

VALORES Y EDUCACIÓN MORAL

Francisco Miranda López

He recibido con beneplácito la invitación para participar en esta sesión de presentación del libro de Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot por ser ésta una oportunidad invaluable para expresar mis opiniones sobre un tema hoy en día de gran actualidad y sumamente polémico, y sobre dos personalidades de la filosofía que en México, desde dos instituciones públicas de educación superior, se han caracterizado por desarrollar un programa de investigación serio y consistente sobre las complejas relaciones entre la educación y los valores, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica y el multiculturalismo.

La producción intelectual de ambos autores ha sido conocida en diversos foros y en distintos formatos que han convocado a especialistas e interesados en los temas, problemas y abordajes conceptuales que ellos nos han propuesto. Algunas otras personas, como es mi caso, hemos sido atraídos por sus propuestas desde otras trincheras de discusión, movidos por una inquietud analítica por ampliar la mirada de nuestros horizontes en el trabajo de investigación y acercar materiales de análisis a nuestros alumnos en el siempre enriquecedor trabajo de la docencia de licenciatura y posgrado.

Quisiera mencionar aquí que mi relación con Samuel Arriarán, antes de conocerlo en persona y compañero de trabajo aquí en la Universidad, fue el encuentro de su libro “La fábula de la identidad perdida” en una librería de la ciudad de México, frente a la necesidad de elaborar una propuesta de discusión en un seminario de teoría sociológica y educación en la que creía indispensable cerrar la revisión de los pensadores clásicos y contemporáneos de la sociología con una visión actual y provocativa que pudiera evaluar críticamente la contribución sociológica desde propuestas de discusión más englobantes que, a pesar de centrarse en el discurso filosófico y lingüístico, pudieran abrir derroteros para afianzar y reposicionar muchas de las categorías, conceptos y estrategias de indagación de la sociología. Este libro de Samuel fue un extraordinario apoyo por el tipo de aproximaciones que establece con un pensamiento de distintas latitudes y matrices disciplinarias como la antropología, la sociología, la epistemología y la propia filosofía del lenguaje, estructurados en torno a un propósito común: la recuperación del símbolo, la subjetividad y el deseo como parte de una hermenéutica barroca de orientación multicultural.

A Mauricio Beuchot, a quien no tengo la oportunidad de conocer personalmente, lo he encontrado en la lectura de diversos libros y ensayos que siempre me han parecido de una

claridad impresionante, de una erudición extraordinaria y una consistencia sólida en la propuesta que quiere transmitir sobre el método analógico, características que son , también, ampliamente compartidas por el trabajo desarrollado por Samuel Arriarán. Debo confesar que sus trabajos han sido extraordinarios puentes de mediación, inducción e invitación a la lectura o relectura de obras fundamentales como las de Gadamer, Vattimo, Habermas, Ricoeur, Derrida, Lyotard, Rorty, Baudillard y otros que para muchos iniciados requieren de lecturas de reconstrucción y definición de las coordenadas básicas de planteamientos, análisis y discusiones. Al respecto quisiera decir aquí que este objetivo ha sido cumplido con creces y han sido bien recibidas, aun con las necesarias divergencias críticas, por quienes hemos entrado, por intención o casualidad, al encuentro de estos temas tan provocadores. Con la obra que conocemos de los autores, hemos podido reconocer que la fuerza de la lógica y la argumentación no está reñida con la claridad de las palabras y la contundencia de los juicios.

Quisiera centrarme en uno de los dos libros que nos corresponde presentar, esperando que mis comentarios puedan ser asumidos no como un filósofo sino desde la perspectiva de un sociólogo interesado en la educación y, especialmente sobre el análisis de la política, la teoría social y los procesos institucionales y de organización que le son inherentes.

Conviene decir, en primer lugar, que el libro *VIRTUDES, VALORES Y EDUCACIÓN MORAL. Contra el paradigma neoliberal*, debe ser asumido como parte, ciertamente articulada, de un programa de investigación de más largo alcance que los mismos autores refieren al interior de la obra y que reconocemos muy claramente en la relación y secuencia de, al menos, dos obras antecedentes: *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo* de Arriarán y Beuchot (de enero de 1999) y *La fábula de la identidad perdida* de Samuel Arriarán (de febrero de 1997), ambos de editorial Itaca. Otro texto también importante en este programa de investigación es el trabajo que Samuel Arriarán ha realizado sobre la filosofía de la posmodernidad.

El texto que hoy nos entrega la UPN es un poco la consecuencia obligada de las propuestas hechas en obras anteriores, aunque éste tiene algunas características peculiares. Se trata de un texto más de difusión de ideas y planteamientos que han tenido un espacio de mayor rigurosidad y fundamentación teórica y metodológica en momentos precedentes. Por lo tanto, en este libro, aunque vamos a encontrarnos reiteradamente con las tesis fundamentales del método analógico, la hermenéutica barroca y el multiculturalismo, dan por supuesto varios desarrollos y hallazgos previos presentados en documentos anteriores, aprovechando estas páginas para establecer algunas puntos de indagación sobre la educación moral en el marco amplio de la discusión filosófica actual y la crítica al neoliberalismo.

En mi opinión, la estrategia seguida por los autores en este libro, con base en los diversos ensayos que nos proponen, es presentar distintas miradas sobre la problemática y propuestas que sostienen. Se trata de una interesante y flexible propuesta de abordaje ensayístico que pretenden situar y reposicionar la cuestión de la educación moral, los valores y las virtudes en términos de varios ejes de discusión diferentes por el nivel de problematización y discusión, pero convergentes, por la propuesta que subyace como núcleo teórico compartido. Quisiera, en todo caso, plantear los ejes que yo alcanzo a vislumbrar en el texto y que no necesariamente responde al orden de exposición seguido en el mismo.

1. Reconstrucción y crítica filosófica sobre los valores, las virtudes y la moral.

Es claro que en este eje de análisis y discusión aparece la recuperación de dos tradiciones de pensamiento que han sido vertebrales en el debate filosófico sobre la ética y la moral. Por un lado la escuela aristotélica -y sus versiones en la tradición cristiana- que postula la formación de las virtudes morales desde una postura teleológica de la acción humana y, por otro, la línea que suscribe la ética discursiva de orientación kantiana y neokantiana que se recuperan en los planteamientos, divergencias y convergencias, entre Habermas y Apel.

La filosofía aristotélica concede más importancia a la acción moral, puesto que el interés primordial radica en los sujetos morales que hacen el bien. Así, no importan tanto las capacidades o los hechos cognitivos, como los hábitos, las actitudes o, especialmente, las rasgos o disposiciones del carácter. Se trata de una ética material que habla de contenidos, pero también de una ética teleológica, de una ética de las virtudes.

La ética kantiana se caracteriza, por su parte, por ser una ética deontológica, una ética del deber, donde destaca la autonomía por encima de las virtudes. En Kant el elemento clave de su filosofía esta en el imperativo categórico, o sea, actuar de tal forma que nuestras máximas pueda llegar a ser leyes universales, de tal forma que el criterio de moralidad es la capacidad de universalización de una máxima. Con la razón y la autonomía –o libertad individual- el sujeto puede ser responsable éticamente. Se trata de tener capacidad de autodeterminación de la voluntad ante presiones extrínsecas, pero también de orientación emancipatoria.

Habermas y Apel en el marco de estas dos grandes vertientes filosóficas van insistir en que el principio de universalización tiene en la ética comunicativa un carácter dialógico: en lugar de querer hacer de nuestras máximas leyes universales, las presentamos para que los demás analicen discursivamente esta pretensión de universalidad. Aquí “los demás” son

todas las personas o, al menos todas las implicadas, y “discursivamente” implica consenso, o acuerdo común. Este principio puente sería la comunicación donde se encuentra la fundamentación de la moral y de la ética.

Aquí es donde se expresan las pretensiones de validez a las que alude Habermas: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud, a las que Apel agrega la pretensión de voluntad o consenso para lograr algo.

Existen, en todo caso, tres momentos fundamentales: hermenéutico, o comprensión de los actos de comunicación; la fuerza de la argumentación que consiste en la elaboración de razones y motivos, y el momento del contrato que involucra una noción de justicia como la expresada por J. Rawls entendida como igualdad de libertades y oportunidades y distribución equitativa de bienes.

En el seno de ese debate, los autores, con una capacidad extraordinaria para no eludir al debate proponen diversas críticas y propuestas.

Entre el formalismo de la ética discursiva y la vuelta a la tradición, con una clara inclinación hacia la propuesta de MacIntyre, me parece que los autores recuperan los dos extremos del debate universalismo vs comunitarismo. Los autores se pronuncian por una complementación entre ambas opciones. El formalismo de la ética discursiva, defendido inicialmente por Habermas y Apel como la forma de alcanzar el principio de universalización, niega cualquier concreción de contenido axiológico, pero no se puede pensar un praxis desde el planteamiento de la ética discursiva que no vaya ligada a una tradición y a un contenido material. De ahí que universalismo y tradición, universalismo y comunitarismo nos serían tanto conceptos excluyentes, como complementarios y en relación de co-implicación. A ello se agrega una posición considerada menos academicista y más cercana al comunitarismo y a un relativismo moderado como lo expresa el quebequense Charles Taylor.

2. Crítica ideológica y política sobre el neoliberalismo

Aquí nos encontramos con una feroz crítica al neoliberalismo por los efectos perniciosos que sus principios y valores fundamentales como el mercado, la ganancia, el individualismo posesivo, su racionalidad instrumental y la repetición neurótica del consumo tienen en la solidaridad, la identidad social, la creatividad humana, la construcción de nuevos sentidos ante la vida y el abandono del espacio público. Se trata de repercusiones no solamente políticas, sino también y de manera fundamental de una castración profunda ante la vida y los seres humanos.

A ello se suman las experiencias políticas recientes en diversos países de América Latina en las que las reformas neoliberales del estado han llevado al autoritarismo, la exclusión, el abandono real de la democracia y la cancelación de los derechos sociales y libertades políticas fundamentales. El neoliberalismo económico ha generado expresiones políticas que reeditan al autoritarismo con diferentes expresiones oligárquicas, plutocráticas o despotismos de élite. Desde Chile hasta México, pasando por Argentina, Perú y Bolivia para citar algunas de las experiencias de reformas estatales en América Latina en las que la democracia, en la perspectiva que nos ofrece el texto, se ha utilizado como cobertura no coercitiva para imponer el modelo neoliberal.

Los autores hacen frente a esta situación proponiendo la idea de multiculturalismo en un debate serio entre su vertiente liberal, comunitarista y pluralista frente al esquema que ellos mismos suscriben: el multiculturalismo analógico-barroco. Esta última versión podría suponer para México y América Latina un proyecto político alternativo que reivindique la diversidad cultural, los derechos humanos, la elección de vidas alternativas para la gente, la justicia social, la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa del poder entre los miembros de todos los grupos étnicos.

3. Debate epistemológico sobre el método de la filosofía y de las ciencias sociales

Con una condena al empirismo, al positivismo y a las lógicas deterministas, inductivistas, cuantitativistas y nomológicas aparecen en el libro sugerencias para pensar la realidad de otra manera, más cercanas a estrategias constructivistas, contextualizadas y crítico-interpretativas, para decirlo sin cortapisas, de tipo hermenéutico.

Existe otro centro de discusión en este eje que apunta hacia el papel que juega la realidad empírica y la historia en los métodos de construcción de conocimiento que utiliza la filosofía. En el fondo lo que se discute es la relación entre filosofía y ciencias sociales, entre la propuesta habermaseana del vínculo necesario y la visión de Apel sobre la necesaria autonomía entre ambas, conservando para la filosofía la pretensión universalista de la pragmática formal para aspirar a lógicas de fundamentación última. Al parecer la propuesta de los autores radica en establecer puentes de comunicación entre la filosofía de la conciencia, la filosofía del lenguaje y las hipótesis empíricas de las ciencias sociales aunque en la perspectiva de la hermenéutica analógica o del ethos barroco como apuesta fundamental de desarrollo en el plano de autonomías epistémicas relativas.

4. Revisión crítica de la relación entre educación, pedagogía y evaluación

Finalmente en el texto encontramos una interesante síncretis (como visión del campo total de problemas y complejos perceptivos) y síntesis (como unidad enriquecida de articulaciones interiores en dicho campo) del problema de las virtudes morales. Se discute con Aristóteles, Tomas de Aquino, Vives, Gracián, Vico, Pierce, Dewey, Piaget y Ryle, la relación entre virtudes intelectuales y morales y las implicaciones que tiene para la educación y la pedagogía los retos del aprendizaje de las virtudes y de su enseñanza estableciendo como posibilidad de articulación entre el decir y el mostrar, el método analógico e icónico. De Jean Piaget se toman las nociones de génesis y función (o totalidad como formación y performación) que permite recuperar las nociones de imitación y juego como expresiones de repetición, tradición y creatividad e innovación, respectivamente; de Gilber Ryle se retoman los conceptos de saber qué y saber cómo para establecer la relación de la educación con la enseñanza y aprendizaje de virtudes; y de Alasdais MacIntyre se retoma su sugestiva propuesta de las “prácticas” que sirve para plantear que en el marco de tradiciones específicas existen bienes considerados substantivos de las cuales dependen las virtudes que se propongan, por lo que éstas resultan ser cualidades cuya posesión y ejercicio tienden hacernos capaces de lograr los bienes que son internos a esas prácticas y cuya carencia impide lograr cualquiera de tales bienes.

Adicionalmente aparece una crítica fuerte a las políticas d educación superior, especialmente por lo que se refiere a las lógicas de evaluación, en la que se subrayan los efectos que las orientaciones competitivas, instrumentalistas y productivistas están teniendo en las comunidades académicas, las identidades institucionales y la exclusión de las propuestas y alternativas de la educación pública frente a los grandes problemas de igualdad y equidad social que aquejan a nuestro país.

Agenda de discusión

Me parece que el abordaje de lo que a mi juicio son estos ejes vertebrales de discusión merecerían , probablemente, algunas consideraciones adicionales en el ámbito de los discursos filosóficos. Pero me parece que, suscribiendo la propuesta que de distintas formas hacen los autores desde la hermenéutica analógica y de opciones teóricas para establecer un marco más dialógico de discusión, comprensión e interpretación convendría tomar en cuenta otras miradas disciplinarias para enriquecer el conocimiento que se ha acumulado sobre la cuestión. En tales términos me permito sugerir cuatro elementos fundamentales que pueden ser útiles para enriquecer la agenda de discusión sobre la temática de la educación y los valores.

I. Articular una propuesta de análisis sobre los valores y virtudes desde un perspectiva social, antropológica y política que corra a contrapunto del debate filosófico.

Hacer esto lleva implícita la elaboración de criterios suficientemente válidos que permitan justificar, por lo menos, los contextos y los procesos en los que se desenvuelve el hombre para disponer de recursos conceptuales que permitan situar analíticamente problemas, así como formular una lectura pertinente sobre sus características sociales e históricas. Se trata de una cuestión de opciones teóricas que se eligen en función de ciertos intereses de investigación con el propósito de generar nuevas contribuciones. Me parece en estos términos fundamental volver a Marx y al programa marxista de investigación.

Quisiera recordar la sugerencias de Gorgy Markus, filósofo marxista húngaro, para abordar los problemas del hombre, en los que indudablemente está el tema de los valores, considerando dos niveles de construcción: en el primero, se busca dar cuenta de los rasgos esenciales del hombre, es decir, de las "características necesarias y constantes de todos los individuos humanos"; en el segundo nivel, se trata de pensar el despliegue histórico concreto de aquellos rasgos esenciales. Son dos niveles que no son separables toda vez que constituyen la "unidad interna del proceso histórico humano". En opinión de Markus, Marx construye e integra una filosofía antropológica y una sociología: "... la concepción de Marx se contrapone diametralmente a todas las tendencias a separar insalvablemente y contraponer una a otra, es decir, el estudio de la escencialidad y la investigación de la estructuración sociohistórica del hombre " **(Markus, 1992, 74)**

En el primer nivel, donde a juicio de Markus Marx construye el "abstracto de la historia", el propósito fundamental es dar cuenta del hombre como un "ser genérico y universal", es decir, se intenta mostrar la transición del hombre de ser natural a ser humano. Como rasgos del ser humano Markus, recuperando a Marx, plantea al **trabajo, a la socialidad y a la conciencia**, que son sus características necesarias y constantes. Se trata de tres expresiones de la actividad vital del hombre, a través de las cuales el hombre se convierte en "ser natural universal" y "ente genérico". Me parece que resituar y discutir el problema de las virtudes y valores desde esta perspectiva podría abrir interesantes vetas de indagación.

Pero se trata de un proceso lleno de tendencias contradictorias que adquieren contenido en la propia historia social concreta. "... la universalización del género humano -apunta Markus- no tiene por qué implicar la producción histórica de individuos cada vez más universales. También se pueden realizar en las multiplicadas relaciones y situaciones recíprocas de individuos cada vez más unilaterales y limitados ... **(Ibid, 78)**.

Por lo tanto, en el segundo nivel de construcción en el que se piensa el despliegue histórico concreto de la "esencialidad del hombre, pueden enfrentarse la filosofía antropológica y la sociología del hombre. La esencialidad humana y su sentido de libertad y universalización se confrontan a tendencias alienantes. Así, el trabajo que universaliza contrasta con los efectos de la división del trabajo que parcializa la actividad y sitúa al individuo en condición subalterna, con lo que el trabajo "pierde su carácter auto-activo, deja de formar multilateralmente al sujeto y de desplegar libremente la capacidad de éste".

Asimismo, la propiedad privada separa el producto del trabajo del trabajo mismo, éste se convierte en "producto ajeno, en propiedad de otro". Además, y como una concomitancia negativa, los efectos creativos y de sensibilidad-sentido humano de la conciencia, se extravían en la cosificación y la fetichización: el mundo aparece como un mundo regido por su propias leyes sin intervención humana, como un conjunto de cuerpos y de cosas con vida propia, ajenos a la voluntad de los hombres. División espontánea del trabajo, propiedad privada y fetichización son la base del fenómeno general de alienación, "... por el cuál las fuerzas y los productos sociales de la actividad humana se sustraen al control y a la fuerza de los individuos, se transforman en fuerzas contrapuestas a los individuos. Por eso, en condiciones de alienación, la discrepancia, ya mencionada, entre la evolución social y la evolución individual es un fenómeno necesario, inevitable". Me parece que el asunto de los valores, la hermenéutica y el multiculturalismo, en estos tiempos de globalización y posmodernidad tendría que tomar con seriedad, al paso del tiempo, este tipo de proposiciones.

Entre la esencialidad del hombre y sus tendencias negativas, el marxismo ha abierto el plano de la práctica revolucionaria. Markus advierte que no se trata de determinismos teleológicos sino de "posibilidades de desarrollo, de alternativas"", donde los hombres son los que practican la elección entre esas posibilidades. En esto radica la capacidad para suscitar una "solución real" de la crisis resultantes de las tensiones implícitas entre la filosofía antropológica del hombre y su despliegue sociológico concreto.

II. Vincular más la discusión de la educación y los valores en la perspectiva social del desarrollo humano y el bienestar

Parece indispensable que la discusión sobre los valores y la educación moral no pierda de vista la gran discusión que en la teoría social se ha desarrollado en torno a las necesidades humanas. Desde el concepto de necesidades radicales de Ágnes Heller hasta la discusión contemporánea sobre la pobreza, parece indispensable sostener una discusión seria entre valores, bienestar y desarrollo humano.

Considero teóricamente viable derivar de los rasgos esenciales del hombre que enfatiza Marx -trabajo, socialidad y conciencia-, dimensiones analíticas pertinentes para las necesidades humanas y su relación con los valores. Varias han sido las propuestas que se han planteado para identificar las necesidades humanas fundamentales, dentro de las que convendría insertar el problema de los valores. Doyal y Gough (1990) han concluido que las necesidades humanas fundamentales son la salud -física y mental- y la autonomía. Manfred Max-Neef (1986) identifica una taxonomía pluridimensional construida por la relación entre categorías existenciales (ser, tener, hacer y estar) y categorías axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Igualmente, Desai (1992) habla de "potencial de vida futura" como un criterio para valorar las oportunidades de nuevos encuentros, relaciones más profundas y nuevos desarrollos del hombre.

A nivel del significado que tiene para el individuo, la carencia o la satisfacción de una necesidad, Amartya Sen (1987) desarrolla el concepto de realizaciones (functionings) y capacidades (capabilities) para otorgar un sentido dinámico e histórico al concepto de necesidad. No se trata de una pura carencia o falta de algo, sino como Sen lo advierte de una concepción rica de ser y hacer, es decir, de libertad. Esto es lo que le permite rechazar la noción de satisfacción de necesidades como posesión o acceso a bienes y servicios, puesto que éstos varían de persona a persona y sus tasas de realización está en función de las habilidades para alcanzar mejores condiciones de vida (capacidades) y del nivel de logro en el ser y el hacer que cada persona pueda manifestar (realizaciones). No se trata, obviamente, de negar la relevancia de los satisfactores (bienes y servicios), sino de reconocer que para cada persona varía la tasa de transformación de bienes a realizaciones. Esto de nueva cuenta nos lleva a considerar las actividades del hombre no sólo en la dimensión de los recursos, sino en lo que concierne a las capacidades para realizarlas y, por supuesto, de los valores que les dan sentido.

En su dimensión social, las necesidades y los valores operan en un sentido normativo, lo que puede llegar a convertir a las necesidades en un derecho. La agregación social de los individuos y los atributos globales propios de la sociedad como un todo, permiten valorar una forma o un estadio de desarrollo deseable de las facultades humanas, físicas, mentales y sociales (como gozar de una adecuada alimentación o salud, disponer de una vivienda adecuada, poseer determinado nivel educativo o de ingreso o comprometerse con la tolerancia, el respeto y los valores democráticos) mismas que se convierten en criterios normativos de la actividad social.

Sin embargo, los riesgos de alteración son claros cuando las normas sociales y su moral implícita son presa de la dominación social derivada de intereses creados, o de la

imposición hegemónica de expectativas de clases o grupos sociales que disputan el predominio social y político, o de la efervescencia ideológica de masas, o bien por el clientelismo político de regímenes y gobiernos. En todo caso, la dimensión objetiva y universalizable de las necesidades y los valores puede ser objeto de una amplia disputa social, en donde los "intereses generalizables" se enfrentan a consensos ficticios o contingentes, con lo que se altera el carácter distributivo de la satisfacción social de necesidades y el espíritu democrático: la lógica social de las necesidades y de los valores se mueve entre fórmulas regresivas que generan la continua privación social de grupos y segmentos sociales, y fórmulas progresivas que intentan modificar la escala social. Como quiera que sea, lo cierto es que la dimensión social de las necesidades tiene como "precondiciones" a la producción material, la reproducción, la transmisión cultural y el ejercicio democrático de derechos y libertades políticas **(Doyal y Gough, 1992)**.

III. Articular en el seno de la educación los valores y las capacidades del hombre como eje articulado e interactivo de desarrollo.

De acuerdo con la argumentación anterior, podrían pensarse a los rasgos esenciales del hombre como una cuestión no solamente de valores sino también de su estrecha relación con las capacidades. Por ello, para que el hombre tenga capacidad de trabajo, socialización y conciencia necesita formarse en términos sociales, es decir, aprender y apropiarse de la historia productiva del hombre social. Pero el hombre no sólo necesita transmisión, sino crear nuevas condiciones para la innovación productiva a través del trabajo, la interacción social y las formas de conocimiento y aprendizaje. También necesita desarrollar nuevos recursos, enfrentar nuevos problemas y satisfacer necesidades emergentes, por lo que requiere construir las condiciones de su proactividad. El hombre no sólo requiere apropiarse de la herencia histórica, exige también "hacer salir" su creatividad, elevar y formar sus capacidades.

Para lograr lo anterior, el hombre necesita educación intelectual y educación moral. La primera consiste en formar la razón, como razón activa y autónoma, combinando la lógica y la acción para conformar las estructuras mentales más esenciales. Como apunta Piaget, "... se trata de un cierto ejercicio no únicamente verbal sino ante todo y fundamentalmente relacionado con la acción sobre los objetos y con la experimentación" **(Piaget, 1985,46)** . La segunda plantea un problema de autogobierno que dote al individuo de autonomía y participación, así como de respeto al prójimo. Se trata de "... un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, [para que se consiga] el doble desarrollo de personalidades dueñas de sí y de su mutuo respeto" **(Ibid, 57)**.

La educación se convierte de este modo en una necesidad de proactividad de primer orden. En la educación, las necesidades y su satisfacción, tanto las que conciernen a su condición vital como las que refieren a las capacidades de ser y hacer, se vuelven objeto de estudio para las conciencias humanas, de los niños y de los jóvenes que emergen generacionalmente. Pero también, tales necesidades humanas a través de la educación, se vuelven objetos autoexperimentables por sujetos que interpretan y transforman su mundo. La educación dota a los individuos de capacidades mentales y prácticas para potenciar su disponibilidad de recursos, y buscar la efectividad máxima entre el consumo y la satisfacción de necesidades. En general, la educación puede asumirse como un espacio que la sociedad abre para que, a través de los hombres, se mire a sí misma, se distancie de sí y de lo que es, y discrepe de ella misma, para conferirle sentido a lo que hace o a lo que no hace: la educación se convierte así en una forma de conciencia de las necesidades humanas y su grado de satisfacción.

Se trata de insertar estratégicamente a la educación al interior de lo que Habermas denomina como los dos procesos de "racionalización social", uno, de trabajo o "acción racional" y, otro, de "acción comunicativa". El primero, "... se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico [e] ... implican en cada caso pronósticos sobre sucesos observables, ya sean físicos o sociales; estos pronósticos pueden resultar verdaderos o falsos..."; el segundo proceso de "acción comunicativa" es "... una interacción simbólicamente mediada. Se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes ..." (Habermas, 1986, 68-69).

A través de la educación no sólo se recrea el saber social sino que, además, se promueven los espacios para innovar y crear nuevo conocimiento. Tal objetivo se cumple a través de la asimilación y dominio de los medios fundamentales de transmisión y creación de conocimiento y práctica, a saber: los lenguajes, las habilidades y los valores, que son formas codificadas de construcción de sentido y acción que dotan al individuo de herramientas para transformar su mundo natural y social.

IV. Establecer los nexos entre pedagogía y la educación en valores para definir una alternativa para América Latina en el marco de la posmodernidad y la globalización.

De todos los rasgos que parecen caracterizar al neoliberalismo en la época de la globalización cabe destacar al efecto que la diferencia, la instantaneidad, la redefinición espacio-temporal, la ambivalencia y el riesgo tienen en la disolución de las fronteras entre entidades económicas, culturales y políticas que hacen más versátiles y móviles las líneas

demarcatorias entre individuos, grupos, instituciones y organizaciones que rotularon por mucho tiempo sus límites espaciales y temporales.

El debilitamiento de las líneas demarcatorias bien puede ser pensado como un incremento y complejidad de los referentes -contextuales, epistémicos y ontológicos- que definen el mundo al que asistimos: la nueva gramática de la globalización modifica sustancialmente los campos de referencialidad lingüística, los alfabetos y las reglas sintácticas y semánticas para producir discursos con sentido que sean comunicables y susceptibles de entendimiento, validez y discusión.

La ampliación y multiplicación de los campos de referencialidad tienen también una repercusión central en la capacidad reflexiva de los sujetos al modificar las modalidades, ritmos e intensidades de la relación entre conocimiento y prácticas sociales. La gramática de la globalización trae consigo un nuevo proceso de alfabetización que ya no tiene centros convencionales ni monopolios exclusivos, sino que amplifica los códigos, los diversifica, modifica los centros de producción de conocimiento y amplía la competencia entre los discursos que den sentido descriptivo, normativo y explicativo de las realidades pasadas, presente y futuras. Con ello, la reflexividad de la vida social moderna en el marco de la globalización-mundialización se torna multifacética debido a que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de la nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente.

Es lo anterior una buena razón que subyace a nuestra perplejidad frente a las ambigüedades y expresiones pragmáticas que encontramos en distintas esferas del debate contemporáneo: en la política los alineamientos que subyacen a la discusión entre la derecha y la izquierda en sus versiones neoliberales y socialdemócratas, respectivamente; en la cultura, la vieja discusión entre el pluralismo cultural propio de las democracias y el multiculturalismo de vanguardia de los sectores subalternos; en lo social, los reajustes entre individualismo y comunitarismo; en la economía, los arreglos y acoplamientos entre el mercado y el Estado; en la ciencia, la difícil convivencia entre los modelos explicativos, comprensivos e interpretativos; y en la tecnología, la discusión de vanguardia entre las que degradan el ambiente y las que se vinculan a esquemas productivos más limpios y sustentables.

Existe ciertamente, pérdida de sentido, de significado y de dirección y que se expresa en la mezcla o mezcolanza, sin orden ni concierto, la confusión entre todas las categorías que anteriormente permanecían delimitadas y servían de claro referente. Asistimos a lo que Baudrillard llama "la ley de la confusión de los géneros". Situación en la que se substituye

un dominio por otro, se confunden entre sí, aparecen todos en todos, aunque, reducidos a su mínima expresión, tan mínima que nada significan porque nada son.

La variedad en la oferta, tendencia cada vez más fuerte de nuevo modo de producción –en ocasiones, minuciosa, dentro de los límites de la uniformidad, la interpretación simbólica de la misma, junto con los actos de decisión y elección de una persona-, hacen que esta sea más una consumidora activa. En sus preferencias y en la combinación de estas se configura la expresión de su propio yo. Así, la se construye una nueva realidad virtual en la que se desdibuja la separación entre los niveles socio-económico-culturales, dejando en su lugar tan solo la distinción entre estilos de vida diferentes que van de la mano con estados de bienestar contruidos de manera íntima, más vinculados a los espacios privados que a los públicos.

Además la fuerza de la ciencia y la tecnología, junto al endurecimiento de los discursos globalifílicos, han clausurado la capacidad utópica y revolucionaria de los sujetos sociales para, en su lugar, insertar un problema fundamental de la sociedad como sociedad del riesgo como lo ha sugerido recientemente Ulrich Beck, en la que la reflexividad de los sujetos y agentes sociales parece reducirse al la conciencia del peligro de las innovaciones científicas y tecnológicas en la naturaleza y en nuestros vidas, haciendo solamente posible la corrección y el ajuste de estas innovaciones para evitar la catástrofe pero aceptando su propia dinámica de desarrollo.

En este gran contexto problemático es que tiene sentido discutir la educación moral y la formación de las virtudes ciudadanas buscando una opción viable para los países de América Latina. Ello nos lleva a la necesidad de discernir y establecer opciones teórico-filosófico-políticas sobre la educación en valores.

Al respecto convendría recuperar y discutir críticamente los modelos alternativos que actualmente se debate un marco de mayor operacionalización y posicionamiento para los sistemas educativos.

Educación en valores concebida como clarificación, o sea el énfasis de la educación no en la transmisión de valores sino en posibilitar la reflexión sobre los mismos

Educación en valores concebida como formación del carácter moral, en la que la idea aristotélica se retoma al advertir que, para propiciar el desarrollo moral de una persona, no basta con que ésta se a capaz de conocer intelectualmente lo que está bien, lo que es justo, y sus contrarios, porque la mera actividad intelectual no es suficiente para aprehender la idea de bien. Se trata por el contrario, de que la persona sea capaz de obrar conforme a

esta idea de bien o de justicia, para lo cual hay que recurrir a la práctica, a la formación de hábitos en este sentido, es decir de hábitos virtuosos.

Educación en valores como proyecto de vida, en la que se subraya la importancia de construir una finalidad última de perfeccionamiento articulando lo individual y lo social. En esta perspectiva, la educación en valores consiste en un proyecto sustentado en el ejercicio constante de la autonomía, la reflexión y la deliberación individual, donde tienen importancia fundamental la colectividad y la proyección personal. Hay, por tanto, proceso, dinamismo, evolución, creación y mejora en esta perspectiva.

Educación en valores como construcción de la personalidad moral, en este proyecto que expresa una síntesis pertinente de los modelos anteriores la construcción de la personalidad moral tiene como referencia a la racionalidad, superando así todo subjetivismo, pero respeta la dimensión intrínseca de la persona en términos de libertad y autonomía. Es el diálogo el que se convierte en el procedimiento central que permite el proceso racional, de interrogación y crítica, de comprensión y de optimización.

Estamos ciertos que los libros que hoy comentamos cumplen cabalmente sus cometidos y que desde muchas perspectivas es importante tomarlos en cuenta para la formación de los investigadores y académicos vinculados con la educación, no solamente por la importancia de los temas sino por la gran enseñanza que deja para cualquier lector: discutir con los autores, contra los propios autores y más allá de los autores.