresión con cierta cautela, podemos conceder que da en la diana. El periodo de la niñez es el núcleo que después se expandirá a lo largo de toda nuestra existencia. Un defecto crucial de las instituciones en general consiste en no haber tenido el oído más atento a la pedagogía, a una pedagogía seria, dura y suave al mismo tiempo, adaptada al niño, con un amor que, en vez de entontecer, ennoblece.

Si al final no me he decidido por contar la moral a los niños es porque, entre otras razones, mi objetivo es más amplio. Quiero llegar, si tengo la ayuda de la fortuna, a todo el mundo. De momento espero que haya llegado a ti. Mi intención no era la de motivarte como se motiva a un jugador de fútbol o a un aficionado al cine. No he querido falsear nada desde el principio. Aunque creo que estudiar la ética es fascinante, exige esfuerzo, no se te va a regalar nada. Por lo demás, yo sólo te mostraré las huellas, el camino lo tendrás que recorrer después tú. Dejo ya tu mano para, si quieres, estrecharla de nuevo al final.

Diferencia entre ética y moral

Antes de detallar las distintas partes del libro me gustaría dejar clara una cuestión aparentemente banal, pero que suele producir bastantes dolores de cabeza. Habrás notado que uso indistintamente los términos de *ética* y *moral*. Es lo que hacemos habitualmente en el lenguaje de todos los días. Tomamos esos términos como si fueran sinónimos. En la historia de la ética, sin embargo, no sólo apuntan conceptos distintos, sino que introducen, si no se está precavido, no poca confusión. Por eso me voy a permitir distinguir tres niveles: el etimológico, sus oscilaciones en la historia de la filosofía, y el modo como voy a utilizarlo yo, que es el más aceptado académicamente.

Etimológicamente, *moral* es una palabra derivada del latín que significa “carácter”, mientras que *ética* es una palabra derivada del griego que, en nuestro caso, podríamos traducir como “principio” o “actitud moral”. En la historia de la filosofía y hasta nuestros días, *moral* hacía referencia al código moral o deberes en general, mientras que *ética* se fijaría en lo bueno, tanto en el terreno individual como en de una comunidad. A Kant se le adscribe la preeminencia de la moral como deber, mientras que a Hegel, la importancia de los bienes concretos. Actualmente volvemos a encontrarnos con los que insisten en que lo importante son las normas comunes, contra los que piensan que son los bienes históricos de una sociedad los que hay que primar. Por mi parte, entenderé por *moral* lo que un individuo o un conjunto de individuos sostiene como lo que se debe hacer. Por ejemplo, “no se debe penalizar la eutanasia porque hay que respetar la libertad de las personas”. La ética, por tanto, hace referencia a las distintas teorías morales que intentan justificar los también distintos códigos morales.

3.2.5 Fernando Savater: *Las preguntas de la vida*.

La libertad en acción

El hombre *habita* en el mundo. «Habitar» no es lo mismo que estar incluido en el repertorio de seres que hay en el mundo, no es simplemente estar «dentro» del mundo como un par de zapatos están dentro de su caja, ni siquiera poseer un mundo biológico propio como el murciélago o cualquier otro animal. Para nosotros los humanos, el mundo no es sencillamente el entramado total de los efectos y las causas sino la palestra llena de significado en la que *actuamos*. «Habitar» el mundo es «actuar» en el mundo; y actuar en el mundo no es solamente estar en el mundo, ni moverse por el mundo, ni reaccionar a los estímulos del mundo. El murciélago o cualquier otro animal *responda* su mundo de acuerdo con un programa genético propio de las necesidades evolutivas de su especie. Los humanos no sólo respondemos al mundo que habitamos, sino que también lo vamos inventando y transformando de una manera no prevista por ninguna pauta genética (por eso las acciones de los aborígenes australianos no son iguales a las de los aztecas o a las de los vikingos). Nuestra especie no está «cerrada» por el determinismo biológico, sino que permanece «abierta» y creándose sin cesar a sí misma, como anunció Pico Della Mirandola. Cuando hablo de «crear» no me estoy refiriendo a «sacar algo de la nada», como un prestidigitador saca un conejo del sombrero aparentemente vacío (digo «aparentemente» porque se trata de un truco, un engaño: ilusionismo), sino que me refiero a «actuar» en el mundo y a partir de las cosas del mundo... ¡pero cambiando en cierta medida el mundo!

La cuestión importante ahora es determinar qué es la acción y qué significa actuar. No es ni mucho menos lo mismo un movimiento corporal que una acción: no es lo mismo «estar andando» que «salir a dar un paseo». De modo que las preguntas vitales que a continuación tenemos que intentar contestar son: ¿qué significa «actuar»? ¿qué es una acción humana y cómo se diferencia de otros movimientos que hacen los demás seres, así como de otros gestos que también hacemos los humanos?, ¿no será una ilusión o un prejuicio imaginar que somos capaces de verdaderas acciones y no de simples reacciones ante lo que nos rodea, nos influye y nos constituye?

Supongamos que he tomado el tren y pago mi billete correspondiente. Durante el trayecto voy distraído, pensando en mis cosas, sin darme cuenta de que jugueteo con el pedacito de cartón, lo enrolló y desenrolló, hasta que finalmente lo tiro descuidadamente por la abierta ventanilla. Entonces aparece el revisor y me pide el billete: ¡desolación! Y probable multa. Sólo puedo murmurar para disculparme: «Lo he tirado... sin darme cuenta». El revisor, que es también un poco filósofo, comenta: «Bueno, si no se daba cuenta de lo que hacía, no puede decirse que lo haya tirado. Es como si se le hubiera caído». Pero yo no estoy dispuesto a

aceptar esa coartada: «Perdone, pero una cosa es que se me caiga el billete y otra haberlo tirado, aunque lo haya hecho inadvertidamente». Al revisor parece divertirse más esta discusión que ponerme el multazo: «Mire usted, “tirar” el billete es una acción, algo distinto a que se nos caiga, que es sólo una de esas cosas que pasan. Cuando uno hace una acción es porque quiere hacerla, ¿no? Pero en cambio las cosas le pasan a uno sin querer. De modo que, como usted no quería tirar el billete, podemos decir que en realidad se le ha caído». Me rebelo contra esta interpretación mecanicista: «¡No y no! Podríamos decir que se me había caído el billete si me hubiese quedado dormido, por ejemplo. O incluso si una ráfaga de viento me lo hubiera arrebatado de la mano. Pero yo estaba bien despierto, no había viento y lo que ocurre es que he tirado el billete sin proponérmelo». «¡Aja! -dice el revisor, golpeando su cuaderno con el lápiz-. Y si no se lo proponía, ¿cómo sabe entonces que es usted, precisamente usted, quién lo ha tirado? Porque “tirar” una cosa es hacer algo y uno no puede hacer algo si no se propone hacerlo.» «Pues ¿sabe lo que le digo? ¡Que he tirado el puñetero billete porque me ha dado la realísima gana!» Multa al canto.

La verdad es que hay una diferencia entre lo que meramente me pasa (vuelco un vaso de un manotazo en la mesa al ir a coger la sal), lo que hago sin darme cuenta y sin querer (¡el dichoso billete arrojado por la ventanilla!), lo que hago sin darme cuenta pero según una rutina adquirida voluntariamente (meter los pies en las zapatillas al levantarme medio dormido de la cama) y lo que hago dándome cuenta y queriendo (tirar al revisor por la ventanilla para que vaya a buscar el billete de las narices). Parece que la palabra «acción» es un término que sólo conviene a la última de estas posibilidades. Claro que aún hay otros gestos difíciles de clasificar pero que desde luego parecen cualquier cosa menos «acciones»: por ejemplo, cerrar los ojos y levantar el brazo cuando alguien me lanza algo a la cara o buscar un asidero donde agarrarme cuando me estoy cayendo. No, decididamente una «acción» es sólo lo que yo no hubiera hecho si no hubiera querido hacerlo: llamo acción a un acto *voluntario*.

El «difunto» revisor tenía pues razón...

Pero ¿cómo saber si un acto es voluntario o no? Porque quizá antes de llevarlo a cabo delibero entre varias posibilidades y finalmente me decido por una de ellas. Claro que no es lo mismo «decidirme a hacer algo» que «hacerlo». «Decidirse» es poner fin a una deliberación mental sobre qué quiero realmente hacer. Pero una vez decidido, todavía tengo que hacerlo. Lo que decido es el objetivo o fin de mi acción, pero quizá no la acción misma. Por ejemplo: decido coger el vaso y extendiendo el brazo para cogerlo. ¿Qué es lo que he decidido realmente hacer: coger el vaso o extender el brazo? ¿Mi deliberación tenía que ver con el vaso o con mi brazo? ¿Y cuál es la verdadera acción: coger el vaso o extender el brazo? Si extendiendo el brazo y tiro el vaso, ¿puedo decir que he actuado o no? ¿O he actuado «a medias»?

Tampoco la noción de «voluntario» es tan clara como parece. En su *Ética para Nicómaco* Aristóteles imagina el caso de un capitán de navío que debe llevar cierto cargamento de un puerto a otro. En medio de la travesía se levanta una gran tempestad. El

capitán llega a la conclusión de que no puede salvar el barco y la vida de sus tripulantes más que arrojando la carga por la borda para equilibrar la embarcación. De modo que la arroja al agua. Ahora bien, ¿la ha tirado porque ha querido? Evidentemente sí, porque hubiera podido no librarse de ella y arriesgarse a perecer. Pero evidentemente no, porque lo que él quería era llevarla hasta su destino final: ¡de otro modo, se hubiera quedado tan ricamente en casa sin zarpar! De modo que la ha tirado queriendo... pero sin querer. No podemos decir que la haya tirado involuntariamente, pero tampoco que tirarla fuese su voluntad. A veces se diría que actuamos voluntariamente... contra nuestra voluntad.

Volvamos por un momento al gesto sencillísimo del que hablábamos antes: muevo mi brazo. Lo muevo voluntariamente, es decir que no lo agito en sueños ni tampoco lo alzo para protegerme la cara en un gesto reflejo al ver venir una piedra contra mí. Por el contrario, anuncio a quien desee oírme: «Voy a levantar el brazo dentro de cinco segundos». Y cinco segundos después levanto en efecto el brazo. Pero ¿qué he hecho para levantarlo? Pues me he limitado a querer levantarlo y, ya ves, lo he levantado. Supongamos que entonces usted me dice: «Le he oído decir que iba a levantar el brazo y luego he visto efectivamente el brazo en alto, pero eso sólo demuestra que es usted capaz de acertar cuándo se va a levantar el brazo, no que lo haya levantado voluntariamente». Yo insistiré en que sé muy bien que he *querido* levantarlo y que *por eso* se ha levantado el brazo. Pero la verdad es que pensándolo mejor no sé lo que he hecho para mover mi brazo: sencillamente lo he movido y ya está. Digo que he «querido» moverlo y luego se ha movido, de modo que parece que he hecho dos cosas: una, querer mover el brazo; dos, moverlo. Pero ¿en qué se diferencia «querer» mover el brazo de «moverlo»? Si yo no estoy atado ni soy parálítico ¿es imaginable que quisiera mover mi brazo y el brazo no se moviese? ¿Tendría sentido decir «estoy deseando con todas mis fuerzas mover el brazo, de modo que dentro de poco espero que mi brazo acabe por moverse»? En una palabra, ya que nada me impide externa o fisiológicamente mover el brazo, ¿no es lo mismo querer mover el brazo y moverlo efectivamente? ¿Son dos cosas o una sola? A algo así se refiere Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas* (§ 621) cuando se pregunta: «Éste es el problema: ¿qué quedaría si sustraigo el hecho de que mi brazo se levanta del hecho de que yo levanto el brazo?». ¿Dónde está mi «querer-levantar-el brazo» salvo en ese brazo mismo levantado? ¿Hay algo más?

Vuelvo a considerar el asunto, un poco más cautelosamente esta vez, y concluyo que sí, que hay algo más: cuando aseguro que mi brazo se mueve voluntariamente, porque yo quiero, lo que indico es que podría también no haberlo movido. No sé cómo muevo el brazo cuando quiero, no sé si hay diferencia entre querer mover mi brazo y moverlo efectivamente, pero sé en cambio que, si no hubiera querido moverlo, no se habría movido. Los especialistas en las relaciones entre el sistema nervioso y el sistema muscular pueden explicar cómo sucede que yo mueva el brazo cuando decido moverlo, pero lo que cuenta fundamentalmente para mí -lo que convierte ese gesto trivial en una verdadera «acción»- es que tan capaz soy de moverlo como de no moverlo. De modo que «he hecho voluntariamente tal o cual cosa» significa: sin

mi permiso, tal o cual cosa no habría ocurrido. Es acción mía todo lo que no ocurriría si yo no quisiera que ocurriese. A esa posibilidad de hacer o de no hacer, de dar el «sí» o el «no» a ciertos actos que dependen de mí, es a lo que podemos llamar *libertad*. Y desde luego llegando a la libertad no hemos resuelto todos nuestros problemas, sino que tropezamos con interrogantes aún más difíciles.

Para empezar, podemos sospechar que eso de la «libertad» quizá resulte ser sencillamente una ilusión que me hago sobre mis posibilidades reales. Después de todo, cuanto ocurre tiene su causa determinante de acuerdo con las leyes de la naturaleza. Abro un poco el grifo del agua y veo salir de él unas cuantas gotas: si yo hubiera sabido de antemano dónde estaban esas gotas en la cañería y teniendo en cuenta la ley de la gravedad, las pautas que sigue siempre el movimiento de los líquidos, la posición del orificio del grifo, etc., habría podido seguramente determinar qué gota debía salir en primer lugar y cuál en cuarto. Lo mismo ocurre con todos los sucesos que observo a mi alrededor e incluso con la mayoría de los que le pasan a mi cuerpo (respiración, circulación sanguínea, tropezón con la piedra que no he visto, etc.). En cada caso puedo remontarme a una situación anterior que hace inevitable lo que pasó luego. Sólo mi ignorancia de cómo están las cosas en el momento A justifica que me sorprenda de lo que pasa luego en el momento B. La doctrina *determinista* (uno de los más antiguos y persistentes puntos de vista filosóficos) establece que si yo supiese cómo están dispuestas todas las piezas del mundo ahora y conociera exhaustivamente todas las leyes físicas, podría describir sin error cuanto va a ocurrir en el mundo dentro de un minuto o dentro de cien años. Como yo también soy una parte del universo, debo estar sometido a la misma determinación causal que lo demás. ¿Dónde queda entonces el «sí o no» de la libertad? ¿No sería el acto libre aquel que no puedo prever ni siquiera conociendo por completo la situación anterior del universo, es decir un acto que *inventaría* su propia causa y no dependería de ninguna precedente?

Dejemos de lado ahora la cuestión de si una doctrina «determinista» estricta es realmente compatible con los planteamientos de la física cuántica contemporánea. El principio de incertidumbre de Heisenberg parece implicar una visión mucho más abierta de las determinaciones causales en el universo material... o al menos de la forma en que nosotros podemos estudiarlo. El premio Nobel de física Ilya Prigogine y el gran matemático Rene Thom polemizaron hace algunos años sobre este asunto, el primero abogando por un *cierto* indeterminismo y el segundo sosteniendo *cierto* determinismo más semejante al tradicional. Carezco de la más leve competencia para intervenir en el debate, pero creo posible al menos asegurar que ni el determinismo «fuerte» de un Laplace hace doscientos años ni el indeterminismo relativo de Heisenberg o Prigogine hoy pueden responder a la pregunta sobre la libertad humana. Porque la cuestión de la libertad no se plantea en el terreno de la causalidad física -nadie supone que los actos humanos carecen de causas que puedan explicar las leyes de la ciencia experimental, por ejemplo la neurofisiología- sino en el de la *acción* humana en cuanto tal, que no puede ser vista solamente desde fuera como secuencia

de sucesos sino que debe también ser considerada *desde dentro* haciendo intervenir variables tan difíciles de manejar como la «voluntad», la «intención», los «motivos», la «previsión», etc.

La mera indeterminación científica no equivale a la «libertad»: los electrones pueden ser imprevisibles, pero no «libres» en ningún sentido relevante de la palabra. Y también al revés: lo físico o fisiológicamente determinado no tiene por qué excluir la emergencia de la acción libre. Si nadie discute que la vida proviene de lo que no está vivo y la conciencia de lo que carece de ella, ¿por qué la libertad no podría provenir de aquellas formas materiales estrictamente determinadas?

Intentemos precisar algo mejor la noción que se nos ha convertido en problemática (lo cual por cierto ha de ser *siempre* el primer paso de cualquier análisis filosófico que no quiere deslumbrar o sorprender sino entender, es decir, de la filosofía *honrada*). Para empezar, digamos que la libertad no parece suponer un acto sin causa previa, un milagro que interrumpe la cadena de los efectos y sus causas (según la expresión de Spinoza, un nuevo «imperio dentro del imperio general» del mundo) sino otro tipo de causa que también debe ser considerado junto al resto. Hablar de libertad no implica renunciar a la causación sino ampliarla y profundizar en ella. La «acción» es libre porque su causa es un sujeto capaz de querer, de elegir y de poner en práctica proyectos, es decir, de realizar *intenciones*. En este sentido, el simple acto de levantar el brazo que antes hemos comentado difícilmente puede ser considerado una «acción» salvo que venga encuadrado en un marco intencional más amplio: levanto el brazo para pedir la palabra en una asamblea, para llamar al timbre, o a un taxi..., ¡o incluso para probar en una discusión filosófica que soy libre dueño de mis actos! Por otro lado, los deseos o proyectos de ese sujeto capaz de actuar intencionalmente sin duda tienen también sus propias causas antecedentes, sean «apetitos», «motivos» o «razones». Volveremos sobre ello. Baste ahora dejar sentado que la libertad no es una ruptura en la cadena de la causalidad sino una nueva línea de consideración práctica que la enriquece. Decir «he hecho libremente esta acción» no equivale a «esta acción no es efecto de ninguna causa» sino más bien a «la causa de esta acción soy yo en cuanto sujeto».

El término «libertad» suele recibir tres usos distintos que a menudo se confunden en los debates sobre el tema y que convendría intentar distinguir al menos en la medida de lo posible.

a) La libertad como disponibilidad para actuar de acuerdo con los propios deseos o proyectos. Es el sentido más común de la palabra, al que nos referimos la mayoría de las veces que aparece el tema en nuestra conversación. Alude a cuando carecemos de impedimentos físicos, psicológicos o legales para obrar tal como queremos. Según esta acepción, es libre (de moverse, de ir y venir) quien no está atado o encarcelado ni padece algún tipo de parálisis; es libre (de hablar o callar, de mentir o decir la verdad) quien no se halla amenazado, sometido a torturas o drogado; también es libre (de participar en la vida pública, de aspirar a cargos políticos) quien no esté marginado ni excluido por leyes discriminatorias, quien no padezca

los excesos atroces de la miseria o la ignorancia, etc. A mi juicio, esta perspectiva de la libertad implica no sólo poder intentar lo que se quiere sino también una cierta probabilidad de lograrlo. Si no hay perspectiva ninguna de éxito, tampoco diríamos que hay libertad: ante lo *imposible* nadie es realmente libre.

b) La libertad de querer lo que quiero y no sólo de hacer o intentar hacer lo que quiero. Se trata de un nivel más sutil y menos obvio del concepto «libertad». Por muy atado y encarcelado que esté, nadie podrá impedirme querer realizar determinado viaje: sólo me pueden impedir realizarlo efectivamente. Si yo no quiero, nadie puede obligarme a odiar a mi torturador ni a creer los dogmas que trata de imponerme por la fuerza. La espontaneidad de mi querer es libre, aunque las circunstancias hagan que la posibilidad de ponerlo en práctica sea nula. Los sabios estoicos insistieron orgullosamente en esta invulnerable libertad de la voluntad humana. El curso de los acontecimientos no está en mi mano (una simple piedra en el zapato puede interrumpir mi camino) pero la rectitud de mi intención (¡o su perversidad!) desafía a las leyes de la física y del estado. Un ejemplo entre mil nos lo brinda el estoico Catón, en la Roma antigua, cuando apoyó a los republicanos sublevados contra César. Después de que los rebeldes fueron derrotados comentó, según Plutarco: «La causa de los vencidos desagradó a los dioses, pero fue del agrado de Catón». Los dioses (la necesidad, la historia, lo irremediable) pueden vencer a los propósitos humanos, pero no pueden impedir que los humanos tengan esos propósitos y no otros.

c) La libertad de querer lo que no queremos y de no querer lo que de hecho queremos. Sin duda la más extraña y difícil tanto de explicar como de comprender. Para aproximarnos a ella señalemos que los humanos no sólo sentimos deseos sino también deseos sobre los deseos que tenemos; no sólo tenemos intenciones, sino que quisiéramos tener ciertas intenciones... ¡aunque de hecho no las tengamos! Supongamos que paso junto a una casa en llamas y oigo llorar dentro a un niño; no quiero entrar a intentar salvarle (me da miedo, es muy peligroso, para eso están los bomberos...) pero a la vez *quisiera querer* entrar a salvarle, porque me gustaría no tener tanto miedo al peligro y vivir en un mundo en el que los adultos ayudasen a los niños en caso de incendio. Soy lo que quiero ser, pero a la vez quisiera ser de otra forma, querer otras cosas, querer *mejor*. Cualquiera puede huir del peligro, pero nadie quiere ser cobarde; a veces me apetece o me interesa mentir, pero no quisiera considerarme un mentiroso; me gusta beber, pero no quiero convertirme en alcohólico. No es idéntico lo que yo «quiero hacer ahora» y lo que yo «quiero *ser*». Cuando me preguntan qué quiero hacer expreso mi querer inmediato, directo, pero cuando me preguntan qué quiero ser (o cómo quiero ser) respondo expresando lo que quisiera querer, lo que creo que me convendría querer, lo que me haría no sólo «querer» libremente sino también «ser» libremente. El poeta latino Ovidio expresó esta contradicción entre formas de querer en un verso: «*Video meliora proboque, deteriora sequor*» (veo lo que es mejor y lo apruebo, pero sigo haciendo lo peor: es decir, sigo queriendo lo que no me gustaría querer). Este tipo de libertad nos acerca a un vértigo infinito: porque yo podría querer lo que no quiero, querer lo que no quiero querer,

querer lo que quiero o no quiero efectivamente querer, etc. ¿Dónde establecer la última frontera del querer, es decir de mi voluntad libre como sujeto?

Un gran pensador moderno de la voluntad, Arthur Schopenhauer, negó a comienzos del pasado siglo la existencia de libertad en la tercera acepción señalada del término. Según él, los humanos -como el resto de los seres, en uno u otro grado- estamos formados básicamente de voluntad, de «querer» (querer vivir, querer devorar o poseer, etc.). Para él, literalmente, *somos lo que queremos* no en el sentido de habernos configurado según nuestros deseos sino de estar íntimamente constituidos por ellos. De modo que sin duda puede asegurarse que poseemos «libertad» en el segundo de los sentidos antes explicados. Nada puede impedirme «querer» lo que quiero como nada puede vetarme «ser lo que soy», puesto que soy precisamente lo que quiero (no el objetivo resultante de mis deseos -infinitos, implacables según Schopenhauer- sino el conjunto mismo de tales deseos, su incesante actividad). Pero tampoco puedo realmente querer o dejar de querer lo que quiero. Es decir, soy lo que quiero, pero inevitablemente también quiero lo que soy, quiero los querer que me hacen ser. Puedo elegir lo que quiero hacer a partir de mi voluntad (concebida como mi «carácter», como el modelo de individuo que soy, que siempre se inclinará ante un tipo de motivos y rechazará otros, etc.) pero no es posible elegir mi voluntad misma ni modificarla a mi arbitrio. No puedo *optar* sobre lo que me permite querer. De modo que, según Schopenhauer, es compatible la más radical de las libertades («soy lo que quiero ser») con el más estricto determinismo («no tengo más remedio que ser lo que soy»). Uno se puede hacer ilusiones sobre lo que le gustaría ser hasta que un motivo irresistible nos *demuestra* lo que realmente somos y lo que queremos. Por eso, señala Schopenhauer, rogamos en la oración del padrenuestro «no nos caer en la tentación, no nos induzca a la tentación: ¡Dios mío, no permitas que conozca lo peor de lo que quiero libremente hacer, es decir no me reveles cómo soy!». ¿Hará falta decir que Sigmund Freud, inventor del psicoanálisis, compartió desde su doctrina del inconsciente gran parte de la perspectiva schopenhaueriana?

En cambio, en el siglo XX el francés Jean-Paul Sartre acuñó toda una metafísica radical de la libertad según la tercera acepción del concepto. Fue llamada «existencialismo» puesto que según él lo primordial en el hombre es el hecho de que existe y que debe *inventarse* a sí mismo, sin estar predeterminado por ningún tipo de esencia o carácter inmutable. El lema que mejor condensa el pensamiento de Sartre es una frase tomada de Hegel -un contemporáneo de Schopenhauer especialmente odiado por éste- según la cual «el hombre no es lo que es y es lo que no es». Este aparente trabalenguas puede ser razonablemente aclarado: los humanos no somos algo dado previamente de una vez por todas, algo «programado» de antemano, ni siquiera ese «algo» que cada cual pretendemos establecer como nuestra verdadera identidad -nuestra profesión, nuestra nacionalidad, nuestra religión, etc.-, sino que somos lo que no somos, lo que aún no somos o lo que anhelamos ser, nuestra capacidad de inventarnos permanentemente, de transgredir nuestros límites, la capacidad de *desmentir* lo que previamente hemos sido. Para Sartre, el hombre no es *nada* sino la disposición permanente a

elegir y revocar lo que quiere llegar a ser. Nada nos determina a ser tal o cual cosa, ni desde fuera ni desde dentro de nosotros mismos. A pesar de que a veces intentamos refugiarnos en lo que hemos elegido ser como si constituyera un destino irremediable -«soy ingeniero, español, monógamo, cristiano, etc.»-, lo cierto es que siempre estamos *abiertos* a transformarnos o a cambiar de camino. Si no cambiamos no es porque «tengamos» que elegir como elegimos y ser lo que somos sino porque «queremos» ser de tal o cual manera y no de otra.

Pero ¿y las determinaciones que provienen de nuestra situación histórica, de nuestra clase social o de nuestras condiciones físicas y psíquicas? ¿Y los obstáculos que la realidad opone a nuestros proyectos? Para Sartre, tampoco nada de esto impide el ejercicio de la libertad porque siempre se es libre «dentro de un estado de cosas y frente a ese estado de cosas». Soy yo quien elijo resignarme a mi condición social o rebelarme contra ella y transformarla, soy yo quien descubre las adversidades de mi cuerpo o de la realidad al proponerme objetivos que las desafían. ¡Hasta los obstáculos que bloquean el ejercicio de mi libertad provienen de mi determinación de ser libre y de serlo de tal o cual manera que nada me impone! La tartamudez sólo era un impedimento para Demóstenes porque éste libremente había decidido convertirse en orador... La libertad humana, entendida en el sentido radical que le otorga Sartre, es la vocación de *negar* todo lo que nos rodea en la realidad y de proyectar otra realidad alternativa a partir de nuestros deseos y pasiones libremente asumidos. Podemos fracasar en el intento (de hecho, siempre fracasamos, siempre nos estrellamos de alguna manera contra lo real, «el hombre es una pasión *inútil*»), pero no podemos dejar de intentarlo ni renunciar a tal empeño pretextando la necesidad invencible de las cosas. Lo único que los humanos no podemos elegir es entre ser o no ser libres: estamos *condenados* a la libertad, por paradójica que pueda sonar esta fórmula sartriana, ya que es la libertad lo que nos define en cuanto humanos.

La noción de «libertad» tiene una amplia gama de aplicaciones teóricas y uno puede muy bien aceptarla en uno de sus sentidos y rechazarla en otros. En todas sus formas, reconocernos «libres» supone admitir que los humanos *orientamos* nuestra actividad de acuerdo a «intenciones» que agrupan una serie de acciones concatenadas. Por ejemplo, tengo intención esta mañana de coger el tren: con tal fin, pongo la noche antes el despertador a una hora determinada, me levanto temprano, me lavo, me visto, bajo en ascensor hasta la calle, busco un taxi, le pido que me lleve a la estación, etc. ¿Dónde está el peso de mi acción libre, en la intención de tomar el tren o en cada uno de los pasos necesarios para ese fin? Algunos filósofos, como Donald Davidson, sostienen que las únicas verdaderas acciones que existen son las más simples y primitivas, es decir los movimientos corporales voluntarios. Esos gestos pueden ser «narrados» de acuerdo a diversas historias, algunas de las cuales estarán centradas en mis proyectos o intenciones y otras en lógicas narrativas distintas (por ejemplo, las que incluyan los efectos no deseados de mis acciones intencionalmente deseadas).

Por otra parte, salvo algún sartriano ultra radical no creo que nadie niegue que los humanos tenemos apetitos instintivos que nos impulsan en muchas ocasiones a actuar. Pero también

parece evidente que no somos simplemente arrastrados por los objetos de nuestro instinto, sino que a la vez permanecemos en nosotros mismos, sabiéndonos *agentes* y estilizando las satisfacciones instintivas de acuerdo a diferentes proyectos vitales. Aunque algunos de nuestros fines sean irremediables y no elegidos (nutrición, sexo, auto conservación, etcétera) intentamos cumplirlos de modos no irremediables, optativos. De ahí que además de apetitos podamos señalar también como causas de nuestras acciones «motivos» a más largo plazo e incluso «razones», es decir consideraciones que buscan ser compartidas por nuestros semejantes. Recuérdese lo que dijimos en el capítulo segundo sobre lo «racional», la búsqueda de los mejores instrumentos para vérnoslas con los objetos, y lo «razonable», el procedimiento de tratar con sujetos a los que suponemos tan dotados de intenciones respetables como nosotros mismos. Sin considerar ambos tipos de motivos racionales es difícil, por no decir imposible, *comprender* verdaderamente la acción humana. Los instintos y el resto de las fuerzas de la naturaleza bastan para *explicar* los acontecimientos protagonizados por humanos, tal como puede explicarse el comportamiento de los animales, el crecimiento de las plantas o la caída de los sólidos hacia el planeta que los atrae. Pero la comprensión total de la actividad humana exige además una perspectiva interna al sujeto agente que reconozca las conexiones entre lo que pensamos y lo que hacemos, entre nuestro universo simbólico y nuestro desempeño vital en el mundo físico.

En cualquier caso, ¿por qué es tan *importante* para nosotros la cuestión de la libertad, sea para afirmarla con arrobo entusiasmado y orgulloso o para negarla con no menor energía? El escéptico David Hume, que era fundamentalmente determinista, sostuvo que la idea de libertad es compatible con el determinismo porque no se refiere a la causalidad física sino a la causalidad *social*. Necesitamos creer en cierta medida en la libertad para poder atribuir cada uno de los sucesos protagonizados por humanos a un sujeto responsable, que pueda ser elogiado o censurado -y castigado, llegado el caso- por su acción. La libertad es imprescindible para establecer responsabilidades, porque sin *responsabilidad* no se puede articular la convivencia en ningún tipo de sociedad. Por eso ser libre no sólo es un motivo de orgullo sino también de zozobra y hasta de angustia. Asumir nuestra libertad supone aceptar nuestra responsabilidad por lo que hacemos, incluso por lo que intentamos hacer o por algunas consecuencias indeseables de nuestros actos.

Ser libre no es responder victorioso «¡yo he sido!» a la hora del reparto de premios, sino también admitir «¡he sido yo!» cuando se busca al culpable de una fechoría. Para lo primero siempre hay voluntarios, pero en el segundo caso lo usual es refugiarse en el peso abrumador de las circunstancias: el estafador de viudas achacará sus delitos al temprano abandono de sus padres, a las tentaciones de la sociedad de consumo o a los malos ejemplos de la televisión... mientras que quien recibe el premio Nobel sólo hablará de su esfuerzo frente al destino adverso y de sus méritos. Nadie quiere ser resumido simplemente en el catálogo de sus malas acciones: a quien nos reprocha un atropello le respondemos «no pude evitarlo, quisiera haberte visto en mi lugar, yo no soy así, etcétera», intentando a la vez trasladar la culpa a la

sociedad en que vivimos o al sistema capitalista, pero conservando abierta la posibilidad de ser limpios, desinteresados, valientes, *mejores*. Por eso la libertad no es algo así como un galardón sino también una carga y muchas personas dudosamente maduras -es decir, poco autónomas, poco conscientes de sí mismas- prefieren renunciar a ella y traspasarla a un líder social que a la vez tome las decisiones y soporte el peso de las culpas. El psicoanalista Erich Fromm escribió un libro titulado *Miedo a la libertad* en el que analizaba desde esta óptica los fervores masivos que el totalitarismo nazi o bolchevique han despertado en nuestro siglo.

Pero la cuestión de la «responsabilidad» proviene de mucho antes. En la tragedia griega, por ejemplo, la responsabilidad se convierte a veces en el *destino* ineluctable del personaje, que -como le ocurre a Edipo en las tragedias de Sófocles *Edipo Rey* y *Edipo en Colono*- tiene que cumplir aun sin querer ni saber aquellas acciones a las que está predestinado, pero sin dejar a la vez de comprender los dispositivos voluntarios que le enredan en esa maquinaria fatal. Nuestro querer nos arrastra a lo irremediable pero luego lo irremediable debe ser asumido como la parte ciega de nuestro querer: aceptar que debíamos ser culpables nos abre los ojos sobre lo que somos y así *purifica* lo que podemos llegar a ser. Los griegos no conocieron la noción de «libertad» en el segundo y tercero de los sentidos antes explicados, por tanto, tampoco tuvieron una noción de responsabilidad realmente «personalizada», es decir ligada a *laintención* subjetiva del agente y no a la objetividad del hecho realizado. La maldición del culpable cae sobre Edipo por crímenes que ignora haber cometido (matar a su padre, acostarse con su madre) y que después debe asumir como parte del destino que le pertenece... y al que pertenece. Según Sófocles, lo que nos hace responsables no es lo que proyectamos hacer ni tampoco lo que hacemos efectivamente sino la reflexión sobre lo que hemos hecho.

A comienzos de la modernidad, es sin duda otro gran trágico -Shakespeare- quien mejor ha desmenuzado los entresijos contradictorios de la libertad en acción. Sus personajes son lúcida y terriblemente conscientes del vértigo en el que oscila quien desea lo que la acción promete, pero tiembla ante la cadena culpabilizadora con la que nos amarra. Así por ejemplo Macbeth, cuando vacila en la noche atroz antes de asesinar al rey Duncan -lo que le otorgará la corona que desea- sopesando estremecido la responsabilidad ineludible que caerá sobre él: «¡Si con hacerlo quedara hecho!... Lo mejor entonces sería hacerlo sin tardanza. ¡Si el asesinato zanjara todas las consecuencias y con su cesación se asegurase el éxito!... ¡Si este golpe fuera el todo, sólo el todo, sobre el banco de arena y el bajío de este mundo saltaríamos a la vida futura! Pero en estos casos se nos juzga aquí mismo; damos simplemente lecciones sangrientas que, aprendidas, se vuelven para atormentar a su inventor» (acto I escena VII. Trad. de Astrana Marín). Macbeth quiere la acción (el asesinato de Duncan) y quiere lo que conseguirá por medio de esa acción (el trono), pero no quisiera quedar *vinculado* para siempre a la acción, tener que responsabilizarse de ella ante los que le pidan cuentas o saquen la atroz lección de su crimen. Si se tratase simplemente de hacerlo y eso fuese todo, lo haría sin remilgos; pero la responsabilidad es la contrapartida necesaria de la libertad, su reverso, quizá -como apunta

Hume- el fundamento mismo de la exigencia de libertad: las acciones deben ser libres para que alguien responda de cada una de ellas. El sujeto es libre para hacerlas, aunque no para *desprenderse* de sus consecuencias...

Sófocles o Shakespeare suelen hablar de una responsabilidad «culpable» y no simplemente por gusto sensacionalista: el lazo entre libertad y responsabilidad se hace más evidente cuando la primera nos apetece y la segunda nos asusta. O sea, cuando nos hallamos ante una *tentación*. En nuestra época abundan las teorías que pretenden disculparnos del peso responsable de la libertad en cuanto se nos hace fastidioso: el mérito positivo de mis acciones es mío, pero mi culpabilidad puedo repartirla con mis padres, con la genética, con la educación recibida, con la situación histórica, con el sistema económico, con cualquiera de las circunstancias que no está en mi mano controlar. Todos somos culpables de todo, luego nadie es culpable principal de nada. En mis clases de ética suelo poner el siguiente caso práctico, que adorno según mi inspiración ese día. Supongamos una mujer cuyo marido emprende un largo viaje; la mujer aprovecha esa ausencia para reunirse con un amante; de un día para otro, el marido desconfiado anuncia su vuelta y exige la presencia de su esposa en el aeropuerto para recibirle. Para llegar hasta el aeropuerto, la mujer debe atravesar un bosque donde se oculta un temible asesino. Asustada, pide a su amante que la acompañe, pero éste se niega porque no desea enfrentarse con el marido; solicita entonces su protección al único guardia que hay en el pueblo, el cual también le dice que no puede ir con ella, ya que debe atender con idéntico celo al resto de los ciudadanos; acude a diversos vecinos y vecinas no obteniendo más que rechazos, unos por miedo y otros por comodidad. Finalmente emprende el viaje sola y es asesinada por el criminal del bosque. Pregunta: ¿quién es el responsable de su muerte? Suelo obtener respuestas para todos los gustos, según la personalidad del interrogado o la interrogada. Los hay que culpan a la intransigencia del marido, a la cobardía del amante, a la poca profesionalidad del guardia, al mal funcionamiento de las instituciones que nos prometen seguridad, a la insolidaridad de los vecinos, incluso a la mala conciencia de la propia asesinada... Pocos suelen responder lo obvio: que el Culpable (con mayúscula de responsable principal del crimen) es el asesino mismo que la mata. Sin duda en la responsabilidad de cada acción intervienen numerosas circunstancias que pueden servir de atenuantes y a veces diluir al máximo la culpa en cuanto tal, pero nunca hasta el punto de «desligar» totalmente del acto al agente que intencionalmente lo realiza. Comprender todos los aspectos de una acción puede llevar a perdonarla, pero nunca a borrar por completo la responsabilidad del sujeto libre: en caso contrario, ya no se trataría de una acción sino de un accidente fatal. Aunque ¿no será precisamente la libertad misma el accidente fatal de la vida humana en sociedad?

Una de las reflexiones más enigmáticamente sugestivas sobre la vinculación entre acción y responsabilidad es la planteada en el «Bhagavad Gita» o «Canción del Señor», un largo poema dialogado compuesto probablemente en el siglo ni a. de C., incluido en el *Mahabharata*[^] la gran epopeya hindú. El héroe Arjuna avanza en su carro de guerra hacia las tropas enemigas y dispone las flechas con las que ha de exterminar a cuantos pueda. Pero entre los adversarios

a los que debe intentar matar distingue a varios parientes y amigos (se trata de una guerra civil, fratricida) y ello le angustia hasta el punto de plantearse seriamente abandonar el combate. Entonces el auriga que conduce su carro de combate y que no es otro que el dios Krisna manifiesta su identidad, aleccionándole sobre su deber. Según Krisna, el escrúpulo ante la tarea de matar de la acción -que no es un mero prejuicio occidental, puesto que Arjuna lo experimenta cuando está a punto de masacrar a sus parientes ni más ni menos que Macbeth antes de decidirse al asesinato de Duncan- se alivia con el chocante razonamiento de que hay que perpetrar lo evitable como si fuese inevitable. En el fondo, actuar «conscientemente» no es sino comprender de qué modo todos somos *actuados* por lo aparente y reconocer nuestra identidad con lo que siempre *es* pero nunca *hace*. Podemos encontrar paralelismos entre esta perspectiva oriental y la forma de pensar de los estoicos o de Spinoza, aunque premisas semejantes desembocan en reglas prácticas muy distintas: en el pensamiento occidental, la consideración objetiva del entramado causal dentro del que actuamos permite «entender» mejor la acción, pero nunca «desentendernos» de ella, es decir de sus objetivos y consecuencias. Así pueden comprenderse mejor los respetuosos reproches que un gran admirador de la sabiduría hindú como Octavio Paz formula (en su libro *Vislumbres de la India*) contra esta doctrina del Bhagavad Gita: «El desprendimiento de Arjuna, es un acto íntimo, una renuncia a sí mismo y a sus apetitos, un acto de heroísmo espiritual y que, sin embargo, no revela amor al prójimo. Arjuna no salva a nadie excepto a sí mismo... lo menos que se puede decir es que Krisna predica un desinterés sin filantropía».

Ser libre es responder por nuestros actos y siempre se responde ante los otros, con los otros como víctimas, como testigos y como jueces. Sin embargo, todos parece que buscamos «algo» que nos aligere la gravosa carga de la libertad. ¿No podemos suponer que nuestra naturaleza humana es libre pero que dentro de esa «necesaria» libertad actuamos tan inocentemente como crecen las plantas o se desenvuelven los animales? Si somos libres «por naturaleza», ¿no marcará la propia naturaleza el ámbito de eficacia de nuestra libertad? ¿En qué se distingue lo irremediamente libre de nuestra condición natural de lo simplemente irremediable de otros seres naturales? Quizá un indicio de respuesta nos lo brinde este hermoso poema de la polaca Wistiawa Szymborska:

El águila ratonera no suele reprocharse nada.

Carece de escrúpulos la pantera negra.

Las pirañas no dudan de la honradez de sus actos.

Y el crótalo a la auto aprobación constante se entrega.

El chacal autocrítico está aún por nacer.

La langosta, el caimán, la triquina y el tábano

viven satisfechos de ser como son.

[...] En el tercer planeta del sol,

la conciencia limpia y tranquila

es un síntoma primordial de animalidad.

El hombre parece ser el único animal que puede estar descontento de sí mismo: el *arrepentimiento* es una de las posibilidades siempre abiertas a la autoconciencia del agente libre. Pero, si somos naturalmente libres, ¿cómo podemos arrepentimos de aquello que hacemos con nuestra libertad natural? ¿Cómo puede traernos conflictos íntimos el desarrollo de lo que naturalmente somos? Debemos entonces dilucidar ahora cuál es nuestra naturaleza y qué sentido tiene la noción de «naturaleza» para nosotros, los animales capaces de mala conciencia.

Da que pensar...

¿Qué significa «habitar» el mundo? ¿Se trata simplemente de estar contenidos en él o de formar parte de él? ¿Qué es «actuar»? ¿Es lo mismo «hacer algo» que «ejecutar una acción»? ¿Puede haber acciones «involuntarias»? ¿Cómo sabemos que hacemos algo voluntariamente? ¿Hay cosas que hacemos voluntariamente pero también «sin querer»? ¿Es lo mismo «decidir hacer algo» que «hacerlo»? «Querer mover mi brazo» y «moverlo» ¿son dos acciones o una sola? ¿Cuándo se puede decir que actúo libremente? Si no lo hago libremente ¿se puede decir que «actúo»? ¿Qué dice la teoría determinista? ¿Pueden resultar compatibles cierto determinismo y cierto tipo de libertad? ¿Es la física contemporánea «determinista» en el mismo sentido en que lo fue la física clásica? ¿Tiene algo -mucho o poco- que ver el determinismo de la física con el problema de la libertad humana? ¿Cuáles son los diferentes usos que recibe la noción de «libertad»? ¿Podemos aceptar ser libres en uno de ellos pero no en otro u otros? ¿Cómo se relaciona la libertad con las exigencias de la vida en sociedad? ¿Qué significa «ser responsable» o «hacerse responsable» de una acción? ¿Puede haber acciones de las que seamos responsables todos o de las que no sea nadie responsable? ¿Cómo entiende la responsabilidad de la acción la tragedia griega, Shakespeare y el Bhagavad Gita? ¿Podríamos arrepentimos de lo que hacemos si no fuésemos libres de hacerlo o no hacerlo? Si somos libres por naturaleza, ¿es antinatural tener mala conciencia por lo que libremente hemos hecho?

3.2.6 Héctor Zagal Arreguín, José Galindo Montelongo: *Ética para adolescentes posmodernos.*

El hecho de la moralidad

Desde muy pequeños hablamos un lenguaje moral: aprendemos a mentir echándole la culpa al hermano más pequeño, nos dolemos ante las injusticias de un profesor, aplaudimos al héroe de una caricatura y no despreciamos al malo de la película. Un niño de 3 o 4 años ya “sabe” que hay cosas buenas y que hay cosas malas; ya sabe que es responsable y por ello pide premios y evita castigos. Todos tenemos continuamente la experiencia de nuestra libertad, y por lo tanto, la experiencia de que, de alguna manera, respondemos por nuestros actos.

Hemos experimentado también la duda sobre si uno de nuestros actos es bueno o malo. Sabemos lo que es un dilema: ¿debo hacer esto, o más bien aquello? Un animal nunca se pregunta si debe hacer tal o cual cosa, simplemente la ejecuta. En cambio, nosotros dudamos, analizamos, imaginamos consecuencias. ¿Debo invitar a salir a esa amiga? ¿Puedo contar al salón lo que le pasó a mi compañero?

Toda la vida social descansa en el hecho de que una parte importante de nuestras acciones depende de la propia libertad. Por eso, hay jueces que encarcelan a los delincuentes, medallas para condecorar a las personas de altos méritos, aumentos de sueldo para los responsables, felicitaciones para los laboriosos, castigos para los reprobados.

El hecho de la libertad

Algunos filósofos han negado la existencia de la libertad, es decir, han defendido la idea de que las acciones del ser humano están, completamente determinadas por fuerzas físicas, cargas genéticas, impulsos inconscientes, tendencias históricas y factores sociales, sin dejar resquicio alguno para que el acto libre.

Por lo pronto, partiremos de la evidencia de la libertad. El hecho de que estudiemos ética, de que dudemos si debemos o no actuar de cierta manera, de que tengamos remordimientos cuando sabemos que pudimos haber actuado mejor, son pruebas que tenemos de la libertad: son nuestra experiencia de la libertad. Ningún animal tiene dudas sobre su comportamiento. No se plantea si se debe o no debe hacer algo. Nosotros, por ser libres, sabemos que somos causa de nuestros actos, y por tanto responsables de ellos. Tenemos la experiencia de la libertad.

La existencia de la libertad no se cuestiona por el hecho igualmente evidente de que nuestra libertad está condicionada. No somos infinitamente libres. Nuestra salud, la sociedad en que vivimos, nuestra educación, entre otros factores, condicionan efectivamente nuestra libertad. El ser humano es finito, y es lógico, por tanto, que la libertad humana sea una libertad finita.

Precisamente porque la existencia de la libertad es palpable y eminentemente humana, se ha convertido en un ideal universalmente defendido.

La razón de la libertad

La libertad es un hecho, pero no basta con afirmar su existencia. Hace falta preguntarnos: ¿libertad para qué? La libertad sólo tiene sentido si es libertad para algo. Nuestra sociedad alaba una y otra vez la libertad, pero no se preocupa por señalar que, para que tenga un sentido, debe tener una finalidad. La libertad es autodeterminación, es decir, capacidad para la que el ser humano se dirige a sí mismo hacia un fin.

Los animales se inclinan, se dirigen, se mueven hacia aquello que conocen *sensiblemente* (un pedazo de carne, el olor de una hembra, el color de una flor...), Su instinto, además, determina su tendencia: los animales no eligen libremente. Por el contrario, el hombre también conoce *intelectualmente*. En el matrimonio, el ser humano no ve sólo una hembra o un macho para satisfacer su instinto y perpetuar la especie; es capaz de ver a una pareja para toda la vida y descubrir en ella cualidades que no vería un simple animal (si fidelidad, su generosidad, su sinceridad y su autenticidad). Y sobre todo, es capaz de elegir libremente lo que conoce: puede detenerse a deliberar, calcular los pros y los contras de su decisión, examinar si su elección lo perfecciona como hombre, prever las consecuencias de sus actos, y finalmente optar y escoger voluntariamente. En el ejercicio de la libertad confluyen la inteligencia y la voluntad.

Lo importante no es ejercer la libertad por ejercerla, sino perfeccionarse a través de su ejercicio. La libertad no es un valor en sí mismo, no se persigue como fin, es un medio para la realización como hombre. Así como lo importante del dinero es que sirve para comprar cosas, lo importante de la libertad es que sirve para alcanzar la felicidad que es nuestro fin último. Ser libres, sin la posibilidad de ser felices, sería la tragedia más grande que nos podría suceder. La libertad es el camino hacia la felicidad. De ahí la importancia de ejercer rectamente la libertad, pues una libertad ejercida incorrectamente nos alejaría de la felicidad, nos haría menos hombres.

Por eso debe tenerse tanto cuidado al hablar de la libertad, pues fácilmente olvidamos que lo que da sentido a la libertad es su finalidad. Ya lo dijo un filósofo: “Libertad, cuántos crímenes se cometen en tu nombre”.

Liberarse y proyectarse

La libertad tiene una doble dimensión: estar *libre de* algo, y ser *libre para* algo. Liberarse de algo tiene sentido cuando nuestros campos de decisión han sido reducidos. Por ejemplo, cuando en un país democrático hay un golpe militar que prohíbe las elecciones. Se carece entonces de libertad política y es legítimo buscar *estar libre de*, es decir, liberarse de la dictadura. En ese caso, la libertad política puede perseguirse como un fin, pero no como un fin último, porque lo importante de la vida democrática, no sólo es ser libres para votar, sino para escoger al mejor gobierno.

Además, en un sentido más profundo, el humano es libre por naturaleza, es decir, está libre de la dictadura de sus apetitos: es capaz de autodeterminarse. Un dictador no puede arrancar al hombre esta libertad radical: me puede impedir la libertad de elegir gobernantes, de formar asociaciones políticas, de difundir mis ideas, pero no me puede quitar mi libertad de ser mejor o peor como persona, leal o desleal, perseverante o caprichoso, oportunista o comprometido: en suma, la libertad de transformarme a mí mismo.

La sociedad actual hace mucho énfasis en estar *libre de*, concibe la libertad únicamente como liberarse: liberación de prejuicios, de autoridades, de tradiciones, de reglas. Lo fundamental, sin embargo, es ejercer la *libertad para*. La liberación es un paso previo al proyecto: hace falta *liberarse de*, para que una vez libres podamos luchar por un proyecto. No hay nada más absurdo que una rebeldía sin proyecto. El núcleo de la libertad es el proyecto. Una pura *libertad de todo y de todos* es incapaz de conducirnos es incapaz de conducirnos a ningún lado, excepto a la decepción y a la melancolía.

¿Y cuál es el proyecto que legitima la libertad? Ser hombre. El desarrollo pleno de nuestra propia naturaleza como animal racional es el proyecto más importante que tenemos entre manos. El hombre tiene la posibilidad de adecuarse a su propia naturaleza y perfeccionarse, pero tiene también la triste posibilidad de fallar en esta tarea.

La vida virtuosa es el gran proyecto del ser humano. Pero como dijimos antes, aunque todos debemos ser virtuosos, pues todos somos humanos, no tenemos que ser idénticos. Por eso puede haber tantos proyectos legítimos como hombres hay sobre la tierra.

El proyecto humano no es un proyecto uniforme, pues, aunque los hombres compartimos una misma naturaleza, todos somos distintos. La vida humana puede alcanzar su plenitud, lo mismo en el papel de ama de casa, que como financiero, artista, político, comerciante, jardinero...

Independencia y compromiso

Libertad no equivale a independencia. El hombre es naturalmente independiente. Dependemos de la familia, de los amigos, del secretario de Hacienda, de la política, de nuestros vecinos. Si confundimos libertad con independencia llegaríamos a la conclusión de que nuestra libertad está frustrada. Basta pensar que hasta ahora hemos dependido de nuestros padres, quienes no sólo nos dieron de comer, sino que eligieron nuestra educación. Hemos dependido del ambiente social en que nos movemos, de las ideas de nuestros amigos, de los caprichos de nuestros maestros. Nuestros modos de divertirnos dependen en parte de la situación económica de país y de la tecnología. Comemos según nuestros bolsillos. En pocas palabras, nacimos y moriremos dependientes.

Sin embargo, aunque no podemos ser absolutamente independientes, sí podemos comprometernos, es decir, sí podemos elegir depender de algo o de alguien. Toda elección libre es, en mayor o menor grado, un compromiso. La libertad sólo existe cuando nos comprometemos. Oponer libertad a compromiso es absurdo. Una persona que no quiere comprometerse con nada para ser “libre”, para conservar “su independencia”, no podría estudiar ninguna carrera, pues toda carrera implica compromisos y reglas, no podría tener un grupo de amigos, pues para ser aceptado hace falta compartir una serie de reglas no escritas.

Si elijo una mujer entre cinco mil millones de mujeres que viven en el mundo, estoy renunciando a cuatro mil millones novecientas noventa y nueve mil novecientas noventa y nueve. Pero mi libertad no se ve disminuida por la vinculación, por el compromiso; por el contrario, se ve realizada, actualizada. La libertad alcanza su fin eligiendo, es decir, dirigiéndose hacia los bienes con los que libremente ha decidido comprometerse. La única manera de ser libre es ejerciendo la libertad. Toda elección es compromiso y sin elección no hay libertad.

El crecimiento de la libertad

Nuevamente, nuestra sociedad ha popularizado un modo pobre de crecimiento de la libertad. Se piensa que la libertad crece eliminando limitaciones. Liberarse equivale a superar prejuicios, reglas, horarios, limitaciones físicas, e incluso normas morales. Un caso típico sería el de quien piensa que la libertad consiste en no refrenar los instintos. El humano más libre sería el que satisface todos sus apetitos caprichosamente.

Esta vía de crecimiento de la libertad es falsa por dos motivos:

- a) La sociedad no puede funcionar con hombres que sólo obedecen sus apetitos. Si ningún automovilista respetara las reglas de tránsito, porque “coartan su libertad”, sería tan peligroso el automóvil que preferiríamos caminar. Si nadie respetara las leyes sobre la propiedad, no podríamos salir de nuestra casa. Para el buen funcionamiento de la sociedad hacen falta limitaciones a la libertad de los individuos.
- b) El humano que sólo sigue sus instintos por querer ser más libre, termina perdiendo su libertad al volverse esclavo de sus apetitos. Una persona que no domina sus impulsos sexuales termina por no poder pensar en otra cosa. Un alcohólico termina siendo dominado por el alcohol. Un joven que persigue libremente las drogas, acaba siendo esclavizado por ellas. Si no somos dueños de nuestros instintos, ellos se convierten en nuestros amos.

El verdadero camino del crecimiento de la libertad consiste en conservar y aumentar el dominio sobre nosotros mismos y el señorío sobre las cosas. La libertad se ejerce y se amplía cuando no son las cosas (los estímulos) los que me encadenan, sino soy yo el que los elige. La adquisición de hábitos es precisamente la vía del crecimiento de la libertad: es darme a mí mismo nuevas capacidades, las que yo he elegido.

Mediante las virtudes, hábitos adquiridos libremente, no son las cosas las que nos atan, las que nos pescan como un anzuelo irrechazable, sino que nosotros decidimos libremente comprometernos con aquello que elegimos. Por supuesto, la gran decisión, el compromiso más importante, es el proyecto de vida, en el que apostamos todo nuestro ser. Una persona sin proyecto de vida es una persona sin libertad, o al menos con una libertad atrofiada. Una persona con un proyecto de vida equivocado, autodestructivo, está destinada a fracasar como ser humano.

Libertad de ejercicio y libertad de objeto

La libertad no consiste solamente en la posibilidad de elegir entre un objeto y otro (*libertad de objeto*), entre fumar Marlboro o Delicados, entre beber ron añejo o blanco, sino que se extiende hacia la capacidad de elegir o no elegir (*libertad de ejercicio*). Renunciar o abstenerse es una de las capacidades exclusivamente humanas. Un perro, en efecto, puede comer este pedazo de carne o el otro, pero no puede abstenerse o hacer una huelga de hambre para pedir que le regresen a sus crías.

El fundamento de la libertad no está en tener muchas opciones, sino en ser capaz de autodeterminarse: la libertad de ejercicio es la raíz de la libertad del objeto.

Los planos de la libertad

La libertad se puede ejercer en tres planos: ser, hacer y tener. En el plano del tener, podemos elegir entre comprar un Tsuru y un Golf, poseer un perro o un gato, usar unos pantalones de mezclilla de esta marca o de la otra. Un segundo plano es el del hacer: podemos elegir entre ir al cine o ir a bailar, entre jugar fútbol o básquetbol. Finalmente, se puede elegir entre ser sobrio o destemplado, constante o inconstante, leal o hipócrita.

La publicidad nos ha hecho pensar que la forma fundamental de la libertad es la libertad de tener. Por ello, en la sociedad de consumo, quien no está en condiciones de escoger qué coche va a comprar, porque sólo le alcanza para un “chevy”, es una especie de persona de segunda categoría. Quien puede elegir entre comprar una camisa Hugo Boss y una Polo, es más libre que una persona que no tiene esa opción porque tiene que gastar su dinero en lo que necesita ese día para sobrevivir.

La sociedad de competencia enfatiza la libertad de hacer, en la que lo importante es hacer exitosamente el trabajo, el deporte, la vida social. Un ser humano que tiene un trabajo más reconocido por la sociedad, es más libre-se dice- que una persona con un empleo modesto. Es más libre un ejecutivo importante que un maestro rural, un jefe de Estado que una cocinera.

El tener y el hacer son ciertamente planos reales en los que se ejerce la libertad. El peligro es olvidar que la raíz de la libertad se encuentra en el plano del ser. La libertad es la capacidad que el hombre tiene ante todo de comprometerse con un proyecto de vida, es decir, de moldear su propio ser. El hacer y el tener son, en cierto sentido, consecuencias de lo que el hombre ha decidido ser. Dependiendo de lo que seamos, el hombre tiene y hace según su ser.

La gran capacidad de modelar el propio yo, de elegir libremente cómo queremos ser, es la adquisición de hábitos. Se puede ser un buen hombre o un rufián. Se puede elegir trabajador o perezoso. Se puede elegir entre ser virtuoso o vicioso. Esta es la elección fundamental.

Conclusiones

En el presente trabajo de grado hemos tratado de exponer nuestra breve y sencilla selección de textos para que el alumno de la materia de ética de la Escuela Nacional Preparatoria trabaje el tema de la Libertad.

Estamos convencidos, luego de analizar las diferentes propuestas pedagógicas en nuestro segundo capítulo, que el hecho de lograr en el estudiante de nivel medio superior, el interés, la significación y la re significación en su propia experiencia a partir de uno o varios textos que están dirigidos hacia ellos, es un logro. Mínimo pero un logro al fin.

En la capacidad, la imaginación y el entusiasmo del profesor de la materia de ética, quedará también la posibilidad en tanto que responsabilidad de lograr que dicho alumno tenga como referencia analítica, concienical, moral y ética, para lograr el desarrollo de un ser humano coherente, responsable y consecuente para con la sociedad.

Resulta curioso pero la naturaleza de un trabajo de grado como el presente no conlleva en sí, la comprobación de una hipótesis ya que esta, de ser necesario, se verá en un futuro próximo, si así es el o los casos.

Queda claro que la nuestra no es una propuesta de intervención, sino simplemente es un recurso didáctico y queda para la contemplación del profesor de dicha materia. Tampoco hemos pretendido pensar que los profesores de ética no conozcan estos textos que estamos proponiendo. La novedad, para nosotros, queda en la cuestión de la presentación en una antología de los textos que hemos considerado adecuados.

Esperamos, eso sí, que existan muchos más de este tipo de textos y que pretendan ser y lograr ser significativos para el joven estudiante de preparatoria. Pensamos que mientras más basta sea la producción y edición de este tipo de literatura, más herramientas tenga el alumno para lograr una adecuada interacción con los textos *duros* de ética y de filosofía.

Estamos conscientes de la naturaleza en cuanto a la caducidad de algunos de los textos aquí propuestos. Las generaciones van conformando su interacción comunicativa y con ella su propio lenguaje. Los jóvenes van cambiando también con cada generación. Esta que vivimos, presenciamos y de la cual somos parte, esta moldeada por lo que hemos visto, la nueva sociedad del conocimiento.

La manera de interactuar, recordemos, también fuimos jóvenes, entre los miembros de cada generación, se ve marcada, entre otras cosas, a partir de los adelantos técnicos y tecnológicos. Vivimos días, en los que, los jóvenes se comunican, por medio de las redes sociales, con jóvenes de otras latitudes que no conocen y que quizá no conozcan pero que los unen, en muchas de las ocasiones, a partir de gustos literarios, musicales o deportivos.

Esa es la nueva sociedad del conocimiento en la cual, nadie puede quedar exento de ser partícipe, pero en la que no podemos quedar atrapados por su luz, netamente tecnológica.

Convencidos estamos, de que no todo lo que se hizo antes, en materia de educación y de enseñanza, tiene por qué ser malo o quedar rebasado. Creemos que la fórmula, profesor, estudiantes, texto y discusión de las ideas, es vigente y que, con la disposición de los actores, en el caso del problema de la libertad, en las materias de ética del nivel medio superior, haciéndola significativa y situacional, el debate dialógico, puede ser y resultar benéfico, esclarecedor y enriquecedor para todos.

Referencias

- Álvarez, Luz Ma. (2007). *El hombre: su ser y su hacer*. México: Torres Asociados.
- Ausubel, David. (1898). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barojas, J., Estrada, C. y Sierra, J. (2006). *La maestría en docencia para la educación media superior en el contexto de la interacción Ciencia-Tecnología-Sociedad-Innovación*. México: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I.
- Beuchot, Mauricio. (2007) *Hermenéutica, analógica y educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Brunet, Graciela. (2008). *Ética para todos*. México: Ed. Hederé.
- Caballero g. y Rabasa E. (1982). *Mexicano: esta es tu constitución*. México: Cámara de diputados.
- Carmena, Miguel. (1995). *Ética para Pancho*. México: Ed. Diana.
- Cerletti, Alejandro. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Calero, Mavilo. (2009). *Aprendizajes sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Calvo, José M. (2006). *Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan*. Barcelona: Paidós.
- Diker, Gabriela, et. al. *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Ed. Del estante.
- Dewey, John. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Lozada.
- ENP (2008). *Plan de desarrollo*. México: UNAM.
- Flores, Ma. Del Socorro. (2010). *La enseñanza de la filosofía a través de estrategias constructivistas que motivan el desarrollo de competencias*. México: <http://ixtliaf.blogspot.com/2010/02/la-ensenanza-de-la-filosofia-traves-de.html>
- Galindo J. y Zagal, H. (1999). *Ética para adolescentes posmodernos*. México: Ed. Publicaciones Cruz.
- Hierro, Graciela. (2003). *Ética de la libertad*. México: Torres Asociados.
- Ibáñez, José A. (1975). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Kant, Emmanuel. (1997). *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires: Ed. Lozada.

Monasterio, Xavier. (1997). *Para ser humano: introducción experimental a la filosofía*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.

Pérez, Á. (2010). *Cuadernos de educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Recuperado abril 22 2010 de www.educantabria.es/educativos/qde-la-loe-al-proyecto-de-centroq. (Caballero G. y Rabasa E. Mexicano: esta es tu constitución, 1982).

Román, Martiniano. (2006). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.

S.A. (2010) Educación media superior en México. México: <http://www.mitecnologico.com/Main/EducacionMediaSuperiorEnMexico>

Sádaba, Javier. (2004). *La ética contada con sencillez*. España: Maeva.

Sánchez, Adolfo. (1997) *Filosofía y circunstancias*. México: Anthropos-UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1996). *Programa de estudios de la asignatura de ética*. México: UNAM.

Savater, Fernando. (1993). *Ética para Amador*. México: Ariel.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). *Programa integral para el fortalecimiento del bachillerato*. México: SDEI-UNAM. www.sdei.unam.mx/img/lecturas/Folleto_bachillerato_2009

Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). *Maestría en docencia para la educación media superior MADEMS. Proyecto de creación*. México: UNAM.

V. A. (1989). *Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Filosofía II, Ética, Filosofía Política*. México: UNAM-Porrúa.

Zagal, Laredo. (1997). *Ética para adolescentes posmodernos*. México: Cruz O. S.A.