

Educar en la ética del deber y los valores absolutos: La crisis de una ideología

Miguel de la Torre Gamboa *

El trabajo desarrolla la idea de que la ética que piensa al *deber ser* en términos de unos valores universales, absolutos e ineludibles, que deben guiar nuestra acción y que deben ser impulsados por la educación constituye una ideología moderna, resultado de una exaltación del hombre y la colectividad como productos de la razón, como destinados a impulsar el imperio de la razón con exclusión de toda otra forma de ver el mundo y al hombre. Los valores que conforman esa ética aparecen como racionalidad pura: libertad, democracia, igualdad, esfuerzo, ahorro, tolerancia, justicia social, solidaridad, etc. Son aspiraciones y prácticas cuya *esencia* es ser encarnaciones de la razón, en una confrontación directa con la visión del hombre y la comunidad que prevalecía en el mundo medieval y premoderno en general.

Esa ética y sus valores universales, absolutos, colocados por encima de su propia historia y de la cultura en que nacen, constituyen efectivamente una ideología, un *relato legitimador*, de la cultura moderna, es decir, una formulación respecto del deber ser del hombre y la comunidad que muestra a esa cultura y esa historia como

* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; asesor del Comité de Posgrado de la Facultad de Artes Visuales de la UANL; profesor del Doctorado en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; miembro del SNI Nivel I

absolutamente superior, necesaria y legítima, como única forma de plantear y comprender el tema de lo valioso, deseable y preferible.

Apoyaremos este propósito en una conceptualización de la ideología que vaya más allá de aquella, atribuida a Marx, y según la cual: la ideología es *conciencia deformada y deformante de la realidad construida deliberadamente para expresar los intereses de clase*.

Esta postura de ir más allá no implica el dejar de reconocer que hablar de ideología es hablar de un *discurso interesado*, de un *discurso-arenga*, de un *discurso a la medida*, construido para algo más que simplemente significar, comunicar o expresar el mundo; Sin embargo, quedarse allí, en ese reconocimiento no permite explicar porqué sujetos que no forman parte del grupo social cuyos intereses expresa la ideología, llegan no sólo a compartirla, sino a defenderla y reproducirla como legítima y verdadera. Por ello hay que dar un paso más y entender las ideologías como prácticas sociales discursivas que, encubren su carácter de discurso ligado al poder y orientado a legitimarlo, para aparecer como *sentido común*, como *racionalidad*, como visión del mundo *necesaria, legítima e ineludible*.

Lo más interesante es que dicha perspectiva está ya desarrollada en los planteamientos de Marx y Engels en la *Ideología alemana*, quienes precisamente hacen el señalamiento de la existencia de una serie de mecanismos para el establecimiento y funcionamiento de la conformidad social en torno al poder, esa idea ha sido recogida también por autores más contemporáneos, que explican a las ideologías como prácticas discursivas en las que se producen y reproducen relaciones asimétricas de poder. Las ideologías crean, circulan y reproducen una visión del mundo y unas formas de la práctica social que apuntalan y legitiman esas relaciones de poder. Así las ideologías son *prácticas sociales discursivas en las que cobran cuerpo proyectos de poder*.

En términos generales, entonces, partimos de asumir a la cultura y la ideología como significaciones y como producción de significados. Las ideologías constituyen *modos de saber y de hablar del mun-*

do; han de entenderse como *prácticas discursivas* y *cosmovisión* (*Weltanschauung*) y no como sistema de ideas o concepciones en las que se expresa un partidarismo; entendemos también que una ideología surge, opera y se desarrolla en el marco de una cultura. Hay una correspondencia necesaria entre una cultura y las ideologías que se desarrollan dentro de ella. En cada cultura hay una visión del mundo y unas relaciones de poder que se corresponden y se expresan en ideologías, que sólo se explican en el marco de esa cultura, de acuerdo con lo cual las ideologías son una clase de discurso que sirve principalmente a la función de apuntalar y legitimar un proyecto de sociedad y unas determinadas relaciones de poder.

En este contexto de ideas, la ética que piensa al *deber ser* en términos de unos valores universales, absolutos e ineludibles, que deben guiar nuestra acción y que deben ser impulsados por la educación, debe ser entendida, en lo fundamental como una ideología moderna, como el resultado de una exaltación del hombre y la colectividad como productos de la razón, como destinados a impulsar el imperio de la razón con exclusión de toda otra forma de ver el mundo y al hombre. Los valores que conforman esa ética aparecen como racionalidad pura: libertad, democracia, igualdad, esfuerzo, ahorro, tolerancia, justicia social, solidaridad, etc. Son aspiraciones y prácticas cuya *esencia* es ser encarnaciones de la razón, en una confrontación directa con la visión del hombre y la comunidad que prevalecía en el mundo medieval y premoderno en general. Estos valores se presentan desde el principio como absolutamente excluyentes y como únicos verdaderos y legítimos (por racionales) en el contexto de una cultura que piensa a todo lo real como fundado en la razón. Esa ética es, pues, un “producto moderno”; un proyecto ideológico de la modernidad buscando asegurar los cambios que la significan.

Aparecen como descubrimiento de una racionalidad que estaba oculta, que permanecía silenciada por el poder de la superstición y el autoritarismo, se reivindican como representativos de la *verdadera esencia* humana y como interés de toda la humanidad.

De acuerdo con esto podemos decir que esa ética y sus valores racionales, universales, absolutos, colocados por encima de su propia historia y de la cultura en que nacen, por virtud de su relación con el nuevo poder, constituyen efectivamente una ideología, un *relato legitimador*, de la cultura moderna, es decir, una formulación respecto del deber ser del hombre y la comunidad que muestra a esa cultura y esa historia (la de la derrota del mundo medieval), como absolutamente superior, necesaria y legítima, como única forma de plantear y comprender el tema de lo valioso, deseable y preferible, aduciendo, además que si esto no se había percibido antes como verdadero ser y deber ser del hombre y la comunidad, era por la deformación y negación de la zafiedad de la cultura medieval obsesionada con lo divino.

La base de esta idea es la misma de todo el pensamiento moderno, esto es, la de una distinción radical entre racional e irracional como distinción entre valioso y despreciable, entre válido e inválido, entre verdadero y falso, entre real e irreal.

El pensamiento moderno al plantear lo racional como lo único verdadero real, excluye como irreal a lo que no se ajusta a ese parámetro. Lo racional es único, inmutable, absoluto. Kant fija la naturaleza racional del acto moral y le pone como horizonte alcanzar el carácter de lo perfecto, ajustándose a la razón.

La idea de Hegel, sobre el carácter absoluto de la razón vuelve imposible pensar en algo valioso que no sea de naturaleza racional y por ello mismo, absoluto. Se trata de la convicción de que el hombre es *un ser de razón* y de que su *deber ser*, es descubrirse a sí mismo como tal.

El proceso en el que podrá hacer ese descubrimiento es el de la educación, ello presenta a la educación como antropogénesis. Es decir alcanzar la *humanidad*, humanizarse (implícitamente occidentalizarse) sólo puede ser el resultado de la educación. A ella se confía el triunfo de ese proyecto cultural unitario, imperialista, que se recoge en la idea de realización humana, de bienestar, de

felicidad, de convivencia pacífica, que se recoge en la figura del progreso. La humanidad avanza hacia su realización plena y la educación es su arma de lucha principal. Los contenidos, las modalidades y las finalidades de la educación quedan fijadas en torno a los propósitos de difundir y desarrollar la visión científico-técnica del mundo, hacer libres a los individuos dotándolos de la comprensión de un poder racional transformador e impulsar el desarrollo social y humano sobre estas bases.

El humanismo renacentista: la recuperación de la cultura para el hombre

El primer paso en este camino lo constituyó el discurso del humanismo renacentista que impulsó, al menos entre aquellos que conformaban la elite cultural de la Europa que se abría a oriente y a la antigüedad, la idea de un papel activo de la educación en la construcción del ser humano.

Estos humanistas estaban convencidos de la posibilidad y necesidad de una conformación de la mentalidad y las formas de conciencia de los individuos para acomodarla a las exigencias de una lógica en la explicación e interpretación de la realidad que rompía radicalmente con la existente hasta ese momento en Europa.

La forma que la tarea adopta es la de un esfuerzo intelectual por hacer que los individuos se apropien (a través de las lecciones y el contacto con los intelectuales de esa nueva visión) de unos saberes y unas formas de conocer e interpretar la realidad que llevarán a la realización de sus potencialidades humanas.

En esta *realización de las potencialidades humanas*, en este hacer aflorar lo humano en una materia prima que lo contiene, pero que no lo realiza por sí sola, se contienen algunas grandes novedades: la primera es la convicción de que hay un modo de ser humano que se identifica con lo más valioso, con lo deseable, pero también con una forma de saber e interpretar el mundo apoyada en una lógica cuyos principios fundamentales son:

a. Aun cuando haya una realidad superior, de naturaleza divina, y ésta fuera *fundamental* y *fundante*, la realidad que los hombres tienen a su alcance a través de sus sentidos y su inteligencia es tan *fundamental* y *fundante* como aquella.

b. Aun cuando haya una *inteligencia* superior, de naturaleza divina, la producción de sentido que los hombres generan a través de su propia *inteligencia* sobre el mundo es tan importante como aquella.

c. Hay en el ser humano una dualidad fundamental: alma y cuerpo. En función de ella el hombre ocupa un puesto especial en la naturaleza, él puede conocerla, transformarla, dominarla.

d. La cultura y sus productos no son obra divina (aunque suponen la voluntad divina); la vida colectiva establece una *impronta* que refleja que tan lejos o tan cerca se encuentra una comunidad respecto al ideal de humanidad que representan las culturas griega y romana de la antigüedad.

e. Alcanzar ese ideal de humanidad no constituirá una *vuelta al pasado* sino otro *jalón*, hacia la perfección. La perfección, entendida como un entorno de sabiduría, paz, felicidad y bienestar es horizonte futuro.

f. La existencia humana tiene *sentido*, no sólo en cuanto expresión de la voluntad divina, que la ha hecho ser, sino también como *historia*, como acción humana que busca realizar un modelo de humanidad.

g. El ser humano está investido de una *dignidad* que no le viene del hecho de ser una criatura divina, sino de sus propias potencialidades, de su propia capacidad creadora de sentido.

La segunda gran novedad es la convicción de que hay que realizar un esfuerzo educativo para llegar a ser humano y para hacer historia, esfuerzo que, de no realizarse, nos dejaría en una animalidad excesivamente insuficiente y por lo tanto indeseable.

De aquí proviene la convicción de la necesidad de una educación *universal* en esta nueva ciencia, (educación universal, no popu-

lar: el *universo*, en el que piensan los humanistas del renacimiento no es todavía más que el de la elite social), que sirva a la comunidad a través de la *cultura* de los individuos que acceden a la educación.

Esta nueva educación promueve como contenidos en los que se encarna la nueva perspectiva humanística del conocimiento: moral, arte, ciencia, técnica, religión y que hacen del ser humano, un ser culto y autónomo y emprende una crítica radical de la *reductio ad theologiam*, que era el ideal medieval del saber y en el que la artes del trivium: gramática, retórica y dialéctica (lógica), y el cudrivium: geometría, aritmética, astronomía y música, sólo aparecían como vías para acceder a la comprensión de la magnificencia de la obra divina.

El sujeto que resultaría de ese proceso educativo, ideal del sujeto moral y del ciudadano del humanismo renacentista, es un sujeto con una perfecta cultura literaria, que rompe con la burda zafiedad de la edad media, exaltando la dignidad y la libertad del hombre que se reconoce a sí mismo como creador y que, frente al ascetismo medieval, reivindica el bienestar y el placer como medios para agradar a Dios; reivindica también el valor de la observación y la reflexión racional, negando la superioridad de la vida contemplativa. Es un sujeto que reconoce la importancia modélica de la cultura clásica, pero que no intenta reproducirla sin más y si, en cambio, aspira a liberarla de los añadidos medievales.

El proyecto educativo modernizador y la cultura urbana moderna

Como sabemos, junto con el movimiento reformador del protestantismo, el humanismo renacentista es una de las influencias más significativas para el desarrollo de la cultura moderna, una de las fuentes más importantes del nuevo pensamiento ético: el de la universalidad (diacrónica y sincrónica) del valor de la visión racional y científico-técnica. La razón aparece como el referente fundamental

para interpretar todo lo existente, Kant y Hegel son la expresión más acabada de este pensamiento. Todo lo real es racional y si alguna cosa en sí, queda fuera de la comprensión racional o es de otra naturaleza que impide su interpretación racional, no hay nada que hacer con ella.

A ambos movimientos intelectuales (reforma y humanismo) va ligado el proyecto educativo de la escuela humanística europea del siglo XVI que se multiplica en Italia, Francia, Inglaterra y otros estados-nación europeos, como *escuela pública*; es decir como escuela abierta a todos los ciudadanos, sin distinción de status social (cosa que por cierto aún escandalizaba).

En ellas se forma a la nueva elite cultural y se abren espacios a los nuevos estudios de la naturaleza, del gobierno, del hombre, con un enfoque más filológico que filosófico, ya que la intención principal es combatir las deformaciones que el medioevo introdujo en la interpretación de los clásicos, más que desarrollar una nueva visión del mundo.

La influencia combinada de los pensadores humanistas y los reformadores religiosos, partícipes de la crítica al autoritarismo y dogmatismo medieval cristiano contribuye enormemente a la transformación profunda de la cultura cristiana dogmático-escolástica, otorgando un nuevo lugar a sus componentes judaicos, particularmente en lo que se refiere a la responsabilidad individual y al puritanismo ético, con ello comienza a aclararse el perfil del nuevo sujeto moral y la nueva comunidad occidental-moderna.

La nueva comprensión de la naturaleza desarrollada por Kepler, Copérnico, Galileo y Descartes que supone la posibilidad del progreso humano a partir del desentramamiento de las regularidades y leyes de funcionamiento del entorno natural, como una comprensión creciente de la obra divina (basada en la idea de que no es que Dios no rija, o no haya realizado una obra racional, sino que quienes trataron de capturar esa obra en las *sagradas escrituras* no estaban en condiciones de captarla ya que su método no era el adecuado; esa nueva comprensión del mundo, debe estar al alcance de todos.

Esa es la obra educativa que se proponen Comenio, los jansenistas y otros que quieren difundir ese saber (enseñar todo a todos: dice Comenio) para apuntalar un nuevo modo de vida (moderno y democrático) que combine: religión, instrucción y virtud; que *cultive* y transforme al individuo y la comunidad al mismo tiempo.

Ya para el siglo XVII se había establecido como un valor importante para las monarquías nacionales europeas (absolutista o liberal), la dignidad del hombre y del ciudadano/súbdito. En ellas, aunque con matices y/o diferencias importantes, se reconocía que una de las finalidades del poder estatal era la de la defensa de los llamados *derechos naturales del hombre y del ciudadano* (con base en una identificación de lo natural con lo racional) y que un mecanismo indispensable para alcanzar esa finalidad era la educación popular masiva.

La sociedad educada (liberalismo e ilustración)

El siglo XVIII corona de manera definitiva el sistema de representaciones que van estructurando el mundo moderno; en ese siglo, el movimiento Ilustrado, construye un programa ético-político-educativo orientado a alcanzar la transformación cultural, política, social y humana con base las ideas de pensadores como Descartes, Bacon, Locke, Leibniz y Kant. Poner esa visión de la naturaleza, el hombre y la comunidad al alcance de todos, asegurará la libertad, el *progreso*, la *equidad*, el bienestar, la paz y la *felicidad* que son humanamente posibles, naturales y necesarios.

Es claro que llevar adelante el proyecto de transformación social y humana basado en el ideal kantiano de la perfectibilidad humana y el ideal ético educativo de una comunidad racional y solidaria basados en la razón (eufemismo con el que se quiere significar a la modernidad occidental: eurocentrismo puro), supone una obra educativa que no puede librarse a la voluntad de los individuos en lo particular, se hace necesario construir un sistema educativo estatal cada vez más amplio y cada vez mejor supervisado y con-

trolado en sus contenidos y formas, así lo sugiere, u ordena, la propia *declaración universal de los derechos del hombre y el ciudadano*, que será la nueva fuente de la definición individual o colectiva de lo valioso y lo deseable, con exclusión de toda otra perspectiva. La antropología que le sirve de fundamento entiende al hombre como ser natural, histórico, productor de sí mismo, revolucionario y transformador (retrato de la burguesía revolucionaria. Diría Marx).

Educación básica universal, secular obligatoria y, en la medida de lo posible, gratuita, ocupado de difundir la visión científico-técnica para la emancipación; reglamentación y uniformización de la educación impartida en los planteles financiados por el gobierno y supervisión de la instrucción impartida por la Iglesia y agrupaciones gremiales, conseguirán una ciudadanía instruida y conciente de sus obligaciones civiles y de sus derechos, en la medida en que hace al individuo autónomo y capaz de seguir reglas racionales.

A este modelo europeo de educación elemental nacional, contribuye grandemente la obra de educadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröbel, en cuyas ideas se reconoce que la educación es necesaria en toda forma de gobierno, que requiere de ciudadanos ilustrados, para ejercer sus derechos y cumplir obligaciones, y que si bien no es preciso que todos tengan la misma educación si es necesario que todos adquieran alguna, en tanto que cada uno contribuye de distinta forma a “la felicidad común”.

Todos ellos coinciden en la importancia de la escuela pública como un medio infalible en la formación del ciudadano y plantean como un deber del Estado, el fomentar la educación pública, estableciendo una relación clara entre educación y orden social, la escuela es el espacio social en el que se combate la *barbarie*, y se da paso a la civilización.

De acuerdo con Eduardo Terrén (1999), la visión científico-racional-tecnológica, el nuevo contexto de libertades y el compromiso social, darían como fruto una *sociedad ordenada, productiva, feliz y pacífica*. Los modernos gustaban de pensarse a sí mismos, a través

de una metáfora arquitectónica, en la que aparecen (la élite cultural y económica de la Europa occidental de los siglos XVIII y XIX) como constructores de un hombre nuevo (con un *alma sana*, un *alma educada*, reformada) y un mundo nuevo para él.

En esta exposición puede verse cómo se va configurando una comprensión del sujeto y de la convivialidad humana que refleja, al mismo tiempo que orienta y fortalece los procesos de cambio que va viviendo el occidente moderno, es decir Europa, en tanto que se va excluyendo y convirtiendo en irracionalidad e irrealidad cualquier otra visión de las cosas: la realidad latinoamericana, o africana, por ejemplo; pero también aquellas otras formas de interpretar al ser humano y la comunidad que nacieron de la misma modernidad, pero que no permanecen fieles a los principios de racionalidad, libertad formal, perfectibilidad, historicidad, humanas como las de Marx, Nietzsche, Benjamín o Freud, (filósofos de la sospecha).

La sociedad democrático-humanista

El discurso que habla de la obligación del Estado de educar a todos los miembros de la comunidad, es decir de *la educación como un derecho de los ciudadanos*, es decir la idea de educación popular, surgió con la aparición del Estado-nación moderno; frente a ella aparecen, al menos, otras dos propuestas educativas y, consecuentemente otros dos proyectos culturales y sociales con sus respectivas éticas e ideologías.

La reacción conservadora

Tras la Ilustración, y como reacción a ésta, surge un nuevo humanismo impulsado por el neoclasicismo romántico alemán de los siglos XVIII y XIX, que representa una nueva “vuelta a lo clásico”, esta vez destacando los valores del interés por la naturaleza y el

naturalismo, el individualismo, el rechazo de la autoridad, una nueva valoración de la historia con base en la tradición el sentimiento y la pasión.

Con esta nueva visión de las cosas, surge otra idea de educación; una educación basada en la noción integral de *formación (bildung)*. La *bildung* es el elemento constitutivo esencial del nuevo concepto de “humanidad” que cristaliza en las llamadas ciencias del espíritu del s. XIX. El hombre como productor social de sentido, como sedimento de la tradición y la cultura, capaz de crear y transformar con base en la proyección de su subjetividad.

Los humanismos contemporáneos, a su vez, se inscriben en la línea de las ciencias del espíritu, pero se apoyan propiamente en el esquema hegeliano de la idea que se constituye a sí misma a lo largo de la historia. Por eso, la filosofía sobre el hombre se desarrolla ahora como parte fundamental, o como la totalidad, de un sistema filosófico, cuyo objetivo principal es destacar el valor y la dignidad del hombre como individuo que construye por sí mismo su propio sentido.

Idea del hombre como ser genérico y comunitario: humanidad, pueblo, nación, clase.

La reacción revolucionaria

En el nuevo contexto. Principalmente del siglo XX, la educación dejará de ser elitista, la modernidad va a enfatizar la dimensión política de las ideas de transformación social y humana, para traducirlas en una nueva divisa: La educación un medio para alcanzar la libertad del pueblo. En ella se promueven las mismas ideas que vienen desarrollándose desde el siglo XVI: el hombre como creador, como *productor social*, como *ser histórico*, como *un ser que trae cosas a la existencia y a través de ellas impone un sentido*, pero ahora con un nuevo sujeto: el pueblo. Un sujeto colectivo, abstracto, igualmente encarnación de la razón por cuanto que representa la voluntad

mayoritaria racional. En estas ideas se abre espacio una nueva interpretación de las nociones de libertad y justicia, que ahora aparecen como libertad del oprimido y justicia social. Junto a estas nuevas concepciones aparecen también nuevos proyectos educativos: la escuela pública, la educación democrática, la educación básica obligatoria.

En adelante, sobre todo en la Europa *democrática* y del *Welfare state*, nociones como las de *humanidad*, *pueblo*, *nación*, *clase*, serán ideales por los cuales luchar y en función de los cuales cobra sentido la existencia humana, es decir en ellos se contendrá lo que de valioso reconoce en el ser humano esta *nueva modernidad*, esta modernidad puesta al día, por las exigencias del naciente, pero ya muy convulso y conflictivo siglo XX. Luchar por ellos era no sólo derecho sino obligación. Construir el “futuro”, “hacer historia”, participar del *proyecto histórico trascendente*, esforzarse por la comunidad, entregarse a ella, buscar la emancipación, buscar la trascendencia, son atributos del *militante*, el *intelectual*, el *revolucionario* y por tanto el hombre modélico de la modernidad, hoy sustituida por la del *hombre exitoso*, el *experto*, el *profesional*.

Prevalece la concepción liberal individualista del hombre, pero en ella, el individuo aparece comprometido no sólo consigo mismo, sino como individuo en el marco social, situado en el contexto y comprometido con él, siempre y cuando ese contexto sea el de la democracia formal y las libertades racionales. Dice Lyotard. “la idea del científico legitimada por la *época de las luces* es la del héroe del saber que trabaja para el buen fin épico-político de la paz universal.”

Ambas corrientes o movimientos filosóficos (reacción conservadora y reacción revolucionaria ante el liberalismo), son reflejos de lo que Lyotard llama *relato emancipador* y *relato especulativo* en la orientación de la formación universitaria en Francia y Alemania a partir del siglo XIX para explicar el modo como ambos proyectos apuntalaron el lugar social de la ciencia y el conocimiento en la modernidad decimonónica.

El relato emancipador. Una versión más política del lugar de la ciencia: tiene por sujeto a la humanidad como héroe de la libertad. “Todos los pueblos tienen derecho a la ciencia”. Si el sujeto social no es el mismo del saber científico, ello se debe a que lo impiden sacerdotes y tiranos. Así la modernidad construye la aspiración de divulgación de la ciencia y la confianza en que el saber científico es instrumento de la libertad; base sobre la que se levantan los sistemas nacionales de educación (básica para el pueblo y universitaria para la élite modernizadora). A este relato asocia Lyotard las ideas de Napoleón cuando éste asimilaba la educación superior y la institución universitaria a las finalidades estatales (modelo napoleónico de universidad) asignándole la función de formar profesionales para el desarrollo nacional y el progreso de la humanidad.

El relato especulativo. La otra versión, más filosófica de ese lugar, que Lyotard asocia al modelo humboldtiano de universidad (universidad alemana del siglo XIX), habla de la búsqueda de la verdad por su valor ético; de la práctica de la ciencia como instrumento de la formación espiritual y moral. En él, la educación básica es “funcional” difusora del saber científico, mientras que la universidad es “especulativa”, “filosófica”. La ciencia positiva y el pueblo sólo son formas brutas, el verdadero saber es “filosófico” y está en la universidad especulativa. En este caso, no se cree que la ciencia (la razón) deba servir a los intereses del Estado o de los individuos (sociedad civil), sino a sí misma.

El pragmatismo ético posmoderno

Lyotard nos dice que el saber ha cambiado de estatuto en las sociedades posindustriales a partir de los años 50. Asume que el saber científico es una clase de discurso que se ha visto afectado por el desarrollo tecnológico y del conocimiento en sus dos funciones principales: la producción de nuevo conocimiento y la transmisión de los saberes. Los paradigmas de la investigación provienen del campo teórico de la cibernética.

Por ello se puede esperar una exteriorización del saber respecto del sabiente. El principio humanista e ilustrado de que el saber es indisoluble de la formación (*bildung*) del espíritu es, cada vez más, abandonado. La nueva relación educativa es entre proveedores y usuarios del conocimiento y por ello el saber tiene cada vez más la forma de una mercancía. Es producido para ser vendido y es consumido para ser valorizado; pierde su valor de uso (según la concepción marxista de la mercancía).

El saber es cada vez más una fuerza productiva fundamental (en su forma de mercancía informacional), por ello los Estados pelearán cada vez más la posesión de “acervos informacionales”. La mercantilización del saber debilitará cada vez más el privilegio de los Estados modernos de regir la producción y utilización de conocimiento al interior de sus fronteras. “El estado empezará a aparecer como un factor de opacidad y de “ruido” para una ideología de la “transparencia” comunicacional, la cual va a la par de la comercialización de los saberes”, tanto como de la “desaparición de la sociedad” si está no está hecha de mensajes ricos en informaciones y fáciles de decodificar.

El conocimiento circulará igual que el dinero, e igual que el dinero, su circulación implicará unos flujos que sirven para decidir y gobernar y otros sólo para adquirir y “pagar la deuda perpetua de cada uno con respecto al lazo social”.

En la sociedad post-industrial y la cultura posmoderna, dice Lyotard el gran relato ha perdido su credibilidad; tanto en su versión de relato especulativo como en la de relato emancipador. A propósito de las causas, escribe: “Se puede ver en esa decadencia de los relatos un efectos del auge de técnicas y tecnologías ... que ha puesto el acento sobre los medios de la acción más que sobre sus fines: o bien el re-despliegue del capitalismo liberal avanzado ... que ha revalorizado el disfrute individual de bienes y servicios”.

El nuevo referente –dice Lyotard– respecto de las reglas con las que ha de jugarse el saber científico (y de todo saber) es el del con-

senso y la eficacia práctica: su performatividad. Una nueva manera de darse el debate y la producción de ideas científicas se ha echado a andar. “A causa de todo esto, la cuestión de la legitimación del saber se plantea de otro modo. Cuando se declara que un enunciado de carácter denotativo es verdadero, se presupone que el sistema axiomático en el cual es decidible y demostrable ha sido formulado, es conocido por los interlocutores y aceptado por ellos como tan formalmente satisfactorio como sea posible.”

“La administración de la prueba, que en principio no es más que una parte de la argumentación en sí misma destinada a obtenerle asentimiento de los destinatarios del mensaje, pasa así bajo el control de otro juego de lenguaje, donde lo que se ventila no es la verdad, sino la performatividad, es decir la mejor relación *input / output*. El Estado y/o la empresa abandona el relato de legitimación idealista o humanista para justificar el nuevo objetivo: en la discusión de los socios capitalistas de hoy en día, el único objetivo creíble es el poder. No se compran *savants*, técnicos y aparatos para saber la verdad, sino para incrementar el poder.

La performatividad del saber no remite ya, ni a la denotación ni a la prescripción, sino exclusivamente a la aplicación. La posibilidad de aplicación determina la verdad y la justicia de un enunciado, es un saber para el poder.

En palabras de Lyotard: “Así adquiere forma la legitimación por el poder... La performatividad de un enunciado, sea este denotativo o prescriptivo, se incrementa en proporción a las informaciones de las que se dispone al respecto de su referente. El incremento del poder, y su autolegitimación, pasa ahora por la producción, la memorización, la accesibilidad y la operacionabilidad de las informaciones.”

La modernidad educa para la libertad, mientras que la cultura posmoderna lo hace para la competitividad, que dará al sujeto ingreso y con ello acceso a los bienes culturales y materiales. Las figuras del *militante*, el *intelectual*, el *revolucionario* son sustituidas por las del *hombre exitoso*, el *experto*, el *profesional*.

La posmodernidad, los filósofos posmodernos y la cultura posmoderna no entienden la libertad ni como emancipación histórica y social, ni como realización del Espíritu absoluto, o de un ideal de humanidad; la entienden como realización del individuo *en el instante*, como disfrute del presente, como valoración del ser actual y real. No como “proyecto”; no piensan que lo bueno está por llegar”; no creen en un “Futuro luminoso para la humanidad” y por esto no se proponen formar para la *gran tarea*.

Mientras que la modernidad imponía como fines educativos impulsar la libertad humana, formar hombres libres, en términos de una narrativa del progreso y la emancipación, la posmodernidad impone finalidades educativas que no provienen de la narrativa. Quiere hacer individuos competitivos, *usuarios* o *poseedores* de saberes competitivos y habilidades eficientes. Impone entonces un ideario proveniente del juego preformativo del lenguaje.

Conclusiones

Como hemos visto, La *narrativa de la modernidad*, que operó como una filosofía de la historia, proporcionando la ilusión de un devenir emancipatorio de los hombres y de las sociedades; apoyada en una visión de la historia como progreso indeclinable hacia la libertad, la soberanía y la justicia social y en un sistema de valores absolutos y excluyentes, ha caído en una profunda crisis, y nos plantea el reto de construir una alternativa axiológica que incorpore una nueva idea de justicia; que enfrente la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, explotación y exclusión, esto es desarrollar la utopía de un nuevo sujeto ético que, en el marco de esta sociedad injusta, inequitativa, individualista, competitiva, pragmática, hedonista y desencantada de su historia, asuma la responsabilidad de impulsar los valores de la cooperación solidaria, de la justicia y de la construcción colectiva de un mejor porvenir.

Edgar Morin (1999) nos proporciona algunas pistas respecto a ese nuevo sujeto ético, él propone centrar la educación del futuro, como una enseñanza primera y universal, en la condición humana, y la conciencia terrenal. La educación futura debe permitirnos reconocer al ser humano como un ser plenamente biológico y plenamente cultural, en el que se dan varios entrelazamientos: el entrelazamiento cerebro-mente-cultura; el entrelazamiento razón-afecto-impulso; el entrelazamiento individuo-sociedad-especie. El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *sapiens* y *demens*, *faber* y *ludens*, *prosaicus* y *poeticus*.

La educación debe mostrar las múltiples facetas de lo humano: la especie humana, el individuo, la socialidad, la historicidad, son dimensiones inseparables. Esta perspectiva permitiría tomar conciencia de la condición común a todos los humanos, al mismo tiempo que de la necesaria diversidad de los individuos y de las culturas.

Morin explica que es necesario reconocer que el fin del siglo XX nos ha obligado a admitir la incertidumbre irremediable de la historia humana; que ha descubierto la pérdida del futuro, es decir, la imposibilidad de predecirlo; y que por ello hemos de ser realistas en un sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real y por ello, entender al conocimiento como una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de la ilusión y el error. Por otro lado, el problema de la comprensión humana se ha vuelto crucial y por esta razón debe ser una de las finalidades de la educación para el futuro. Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, es el gran reto de la educación futura –argumenta Morin–. La comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana y una actitud de verdadera tolerancia. Una ética verdaderamente humana, una antro-po-ética –dice Morin– debe asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de nuestra era. Esta posibilidad ha sido negada, oscurecida por la

Educar en la ética del deber y los valores absolutos:
La crisis de una ideología

ética individualista; humanizarnos, mirar al *otro* como a nosotros mismos; universalizar lo universalizable significa asumir la condición humana terrena planetaria, cobrar conciencia de nuestra identidad diversa y única, encontrarnos en la multiplicidad de los rostros y modos de ser.

Bibliografía

Abbagnano, Nicolás. *Historia de la filosofía*. Vol. 3. Montaner y Simón. Barcelona, 1978.

Abbagnano y Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. FCE. México, DF, 1984.

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Juan Pablos editor. México, 1972.

Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires 1979.

Bilbeny, Norbert. *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Anagrama, colección argumentos. Barcelona, 1997.

Cortina, Adela. *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Trotta. Madrid, 2001.

Chatelet, François. *Historia de las ideologías*. Tomo I (Introducción). Premia editora. México, DF, 1980.

Eagleton, Terry . *Ideología (una introducción)*. Paidós. Barcelona, 1997.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona, 2000

Gramsci, Antonio. *La política y el Estado moderno*. La red de jonás. Premia Editora. México, DF, 1978.

Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo de deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama. Barcelona, 1998.

Lyotard, Jean- François. *La condición posmoderna*. Rei-México. México, DF, 1990.

Marx C. y F. Engels. *La ideología alemana*. 4ª. Reimp. Ediciones de cultura popular. México, DF, 1979.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO. París, 1999.

Reboul, Olivier. *Lenguaje e ideología*. FCE. México, DF, 1986.

Terrén, Eduardo. *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Antrophos-Universidad de la Coruña. Barcelona 1999.

Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna*. UAM. México, DF, 1993.

Thompson, John B. *Studies in the theory of ideology*. University of California press. (reprint). Los Angeles, California, 1985 .