



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El discurso pedagógico y la formación del sujeto moral

Autor:

Bollón, Mónica G.

Tutor:

Geneyro, Juan Carlos

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Ética Aplicada

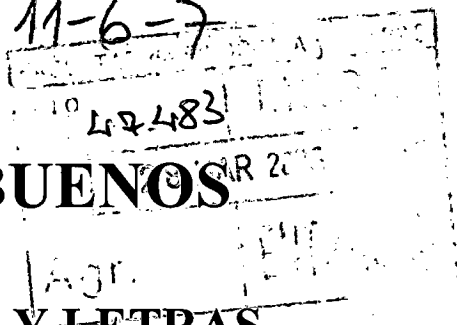
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 11-6-7



**UNIVERSIDAD DE BUENOS
AIRES**
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN ÉTICA APLICADA
(Con Orientación en Cultura y Educación)

TRABAJO DE TESIS

**"EL DISCURSO PEDAGÓGICO
Y
LA FORMACIÓN DEL SUJETO MORAL"**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Director
Dr. JUAN CARLOS GENEYRO

Autora
Prof. MONICA G. BOLLÓN

Se autoriza su lectura en la biblioteca

2003

[Signature]
M. Bollón

TESIS 11-6-7

Mi especial reconocimiento al Dr. Juan Carlos Geneyro cuya cordialidad, rigor intelectual y compromiso profesional fueron un estímulo importante para la realización de este trabajo.

M. B.

8 11 1977

INDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: La noción de discurso

Capítulo 1

Filosofía y lenguaje: aportes de la tradición hermenéutica y su relación con la concepción antropológica del lenguaje

Capítulo 2

La producción discursiva: antecedentes; el discurso pedagógico - ideología y poder.

SEGUNDA PARTE: El discurso pedagógico-moral en la Modernidad

Capítulo 3

El proyecto moderno como marco referencial del Positivismo.

Capítulo 4

El discurso positivista como modelo epistémico.

El discurso positivista como modelo ético y educativo.

Capítulo 5

El legado positivista en el discurso pedagógico argentino.

La consolidación del proceso democrático: el Congreso Pedagógico de 1882.

Capítulo 6

El discurso pedagógico positivista y su impacto en la educación moral.

El krausismo como movimiento crítico del positivismo ortodoxo.

TERCERA PARTE: El discurso pedagógico-moral en la Posmodernidad

Capítulo 7

Después de la Modernidad: algunas cuestiones para interpretar el escenario actual.

Resonancias de la crisis socio-política actual: la realidad argentina en el contexto de América Latina.

Repercusiones de las nuevas condiciones socio-políticas en la esfera pedagógica.

Repercusiones de las nuevas condiciones socio-políticas en la esfera moral.

Capítulo 8

Los fundamentos éticos de un discurso pedagógico crítico: el tema de los fundamentos morales.

El lugar de la propuesta ética universalista en un tiempo pos-metafísico.

Algunos conceptos claves en el universalismo ético.

La postura del universalismo ético en diálogo con el planteo de los comunitaristas

Capítulo 9

Hacia un discurso pedagógico alternativo: la función de la ética en la educación actual.

La propuesta de formación ética y ciudadana en el marco del programa de contenidos básicos comunes.

A modo de síntesis: aportes del discurso pedagógico crítico

CONCLUSIONES FINALES

Síntesis comparativa entre el paradigma del Sistema Educativo Moderno y el correspondiente al Marco Posmoderno y de la Sociedad Globalizada.

Confrontación del sujeto moral y de la categoría de ciudadanía que resultaron configurados desde ambos enfoques.

Reflexiones finales sobre el carácter crítico del discurso pedagógico frente al discurso social imperante y sus relaciones con la ética.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

INTRODUCCIÓN

El interés principal que orienta este trabajo es investigar **cómo influye el discurso pedagógico en la propuesta de configuración del sujeto moral.**

Importa determinar en qué medida las teorías éticas están relacionadas con las producciones discursivas a nivel educativo y cuál puede ser el impacto de una determinada propuesta y práctica pedagógica en las dimensiones de la moralidad.

Indagar sobre los modos posibles de darse la relación citada precedentemente, constituye un material de gran riqueza para el análisis de casos de ética aplicada en el ámbito educativo.

Como hipótesis principal que, a modo de idea directriz, orienta la búsqueda de respuestas ante el tema planteado, se ha de sostener que **la influencia del discurso pedagógico en la formación del sujeto moral varía según las condiciones socio-políticas y culturales** de un determinado período histórico.

Más que pensar lo educativo desde un carácter esencialista, privilegiamos su carácter histórico social y de ahí que, como lo señala A.Puiggrós "...aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de producción..."(1).

El vínculo entre educación y ética es diverso, puesto que cambia dependiendo fuertemente del paradigma socio político imperante. De ahí que sea necesario contextualizar esta investigación a fin de delimitar el marco desde donde se estudiarán las relaciones propuestas, interpretando el sentido que circula en las producciones discursivas educativas a partir de las condiciones histórico políticas desde donde las mismas emergen.

Para investigar la interdependencia existente entre "los proyectos educativos" y el "ideal de sujeto moral " implícito en ellos con el "marco político y ético"

correspondiente, **nuestro estudio se ha de focalizar en el análisis y confrontación de dos momentos históricos** en los cuales se advierten variados matices y diferencias en la forma cómo se entabla dicha interacción.

Estos marcos referenciales son **el paradigma de la Modernidad y el de la Posmodernidad.**

Ahora bien, **antes de realizar el estudio comparativo de dichas cosmovisiones** para responder a la cuestión central de este trabajo, sobre la “correspondencia posible entre el discurso pedagógico y el moral”, **resulta de singular relevancia clarificar previamente la noción de “discurso”**, por ser un concepto eje, articulador de las ideas de “política”, “educación” y “ética” sobre las que se estructura este análisis.

Por esta razón es que en la **primera parte se aborda el análisis de la noción de discurso.**

En el **capítulo uno** se justifica la elección de la **perspectiva de la concepción hermenéutica** (corriente filosófica que en el siglo XX ha tenido , entre otros, importantes referentes en H. G. Gadamer y P. Ricoeur) como recurso metodológico válido para el análisis de los discursos pedagógicos articulados desde las dimensiones ético-políticas. Este modelo teórico surge con mayor fuerza cuando en la filosofía se produce un cambio de paradigma poniendo el énfasis en el lenguaje para reflexionar sobre temas filosóficos (cambio conocido con la expresión de “giro lingüístico”, tal como fue caracterizado por R. Rorty).

En el **capítulo dos** se estudia al **discurso como “fenómeno social”**, interpretándolo como un acto de producción de sentido resultante de un proceso de interacción social que, en consecuencia, remite al “contexto” cultural desde donde el mismo emerge; sin desconocer por ello, las otras dimensiones del discurso: la del “uso del lenguaje” (en

sus modalidades de lenguaje escrito o “texto” y de lenguaje hablado o “conversación”) y la de la “comunicación de ideas y creencias” (en tanto acto de cognición).

Puesto que **el núcleo de todo discurso es su significatividad**, se ha de adoptar junto al **enfoque sociológico** aludido anteriormente (discurso en tanto “práctica social institucionalizada”); la **perspectiva lingüística** (discurso en tanto “acto de comunicación”), reflexionando conjuntamente sobre las condiciones culturales de producción y restricción de los mismos y sobre las reglas de la comunicación.

Desde estos encuadres los interrogantes principales sobre los que se ha de reflexionar son:

- ¿Cuáles son las reglas que organizan la competencia comunicativa?
- ¿Cuál es el impacto de las fuerzas socio-políticas en la formación de las producciones discursivas?
- ¿Qué dicen los discursos pedagógicos según los contextos históricos elegidos para los fines de este trabajo?
- ¿Qué formas de materialidad asumen? Si la descripción del discurso implica, según lo señalado por los semiólogos contemporáneos, el estudio de aspectos visuales, auditivos y corporales, ¿cuáles son las principales señales materiales en las que se configura la exteriorización de un determinado sentido?
- ¿Desde qué lógicas se articulan?
- ¿Qué relación guardan las producciones discursivas con las instancias de poder?

En la **segunda parte del trabajo**, desde el **contexto demarcador de la Modernidad** (siglo XV al siglo XVIII), se han de desarrollar los siguientes ejes temáticos:

- El proyecto moderno como marco referencial del Positivismo.

- El discurso positivista como modelo epistémico, ético y educativo
- El legado positivista en el discurso pedagógico argentino.
- El discurso pedagógico positivista y su impacto en la educación moral.

Estas cuestiones son puntos importantes que es necesario desarrollar para analizar el sentido del discurso pedagógico propuesto por el marco moderno y comprobar su interdependencia con el marco ético-político correspondiente. Para preguntarse, a la vez, por el tipo de sujeto moral que resultó formado para responder a los fines propuestos por dicho marco; fines que fueron transmitidos y reproducidos por el discurso pedagógico positivista.

Delinear las notas distintivas de la **Modernidad** en relación a la construcción de un **“nuevo orden social”**, ante la ruptura del mundo teocéntrico propio del medioevo; justificar cómo las nuevas fuerzas sociales facilitaron el surgimiento de la ciencia moderna o galileana, reflejando la **articulación entre las “formas de producción y organización capitalista y el “nuevo marco epistémico, constituye el objetivo principal del tercer capítulo.**

En tanto la ciencia moderna estuvo ligada a las condiciones socio-económicas del desarrollo industrial, privilegió el ejercicio de la razón en su uso instrumental, persiguiendo el dominio y control de la realidad natural.

Estos fines fueron tomados como los ideales de la ideología positivista comteana que vio en la **ciencia el estado óptimo del desarrollo de la humanidad.**

Por eso, en el **cuarto capítulo**, se expone la concepción del **Positivismo** como **ideología altamente representativa del proyecto moderno** a fin de argumentar sobre la fuerte impronta que la misma dejó en la esfera de la educación moral.

En primer lugar se analizan los principales caracteres del positivismo como **modelo epistémico** confrontándolo con otras posturas epistemológicas posteriores.

Una de ellas es el “racionalismo crítico” de K. Popper quien se diferenció de los positivistas clásicos al oponer el criterio de falsificación al de verificación, postulando el carácter hipotético-conjetural de la ciencia frente al ideal tradicional del saber concebido como absoluto.

La otra es la “concepción hermenéutica”, cuyos sus orígenes se remontan a la corriente “comprensivista - teleológica” de W. Dilthey. Al sostener la autonomía del conocimiento de la realidad histórico-social se enfrentó al monismo metodológico naturalista propuesto por los positivistas, los cuales habían pretendido extender esta mirada científicista y naturalista al orden de la realidad humana.

Desde esta transposición se consolidó un **modelo ético**, cuyos rasgos principales fueron los siguientes:

- Confianza en la **moral social** cuya **perfectibilidad progresiva** se aseguraba en la medida que se conservara el orden propuesto por los científicos sociales.
- Valoración privilegiada de la elite de los **científicos sociales** en tanto encargados de ser los transmisores del **fondo común de verdades** .
- Desarrollo de una **teoría positiva del sistema de autoridad** que proponía los ideales de disciplina y obediencia, negando la autonomía.
- Imposición de una **moralidad del deber en el orden cívico** que anulaba todo conflicto por ser un elemento desestabilizador de la armonía social.
- Correspondencia del positivismo con el **modelo del “Absolutismo Moral**, modelo de estilo dogmático porque no permitía ni la crítica, ni la argumentación capaz de refutar sus principios.

Como **modelo pedagógico**, el positivismo destacó en su propuesta educativa los siguientes rasgos:

- Toda la población debía recibir una **educación científica básica**.
- La incorporación del fondo común de verdades científicas e históricas sería la garantía para alcanzar el **progreso técnico-industrial** y para lograr la armonía social como base del consenso cívico, generador del **progreso político**.
- La **transmisión del “Gran Ser”** (existencias subjetivas constitutivas del legado histórico de la civilización) a las existencias objetivas (individuos pertenecientes a una sociedad) se debía realizar a través de la educación familiar y escolar
- La **educación**, como nexo entre los seres presentes, la población objetiva, y los seres pasados, la población subjetiva, fue concebida como **instrumento adecuado para asegurar la continuidad del legado histórico**, la permanencia en las conciencias individuales de la tradición que incluía todos los elementos de la civilización del género humano.

En el **capítulo quinto**, a fin de recuperar cierta memoria pedagógica, esta investigación tendrá como objetivo principal interpretar la lógica con que la **pedagogía moderna positivista** se constituyó en nuestro país, incidiendo en la construcción del imaginario social.

El **positivismo argentino**, como culminación teórica de una visión naturalista del mundo, tuvo una significación política muy grande, **impulsando a las nuevas fuerzas sociales para la formación de un Estado liberal y democrático**, oponiéndose a las fuerzas del dominio colonial y del conservadurismo católico.

Se fue consolidando un pensamiento político-social preocupado por el “orden” que se reflejó en la orientación que tomó la **educación**, pensada como una **función pública a cargo del Estado** y cuyo eje principal fue la **formación del ciudadano**. Si bien el dogma positivista de “orden y progreso” apuntaba al desarrollo de una enseñanza no sólo de tendencia política, sino de carácter utilitarista para cumplir con los ideales del progreso económico, las demandas políticas subordinaron el proyecto de industrialización a los intereses políticos.

La legislación de la **educación como un derecho común y universal**, de carácter **obligatorio, laico y gratuito (ley 1420, sancionada en 1884)** significó la apertura hacia nuevos horizontes, representados en el ideal de la formación de un ciudadano democrático a través de una **educación moral “cívica” y “laica”**. El debate entre liberales y católicos en torno a las bases doctrinarias sobre las que debían elaborarse todas las áreas del conocimiento, suponía la discusión sobre el papel de la “Moral” en el currículum y las diferencias entre ambas posturas se expresó en la distinta atmósfera moral que las escuelas reflejaban según su ideario.

Los objetivos del Congreso Pedagógico de 1882 lograron efectivizarse en la medida que se reconocía en el proyecto político pedagógico el camino para generar una participación ciudadana capaz de producir el consenso cívico.

No obstante haber perseguido estos logros progresistas, **el discurso pedagógico argentino de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX** tuvo una **significación ambivalente** ya que puede ser calificado, también, como un “**modelo tradicional de educación**” en tanto se configuró en correspondencia con el fundamento ético del positivismo científico.

En este sentido, en el **capítulo sexto** se analiza el **impacto que la pedagogía positivista tuvo en la educación moral**, en donde se advierte el sesgo conservador de dicha concepción.

Los representantes de la **escuela normalista** (Pedro Scalabrini, Carlos Bunge, Victor Mercante y Rodolfo Senet, entre otros) respondieron a ese marco teórico, buscando la homogeneización que anulaba las diferencias; disciplinando desde el **control** y la **vigilancia** y formando a un **sujeto moral orientado a mantener un orden social dado**, más que a participar crítica y autónomamente en la construcción de un nuevo orden social democrático. Los mecanismos del poder socio-político penetraron en la escuela y fueron usados por la clase dirigente para imponer su ideología.

Las **fracturas en el orden pedagógico** con respecto a la propuesta positivista ortodoxa de los maestros “normalistas normalizadores”, estuvo representada por la tendencia de los “**normalistas democrático-radicalizados**” (entre los cuales se destacó la figura de Carlos Vergara) y permitió señalar **diferencias ideológicas no sólo de tipo educativo, sino también de tipo moral**.

En la **tercera parte del trabajo**, se han de señalar ciertos emergentes de la condición social actual, que servirán de **indicadores para interpretar el escenario contemporáneo**.

En el **capítulo siete** se describirán los **rasgos significativos de la Posmodernidad** (fines de los 70, década del 80) y de la **Sociedad Globalizada** (década del 90 en adelante) a fin de preguntarnos si se sigue verificando hoy la fuerte relación entre educación y moralidad, dada en la Modernidad, según la cual el discurso pedagógico tenía una fuerza central en la formación de la conciencia moral.

Al respecto se demostrará el **debilitamiento de las instituciones educativas como agentes morales**, en tanto han dejado de ser el principal factor de socialización

individual y ciudadana. **El discurso pedagógico ha perdido su situación prioritaria en la formación del sujeto moral y coexiste con otras instancias que también son reguladoras del obrar moral.** En este sentido una identidad moral no puede concebirse, en nuestra época, sólo como efecto de las prácticas educativas escolares; sino que éstas interactúan con otros discursos que tienen, en muchas circunstancias, un peso mayor en el desarrollo de la moralidad. Nos referimos especialmente al discurso creciente de la violencia que es generado por determinadas acciones sociales; al de los medios de comunicación; al de la corrupción de las instituciones políticas; al de las leyes del mercado; etc. Los cambios culturales y sociales actuales otorgan una significación diferente a la escolarización y la escuela, como principal instrumento de la educación, debe resignificar sus funciones frente a la acción de otras agencias de socialización.

Esta ruptura no es casual, sino que obedece al cambio en las variables socio-políticas; de ahí que **interese reflexionar sobre cómo repercute la crisis socio política actual específicamente en el contexto de la realidad argentina y cómo se traduce la ideología imperante del neoliberalismo en el paradigma pedagógico vigente.**

Asistimos a la disolución de las premisas éticas de la Ilustración; a la crisis de los sistemas políticos representativos, encargados de organizar la sociedad y expresar la voluntad mayoritaria; a la pérdida de derechos constitucionalmente reconocidos; al efecto ambiguo y contradictorio de ciertos caracteres del mundo globalizado.

Las cuestiones sociales que afectan a los argentinos de hoy se ven reflejadas principalmente en el **debilitamiento de la ciudadanía; en la deslegitimación del Estado** como agente de políticas de bien público (al respecto cabría interrogarse sobre el efecto que han generado y generan los “planes trabajar”, así como los “planes de jefes y jefas de hogar”); en las transformaciones en la organización del trabajo, con las

consecuencias de la **desocupación y estigmatización del excluido** y en la creciente **desigualdad social** que ha traído aparejado, junto a las protestas sociales, violencia y represión policial.

El análisis de las consecuencias de un sistema educativo en el que **las leyes del mercado determinan las medidas de las políticas educativas**, permitirá hacer una lectura crítica de ciertos aspectos del panorama educativo argentino.

En el marco de estas apreciaciones resulta de gran utilidad analizar (como lo hicimos con la ley 1420) las **reformas** que, en política educativa, fueron propuestas a partir de la implementación de la **Ley Federal de Educación (ley 24.195 de 1993)** con el fin de reflexionar sobre el valor y alcance de las mismas.

Hemos de interrogarnos hasta qué punto las cuestiones aludidas en el ideario de dicha ley encajan con el marco socio-económico imperante y sobre cuáles han sido los motivos que explican la resistencia y crítica de la que es objeto por un amplio sector de la docencia argentina.

Desde el diagnóstico del lugar que hoy ocupa el discurso pedagógico en la interacción con otros discursos, nos interesa cuestionarnos sobre si es posible plantear otro modo de posicionarse en la cadena de significantes morales a fin de no quedar desplazado o silenciado en la formación moral de los sujetos escolares. Resulta de gran interés **indagar si el análisis social del discurso puede adoptar un sentido crítico**, siendo su meta no sólo de tipo científica, sino social y política. En qué medida puede concebirse al discurso, no sólo como reproducción y consolidación de un orden social dado, sino como una estructura organizada para desafiar al mismo.

Llegados a este punto, en el **capítulo octavo** se ha de reflexionar sobre cuáles podrían ser los **fundamentos éticos de un modelo de educación que no abdique de su responsabilidad de educar en el orden moral.**

Frente a la crisis actual reflejada en el orden socio-político-económico y que repercute profundamente en la pérdida de valores que hacen a la dignidad humana, es necesario **desarrollar una madurez cívico-democrática**, una maduración del juicio moral autónomo y de la conducta moral solidaria.

El discurso pedagógico de disidencia frente a las condiciones socio-políticas actuales necesita de un marco ético que lo fundamente brindándole las premisas éticas necesarias para la formación de un sujeto histórico cívicamente justo.

El compromiso ético del educador es, desde esta óptica, interpretar los marcos referenciales inscriptos en el ethos o sentido común de su época, planteándose qué ha de legitimar y qué ha de proponer como alternativas de cambio.

No se trata de una tarea solitaria, sino que, a modo de una red vinculante, el diálogo ha de construirse a partir de la convergencia de varios interlocutores.

La búsqueda común cobra sentido si aceptamos, como lo señala CH. Taylor, que “marco referencial es aquello en virtud de lo cual encontramos el sentido espiritual de nuestras vidas. Carecer de un marco espiritual es sumirse en una vida sin sentido espiritual. Por eso la búsqueda es siempre una búsqueda de sentido”. (2)

Hemos encontrado ciertas líneas de reflexión para una posible reformulación de un discurso pedagógico capaz de incorporar otros marcos referenciales para la práctica docente en las propuestas de los representantes del **universalismo ético contemporáneo** (tales como J. Rawls, J. Habermas, K. Appel), postura que ha entrado en debate con los planteos de la corriente de los comunitaristas (entre otros se destacan los nombres de Taylor, MacIntyre, Walzer, etc).

No obstante las diferencias existentes, postulamos no entender el debate en términos antagónicos, sino adoptar una postura de conciliación a la hora de suscribir un modelo ético como fundamento de la acción educativa.

Poniendo el acento en el **enfoque crítico-racional** propuesto por el paradigma del universalismo ético, hemos de sostener las relaciones entre “racionalidad” y “ética” con las siguientes afirmaciones:

- Los **principios morales son universales**, intersubjetivamente sostenibles, e **imparciales**, toda persona moral merece igual consideración y respeto.
- La objetividad del juicio moral es producto de adoptar el **punto de vista moral desde la perspectiva racional** de la tercera persona.
- El **acuerdo intersubjetivo**, como garantía de universalidad, resulta de sostener el **principio de publicidad**, en las éticas neocontractualistas, y el **principio discursivo**, en la ética comunicativa.
- El **modelo ético cognitivista** reconoce el **carácter argumentativo y dialógico de la razón** en la fundamentación de los juicios morales.
- La **persona moral**, como sujeto contrafáctico, es portadora de los principios morales de **autonomía, dignidad e igualdad**.
- El **modelo ético deontológico da prioridad a la justicia**, asociada a la equidad, por sobre las concepciones de vida buena.
- En las sociedades complejas y plurales, es preciso reconocer un piso ético **mínimo universalizable**, el cual ha sido identificado con los **derechos humanos** en las sociedades modernas y democráticas.

La adhesión a estos principios, no implica no escuchar los planteos de los **comunitaristas** quienes señalan los peligros de caer en un individualismo formalista y desencarnado, incapaz de interpretar las demandas de una determinada comunidad histórica. **El desafío está en defender los criterios universales de equidad en**

contextos específicos, allí donde la dimensión temporal y cultural atraviesa al ideal de justicia.

A partir de lo expuesto, es posible ampliar y ahondar las **“bases éticas”** de una **nueva “formación ciudadana”**, sosteniendo, al mismo tiempo, el compromiso del discurso escolar con la formación de un juicio moral crítico y autónomo como requisito indispensable para el cambio a nivel socio-político. De manera tal que, las instituciones educativas sean capaces de generar una mayor participación ciudadana **a fin de que la idea de “política” aparezca revinculada con la de “ética”**. Para lograr este propósito habría que recuperar, además, la tesis de Dewey quien señaló que cuando las sociedades presentan deterioros procedimentales y axiológicos en la esfera democrática, el afianzamiento de ésta va más allá de la función de las instituciones específicas como la escuela y, en cuanto tal, para la recuperación de la democracia **“todas las instituciones son educativas”**. Esta idea se articula con la sostenida por Durkheim quien a pesar de reconocer la función ético-educadora del Estado, argumentó que la configuración de la vida moral no es exclusiva del mismo, ni de un grupo en particular, sino que compromete a todos.

La **conjunción de la “ética” con la “educación”** es propuesta no sólo **desde la dimensión teórica de la Filosofía de la Moral**, como marco fundamentador de las normas reguladoras del obrar; sino, también, **desde la dimensión práctica de la Ética Aplicada**, argumentando sobre el valor de la misma para orientar los procesos de decisión en la resolución de conflictos y desde su carácter de contenido educativo como un saber que se debe enseñar y aprender en las instituciones escolares.

El análisis del material sobre **“formación ética y ciudadana”**, incluido en el marco del Programa de Contenidos Básicos Comunes (CBC) que en 1994 el Ministerio de Cultura y Educación propuso y el Consejo Federal de Educación aprobó para la EGB y

en 1995 para la Educación Polimodal, permitirá ahondar la reflexión de los criterios que son sugeridos y que se desprenden de la ley de educación para implementar la **didáctica para la enseñanza de ética y ciudadanía**. Así mismo estas reflexiones se complementan con la lectura de las modificaciones hechas a la Constitución Nacional en 1994, algunas de las cuales resultaron ser significativas para implementar legalmente el marco ético propuesto en los CBC.

Esta temática cierra las reflexiones del **noveno capítulo** de la última sección.

La inclusión de este capítulo en los contenidos curriculares y su implementación desde la propuesta de una lectura crítica de la realidad socio-política argentina, justifica las **conclusiones** inferidas sobre la importancia de **resignificar el discurso pedagógico** en relación con el marco ético sugerido, adoptando un carácter crítico frente al discurso social imperante .

Esta afirmación nos permitirá reafirmar la hipótesis inicial, ya que a partir del reconocimiento de la estrecha **relación existente entre “condiciones socio-políticas y discurso pedagógico”**, será necesario pensar un discurso de fractura como alternativa al orden social dado, **superando la articulación de necesidad y determinismo que se dio entre ambas esferas en la modernidad**.

De este modo es posible sostener que el discurso pedagógico no sólo reproduce formas del quehacer social, legitimando espacios de poder ya consolidados, sino que, también, adquiere cierta autonomía en la medida que **es capaz de generar cambios** al pronunciarse para la transformación de las prácticas institucionales injustas.

Por lo menos a esto apostamos, al intentar contribuir con estas reflexiones a la elaboración de un **discurso pedagógico**, capaz de influir en el **desarrollo de un sujeto moral** comprometido en una mayor **participación ciudadana**.

Ciudadanía que encuentra en el “ejercicio de la autonomía personal” en correspondencia con la “solidaridad social”, las garantías necesarias para **“una convivencia justa y democrática”**.

PRIMERA PARTE: LA NOCIÓN DE DISCURSO

Capítulo 1

FILOSOFÍA Y LENGUAJE

La configuración de la noción de discurso puede entenderse desde el **cambio de paradigma** que a comienzos del **siglo XX** se produjo con respecto al punto de vista predominante **para abordar los problemas filosóficos**.

Si en sus comienzos, la filosofía se orientó a develar el ser de los entes considerados bajo la forma de la sustancia ó esencia y en la Modernidad se ubicó en la subjetividad humana el fundamento del orden del mundo, desplazándose el punto de vista del “ser” de los entes al de la “conciencia” de los hombres; en los últimos años del siglo XIX y comienzos del XX, se produjo un cambio en el enfoque de los problemas filosóficos que dio lugar a **un nuevo punto de vista: el del “lenguaje”**, que, a su vez, se convirtió en objeto de estudio de la llamada “filosofía lingüística.”

Si bien el tema del lenguaje y las cuestiones relativas al mismo han interesado desde siempre a la filosofía, el abordaje de dicha problemática y la forma de ser encarada las relaciones entre “filosofía” y “lenguaje” han presentado variados matices a través del tiempo.

Tomando la denominación empleada por R. Rorty (1931-) hacia la década del 60, para caracterizar el rumbo del pensamiento filosófico, podemos afirmar que a partir del llamado “giro lingüístico” se abrieron en el campo de la reflexión filosófica sobre el lenguaje diversas tendencias.

Dentro del rótulo de la filosofía lingüística cabe señalar variadas orientaciones que presentan entre sí algunos puntos en común, así como diferencias de envergadura. Algunas de ellas son la filosofía analítica, la hermenéutica, el estructuralismo, la pragmática constructivista, la semiótica pragmatista, etc.

En este trabajo se toma como modelo teórico para la investigación e interpretación de los casos citados ciertas líneas de la **perspectiva hermenéutica**, la cual **orientará el análisis del discurso pedagógico y su relación con el código moral subyacente**, dando elementos para la comprensión del sentido que circula entre la práctica educativa y la moral.

A su vez, el saber hermenéutico se inscribe en la **concepción antropológica del lenguaje** que se diferencia de la concepción vigente hasta fines del siglo XIX ubicada en la línea tradicional de los filósofos racionalistas y empiristas de los siglos XVII y XVIII.

APORTES DE LA TRADICIÓN HERMENÉUTICA

El término **hermenéutica** deriva del griego “hermenéuiein” que significa expresar o enunciar un pensamiento, **descifrar e interpretar un mensaje o texto**.

Como “arte de interpretar” tiene sus orígenes, más allá de algunos comentarios aristotélicos, en la **hermenéutica teológica** pues nace de las urgencias de reinterpretar las Sagradas Escrituras; en el Renacimiento se constituye como una **disciplina de carácter filológico** al aplicarse a la literatura clásica grecolatina y posteriormente se configura como **hermenéutica jurídica**, abocada a la interpretación de los viejos códigos de justicia.

En el Renacimiento reaparece el interés hermenéutico en la corriente del **Romanticismo** que marca un nuevo rumbo en la explicación científica al enfrentarse al paradigma de la razón ilustrada, **contra las pretensiones de un conocimiento objetivo y necesario**, dando valor a las condiciones históricas del conocimiento y a la subjetividad del autor.

Estos cambios del siglo XIX se tornarán más significativos a partir de las investigaciones de **W.Dilthey** (1833-1911) quien hará corresponder a la dualidad ontológica, entes fácticos de la naturaleza y entes fácticos de la cultura, una **dualidad epistemológica**, reservando el método de la “**explicación**” para los objetos de las ciencias naturales y el de la “**comprensión**” para los de las ciencias del espíritu.

Actualmente entendemos por hermenéutica la **corriente filosófica** que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl surge a **mediados del siglo XX** tomando una **orientación hermenéutico-lingüística** con importantes exponentes en M. Heidegger (1889-1976), en L. Wittgenstein en su segunda etapa (1889-1952), en H. G. Gadamer (1900-2002) y P. Ricoeur (1913-) y la que se desarrolla a partir de la postura dialéctica, tomando una **orientación crítico-hermenéutica** con representantes en Th. W. Adorno (1903-1969), J. Habermas (1929) y K. O. Apel (1922).

Rescatamos como puntos comunes a estos pensadores la **concepción de “verdad” como “interpretación”** y de “**ser**” (mundo-hombre) como “**una gran obra textual**” que lleva a considerar a la realidad como un conjunto heredado de textos, relatos, mitos, narraciones, saberes, monumentos e instituciones que fundamentan nuestro conocimiento del mundo.

El **conocimiento** no es concebido como un sistema acabado y definitivo, sino como **la recreación de una tradición a través de las interpretaciones** que, desde una situación histórica particular, se hace de ella y que, en consecuencia, está condicionado por los límites del lenguaje y de la historia.

Básicamente, para los fines de este trabajo, interesa profundizar esta **analogía** entre “el ámbito de los textos” y el “**ámbito ontológico**” **por la cual la hermenéutica aplica el modelo de interpretación del lenguaje escrito al campo de la acción humana.**

Según Ricoeur es posible aplicar el paradigma de la lectura a la acción humana porque la misma tiene una estructura proposicional similar a la fijación que se produce en el texto escrito.

El comportamiento significativo que se objetiva puede ser interpretado; el “significado” de la acción se desprende del “acontecimiento “ de la acción, dejando una huella o marca en una época que denota su dimensión social.

Quedan así registros, documentos de la acción humana en los archivos de la historia que se independizan de su agente , al igual que el texto lo hace de su autor. En palabras del filósofo citado, “se trata no de comprender a aquel que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la especie de mundo que la obra despliega delante del texto”.(3)

De este modo la obra significativa trasciende las condiciones sociales de su producción y desarrolla significados que pueden ser actualizados más allá de la época en que dicha acción está inscrita, tomando la forma de “obra inconclusa”, abierta a nuevas interpretaciones.

A partir de la plurivocidad del texto y, en consecuencia, de la acción humana es posible reconocer el “carácter conjetural” de las interpretaciones. Sin embargo, esto no implica, necesariamente, aceptar cualquier interpretación con el mismo grado de validez. El valor de la disciplina argumentativa radica, justamente, en poner a prueba y “validar” la interpretación más adecuada, aunque ésta siempre ha de estar más cerca de la lógica de la probabilidad que de la lógica de verificación empírica. (4)

A diferencia de la tradición hermenéutica del Romanticismo y de la posición de Dilthey, la **metodología de la interpretación** supone, desde la concepción de Ricoeur, el intercambio y reciprocidad de los procedimientos de **comprensión y explicación**, que lejos de excluirse se integran en un **proceso dialéctico**, caracterizando la

estructura de conocimiento que apela a ambos aspectos que, a su vez, se corresponden, respectivamente, con el enfoque subjetivo de la **conjetura** y con el enfoque objetivo de la **validación**.

La transposición del paradigma del texto a la acción, posibilita hacer una lectura de otros signos, análogos a los lingüísticos, y abrirse a la esfera de las ciencias humanas en donde **los fenómenos sociales pueden ser interpretados en tanto son tratados como unidades semánticas**.

El modelo hermenéutico, como arte de descifrar, tiende a desplegar los diversos estratos de significado manifiestos en el **discurso**, entendido no sólo como **lenguaje escrito y lenguaje hablado**, sino como la **exteriorización de sentido en señales materiales**.

Al respecto señala Eliseo Verón: "toda producción de sentido tiene una manifestación material. Esta materialidad define la condición esencial, el punto necesario de todo estudio empírico de la producción de sentido. Siempre partimos de "paquetes" de materias sensibles investidas de sentido que son productos; con otras palabras **partimos siempre de configuraciones de sentido identificadas con un soporte material (texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etc.) que son fragmentos de semiosis**. Cualquiera que fuera el soporte material, lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido" (5).

Según lo señalado previamente, nuestra aproximación al análisis del discurso pedagógico será hecha desde el estudio de las modalidades del discurso como "lenguaje escrito y hablado" (como texto y como conversación) y como "fenómeno social" (en relación con el contexto desde donde el mismo se produce).

EL SABER HERMENÉUTICO Y LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA DEL LENGUAJE

En el abordaje hermenéutico de las producciones discursivas, en tanto fenómenos sociales, está supuesta la **concepción contemporánea del lenguaje**

Este enfoque confronta con la perspectiva moderna por el modo de concebir al lenguaje: como un “espejo de los estados mentales”, cuya función principal sería la de actuar como un medio de “traducción – representación” del pensamiento, en el caso de los autores clásicos, o como “**un medio de comunicación**” a partir del cual se instauran y se interpretan sentidos elaborados culturalmente, en el caso de los filósofos contemporáneos.

Se va dando paulatinamente una transición del discurso mental al discurso público; de las ideas a las oraciones; de la gramática mental a la teoría de los significados. Se comienza a dejar de lado la idea de que el lenguaje cumple una función representativa, reproductora de un orden inscrito en las cosas y que el pensar rescataría al operar imponiendo las categorías intelectuales a la experiencia, para empezar a estudiarlo como un medio de comunicación, como un instrumento para transmitir y recibir información.

El pasaje de la importancia de las ideas al **apogeo de los significados**, supone interpretar al lenguaje como una praxis inserta en una forma de vida, **ligándolo al contexto cultural de donde emerge**.

La renovación de la filosofía partió de abandonar una concepción esencialista, a partir de que las ideas se consideraron como signos lingüísticos, portadores de contenidos socialmente construidos y no como conceptos emparentados a n orden ontológico cuyo sentido intrínseco, inmanente habría que descubrir.

Mientras que en el modelo tradicional la “idea” podía remitir a la “conciencia reflexiva” representada en el valor del ego cartesiano o a “la impresión sensible” que, según las explicaciones de Hume, la precedía o, más específicamente, a la “unidad trascendental de la apercepción” en Kant; desde el nuevo marco de interpretación la gramática de los lenguajes no será explicada y analizada en términos de una gramática subyacente a la mente.

“Los animales nunca podrían usar palabras, ni componer otros signos, como nosotros hacemos, para manifestar a otros nuestros pensamientos”. (6)

Dado que el uso que los hombres hacen de esas señales es o para registrar sus propias ideas en auxilio de la memoria, o por así decirlo, para extraer sus ideas y expresarlas a la vista de los demás hombres, en su significación primaria o inmediata, no significan nada excepto que las ideas que están en la mente del que las emplea, por muy perfecta o descuidadamente que esas ideas se hayan formado a partir de las cosas que se suponen representan”. (7).

La dependencia de los conceptos con las significaciones portadoras de sentidos culturales, llevó a revertir la relación pensamiento – lenguaje tal como fue pensada inicialmente y a sostener que el lenguaje público no sólo es medio de expresión del pensamiento sino una condición de constitución de éste. Y puesto que nacemos en una trama de significaciones creadas por la humanidad, puede sostenerse, también, que el **lenguaje es un previo que estructura a los individuos sujetos a prácticas culturales propias de una época.**

Estas ideas encuentran en los estudios de **Ludwig Wittgenstein** (1889-1952), en su etapa posterior a la de la filosofía analítica, un importante antecedente, al señalar que “para definir el fenómeno del **lenguaje** hay que describir una praxis, no un proceso extraordinario del tipo que sea...sino un **fenómeno de la vida misma**” (8)

En cuanto tal, el lenguaje no remite a una unidad formal sino a una pluralidad de acciones, de capacidades cuyos referentes son las instituciones y prácticas compartidas en una sociedad; imaginar un lenguaje es imaginar una praxis inserta en una “forma de vida”, de él resultan diversas configuraciones contingentes y relativas a las costumbres e instituciones sociales. La consistencia de los conceptos es la de los “**usos del lenguaje**”, es decir, la de sus posibles juegos y no la de una instancia más allá de ellos.

Si el significado y su comprensión se constituyen en el lenguaje en uso, comprender el significado de una palabra nos convoca a una escucha dinámica y relacional: no se trata de descubrir una significación intrínseca o inmanente sino de compartir una significación puesta según el uso que se hace de ella y esta significación varía atendiendo a las actitudes y modos de conducirse de los hablantes.

Wittgenstein ilustra la variedad del empleo de las palabras con la analogía de comparar al lenguaje con una caja de herramientas y con los instrumentos de un tablero de locomotora que si bien a simple vista parecen similares, la diferencia entre ellos aumenta en la medida que se contrastan sus diversos usos.(9)

Si el lenguaje es **constitutivo de lo real**, es algo más que un medio cuya función es la de comunicar hechos ó eventos. “**Las palabras no remiten a la realidad objetiva sino a otras palabras**, la lengua constituye un sistema de referencias en las que un texto remite al otro...El lenguaje no es tanto un acto referencial sino **de intertextualidad**, donde no hay interpretaciones definitivas de los textos, sino juegos de interpretaciones, no unívocas; lecturas interpretativas que corrigen a las anteriores”. (10)

La interpretación del lenguaje se desplaza de la esfera representacional a la esfera relacional.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) señaló el valor del orden que construimos colectivamente a través de nuestras **acciones lingüísticas y no lingüísticas**, ese lugar común es un **“previo”** que nos hace a nosotros, así como nosotros lo hacemos a él. Hay un lenguaje recibido que hace posible **“lo común”** y que está entrelazado con lo que genéricamente denominamos mundo y a partir del cual se reorientarán las prácticas colectivas. **La tarea hermenéutica establece enlaces entre los usos del lenguaje y el contexto en el que surgen**; entre las palabras y las pautas compartidas por una comunidad de hablantes; entre los fenómenos sociales y los paradigmas culturales que actúan como referentes de sentido.

Si el yo individual (como entidad psicofísica) es asimismo un ente histórico y en cuanto tal es un sujeto social “sujetado “ a las prácticas sociales discursivas de su tiempo, es posible inferir que **la identidad de cada uno de nosotros**, en tanto individuos sociales, se conforma y **se construye a partir de la síntesis simbólica** compartida con otros seres humanos.

Desde esta perspectiva, **las identidades son producto del discurso público**; más que procesos psíquicos internos, son una realización discursiva, de ahí la **importancia de develar las prácticas sociales que están involucradas en su producción.**

“ La producción discursiva se concibe como un uso institucionalizado del lenguaje, como un proceso público y multifacético a través del cual los significados son progresiva y dinámicamente construidos.... El significado es siempre una realización contextual: es el resultado de procesos de interacción entre el que habla y el que escucha, el que escribe y el que lee” (11)

Capítulo 2

LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA

La configuración de la noción de discurso tiene sus raíces en los desarrollos de **Ferdinand de Saussure** (1857-1913) para quien la “**lengua**” como, producto social, tiene carácter pasivo para el individuo quien hace del “**habla**” un acto individual de voluntad e inteligencia .

La **lingüística** emerge como una disciplina que atrae por sus nuevos aportes, fundamentalmente a través de su tesis central de que existe una **arbitrariedad lingüística**, a partir de la cual la relación entre las palabras y las cosas es artificial. En el signo lingüístico la asociación de un imagen acústica (significante) y de un concepto (significado) es arbitraria porque es producto de una acción humana y de un acuerdo convencional.(12)

Como ciencia positiva, toma como objeto de estudio a la lengua, separándola de otras formas de lenguaje y, en cuanto tal, deja abierto el camino para plantear el problema central sobre cuál ha de ser el estatuto de la lengua en los otros sistemas de signos.

Este camino empieza a ser recorrido por la “**semiología**”, si tomamos como referente el ámbito europeo de influencia francesa o por la “**semiótica**”, si el referente es el ámbito anglosajón. Los nombres de **R. Barthes** y de **Ch. Peirce**, en los distintos contextos, son de particular relevancia a la hora de ejemplificar el cambio.

Así es posible leer en Peirce (1839-1914): “ nunca me ha sido posible emprender un estudio –sea cual fuere su ámbito: la moral, la metafísica, la gravitación , la termodinámica, la óptica , la química, la anatomía comparada, la astronomía, los hombres y las mujeres, el whist, la psicología, la fonética, la economía, la historia de la ciencias, el vino, la metrología- sin concebirlo como un estudio semiótico” (9). De allí que los textos semióticos de Peirce sean tan variados como los objetos enumerados.

Por su parte, hacia la década del 60, Barthes, en su libro "Elementos de Semiología", tomaba como modelo los conceptos saussureanos y los aplicaba a los textos literarios, la publicidad, la moda, la fotografía, el cine, etc.

De esta manera, si bien la **semiología** reconoce en la lengua la organización semiótica por excelencia, **al hacerse cargo de otras unidades significantes (mitos, relatos, objetos de la civilización, etc.) habrá de asumir un carácter trans- lingüístico.** A partir de aquí empiezan a importar los sistemas de signos en la vida social.

El aporte de las **teorías posteriores a Saussure** es importante en tanto son superadoras de una oposición extrema entre lengua y habla; así como también son superadoras de la noción de signo como principio único del que dependería a la vez la estructura y funcionamiento de la lengua. Frente al "signo" se abre una **nueva dimensión significativa, la del "discurso".**

Desde el análisis estructuralista, autores como **Jakobson y Todorov**, a partir de la década del 50 consideran la estructura de los textos en sí mismos, rechazando toda visión exterior al texto; otros como **Benveniste** tratarán de mostrar que el hablante se apropia del aparato formal de la lengua y a partir de allí enuncia su posición construyendo a través del enunciado su relación con el mundo. El acto comunicativo relaciona el enunciado con el acto de enunciación que lo sostiene y, a la vez, involucra no sólo al locutor, sino a un otro, el alocutario, en quien se ha de suscitar una respuesta. El discurso es entendido como el enunciado que implica el interés del hablante de influir sobre el oyente. Hacia los años 70 **Z. Harris** fue el primero que propuso tomar en cuenta el conjunto de reglas de encadenamiento de las sucesiones de oraciones que componen un enunciado.

A esto se agregarán los aportes de la **escuela francesa** (representantes de esta escuela son R. Robin y L. Guespin, entre otros) quienes para explicar las condiciones de

posibilidad del funcionamiento de un discurso remiten no sólo a la lingüística sino a las condiciones históricas.

“Los discursos no consisten meramente en estructuras de sonidos e imágenes y en formas abstractas de oraciones (sintaxis); también es posible describirlos en términos de acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre sí en situaciones sociales y dentro de la sociedad y de la cultura en general” (13)

Si el núcleo común de todo discurso es su significatividad, la interpretación de los **discursos remite a dos perspectivas complementarias** para el análisis de los mismos: **la lingüística (en tanto acto de comunicación) y la sociológica (en tanto práctica social institucionalizada).**

Las teorías que explican los **discursos como fenómenos sociales**, se sitúan en un plano que va más allá del de la lengua. Analizando los discursos como producciones de sentido, se desplaza el estudio hacia los procesos de producción; es decir que desde la **perspectiva sociológica** preocupan los modos de funcionamiento de la semiosis social, **las condiciones de producción y restricción** de la misma.

La noción de discurso, pensada en sentido complejo, incluye la descripción y análisis de las tres dimensiones del discurso: como uso del lenguaje escrito o hablado (se corresponde especialmente con la disciplina de la lingüística); como proceso de comunicación de ideas y de creencias (se relaciona con la disciplina de la Psicología Cognitiva); como forma de interacción social (involucra a las ciencias sociales).

Al considerar a discurso como acción social, el **enfoque lingüístico**, que analiza la estructura interna, las reglas de la gramática y los aspectos normativos del lenguaje, se ha de integrar al **enfoque cognitivo**, que estudia las operaciones mentales y los procesos que los usuarios del lenguaje aplican consciente o inconcientemente en la producción y comprensión de los discursos, junto con el **enfoque socio-lingüístico** o

interactivo que considera al proceso de interacción y comunicación como formando parte de procesos culturales más complejos.

Tal cual lo define Emilio de Ipola, “el discurso como todo hecho de significación social es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos. Por ser producto de una práctica social, los fenómenos de significación no se dan al margen ni como traducción de otro tipo de hechos considerados reales, como si ellos fueran realmente importantes y aquellos su reflejo”.(14)

EI DISCURSO PEDAGÓGICO - IDEOLOGÍA - PODER

En el **discurso pedagógico**, que es el eje donde se centra este trabajo, se advierte la interdependencia y mutua afección de los planos mencionados anteriormente.

El examen de las categorías empleadas en las propuestas pedagógicas habla de la lógica imperante en la articulación de los discursos, del “mecanismo” que determina la construcción de un determinado tipo de conocimiento.

El aspecto formal se complementa con la “conformación conceptual”, con el marco teórico y ambas dimensiones aluden al **proceso ideológico generador de un determinado tipo de discurso**. El mismo, en tanto **producción conceptual**, contiene de manera explícita o implícita premisas de orden psicológico, sociológico, económico, antropológico, ético, etc. Estos contenidos, articulados según un sistema de **principios de comunicación específicos**, toman la forma de núcleos enfáticos o de ausencias significativas que han de producir un mensaje cuyo efecto nunca es neutro.

Según el modelo de análisis crítico del discurso realizado por **T. A. Van Dijk**, las **ideologías** son sistemas básicos de cognición social, representaciones mentales compartidas socialmente que tienen un esquema interno fijo a través del cual

controlan al discurso, el cual, en tanto es constitutivo de la sociedad y la cultura, legitima, reproduce o cambia las relaciones de poder que están en su origen.

El **discurso público tendría**, así, **dos funciones**: por un lado, es una forma de “control social” que **expresa los valores dominantes** y, por otro, en tanto adopta un “sentido crítico”, **puede llegar a desafiar las relaciones de desigualdad** étnica, de género, las de dominación y las de abuso de poder que aparecen como problemas sociales que están en la base empírica de los discursos.

Así, por ejemplo, los estudios con relación a los inmigrantes y minorías étnicas revelan que el uso del lenguaje expresa la pugna por el poder al observarse que no todos los miembros de una sociedad tienen el mismo derecho a ser escuchados y a hablar.

Ilustra esta afirmación el caso de los periodistas de clase media en Holanda, quienes cuando hablan de los “holandeses” no se refieren a toda la gente que vive en el país y contribuye al desarrollo local, sino a los “blancos”. En la actualidad ya casi no se usa la palabra “extranjero” para referirse a un estadounidense o a un suizo, sino para identificar a “gente de países menos desarrollados” y usualmente “con piel más oscura” que viene de lugares como Surinam, Indonesia u otras zonas de Asia o de países árabes. Esto lleva a calificar de peligrosa la tergiversación del término porque muchas de esas personas ya son segunda o tercera generación en el país. (15)

Los estudios de Van Dijk se dirigen a mostrar como los discursos, a través de la prensa, de los textos escolares, de las conversaciones cotidianas, etc. expresan y reproducen las representaciones sociales de los “otros” según un contexto político-social determinado.

En este sentido, la pregunta por la estructura y materialidad de una determinada producción conceptual discursiva en educación, abre el interrogante hacia un nuevo

espacio que es el de las **implicaciones sociales, políticas e ideológicas** que le sirven de marco, a la vez que las construyen.

Como lo señala **M. Foucault** (1926-1984) “hacer aparecer en su pureza el espacio en que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que no se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él, juegos de relación” (16)

Los **marcos institucionales** son los lugares específicos donde se materializa el proceso de producción de significaciones sociales imprimiéndole reglas que determinan los modos de articulación y los mecanismos de exclusión que, respectivamente, configuran y restringen al discurso. Esta estrecha relación entre “contexto” y “mecanismos de la articulación discursiva”, será aplicada cuando se describa el discurso pedagógico positivista ortodoxo de los maestros normalistas argentinos.

Lo ideológico radica tanto en los **contenidos explícitos** como en la articulación que se les da a través del **sistema de reglas** provenientes de dicho enmarcamiento.

Cabe, entonces, preguntarse ¿cuál es el principio ordenador y cuáles las formas de realización de la comunicación pedagógica? ¿Cuál es su estrategia discursiva?

Entendemos por estrategia discursiva, siguiendo a Gilberto Giménez, “la selección y el orden de las operaciones lógicas y modales aplicadas a las series de argumentos agrupados en función de sus respectivos objetos discursivos” (17)

Si bien el **discurso pedagógico** tiene una lógica y una estructura interna propia, antes de analizarla, es conveniente describir la dimensión formal general que lo estructura en tanto **materializa un caso específico del proceso de comunicación**.

Para ello son un buen referente teórico, las investigaciones del sociólogo inglés **Basile Bernstein** (1924-...) quien también destaca, al igual que los autores citados anteriormente, que **los principios que organizan la comunicación** y los mecanismos

de adquisición y transmisión a través de los cuales se cumple dicho proceso, se **originan y están determinados por relaciones de poder**. Éstas remiten a relaciones sociales, entendidas como relaciones de clase según el principio de división social del trabajo.

Los principios de la comunicación humana son portadores y transmisores de dichas relaciones y en tanto se tornan activos en nuestra mente son reproductores del sistema macro - institucional y regulan las prácticas culturales.

La problemática del “poder”, como **revelador de relaciones desiguales**, está en el **origen** de los principios de la comunicación y, al mismo tiempo, aparece como **efecto** en tanto un determinado “orden de desigualdad social” se consolida.

“La distribución del poder y los principios de control son traducidos en principios de comunicación; los principios de comunicación generan relaciones desiguales entre grupos y ubican grupos dentro de su clase y regulan las relaciones de oposición entre las clases sociales”. (18)

Es por eso que es posible afirmar que **el discurso nunca es neutro** o inocente, está cargado de intencionalidad, persigue fines.

Un **discurso autoritario**, de sutura, es el que remite a los procesos de normalización, **disciplinamiento, coacción y exclusión** que tan magistralmente analizara Foucault en **el desarrollo de las sociedades modernas**.

De ahí que su posición epistemológica sea reactiva frente al modelo logocéntrico y homogeneizador de este período por considerar que las prácticas y discursos institucionales que atravesaron al sujeto moderno lo moldearon desde dicha unilateralidad, castigando y excluyendo todo intento de diferenciación.

En este marco referencial es donde hemos de **ubicar la configuración de la ideología positivista** a fin de demostrar la fuerte interdependencia entre el discurso pedagógico,

resultante de la misma, y el discurso ético y político que están en su base. En la segunda parte del trabajo, como fue indicado en la introducción, se ha de analizar la correspondencia entre el discurso pedagógico de los positivistas normalistas argentinos de fines del siglo XIX y comienzos del XX, con el contexto socio-político de la Modernidad.

Para Foucault, el saber (que siempre es el saber de una época determinada) está avalado por algún dispositivo de poder y por ello cada sociedad tiene su propio régimen de verdad y acepta un determinado discurso como verdadero en tanto éste se impone gracias a múltiples coacciones.

Es este discurso el que **revela las reglas de competencia comunicativa**, a las que alude Bernstein, y que básicamente traducen las relaciones de poder que tienen como base y fundamento una estructura objetiva de desigualdad social. Las reglas de juego son fundamentalmente **“las de reconocimiento y las de realización”**.

Ellas organizan, en tanto internalizadas en las conciencias individuales, un **orden jerárquico de “clasificación, selección y combinación”** de categorías y significados relevantes. La adquisición de un determinado código y el empleo del mismo supone estar siendo insertado en una determinada ideología.

Así por ejemplo, según este análisis se puede fundamentar el aislamiento que produce una clasificación fuerte y la elocuencia del poder que ostenta por el silencio que genera; por la distancia con la que una persona le habla a otra; por la postura corporal y los gestos que delinear una práctica discursiva. De estas manera una observación más profunda del proceso de comunicación permite reflexionar sobre ciertos aspectos funcionales de singular relevancia para interpretar al discurso, distinguiendo no sólo **“quién”** lo utiliza, sino **“cómo”, “por qué”** y **“cuándo”** lo hace.

El “escoger la práctica relevante” (selección del significado) y saber “cómo se hace” (conocer el ritual) supondrá mantener el orden legitimado. Por ejemplo, reconocer si en un contexto determinado es adecuado dar la mano o un beso en la mejilla; usar el usted o el vos; escuchar o preguntar; etc. remite a una regulación cultural que denota distribuciones especializadas de poder y principios de control específicos.

Esta interpretación se corresponde con el enfoque de las teorías pedagógicas críticas-radicales (surgidas como parte de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña, los Estados Unidos y Francia hacia la década del 70, con representantes como M.F.D.Young, M.Apple, B.Bernstein, P.Bourdieu y J.C.Passeron) quienes señalan que **el código elaborado y transmitido por la escuela actúa selectivamente, facilitando y perpetuando la adquisición desigual y transmitiendo las relaciones de poder (modelo dominante –dominado):** de clase, de género, de religión, de raza, etc. que existen fuera de la escuela.

Es por eso que la comunicación pedagógica en tanto es transmisora de modelos de dominación externos a ella, responde a ciertos principios uniformes que mantienen una determinada estabilidad social, a pesar de las diferencias de contenido disciplinario. Este reconocimiento de la relativa autonomía del sistema educacional con relación a sus contextos, contenidos y procesos, llevará a cuestionar su aparente neutralidad con la que se lo ha revestido tradicionalmente y que no sería más que una forma de ocultar la arbitrariedad del sistema.

De este modo, las escuelas reproducirían la lógica del capital, a través de las formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación según las categorías de clase social, sexo y etnia.

La naturaleza interna del **dispositivo pedagógico** respondería a tres conjuntos de **reglas: distributivas, de recontextualización y de evaluación.**

Las primeras tienen una **acción de control**, al marcar los límites entre el conocimiento y el poder y entre el conocimiento y la conciencia. Las reglas de distribución **señalan quién puede transmitir, qué se ha de transmitir y bajo qué condiciones.**

Con relación a los límites externos, Foucault plantea este procedimiento como un mecanismo de restricción del discurso vinculado con la “voluntad de verdad” de una época que actúa como criterio demarcador de las verdades posibles de ser sostenidas desde un discurso. Con relación a los límites internos, también es una cuestión histórica la distribución de diferentes estructuras cognoscitivas a diferentes grupos ejerciéndose una fuerte presión sobre los sujetos para determinar qué se ha de pensar y qué se ha de reprimir.

Así la educación que es la ritualización del habla por excelencia, otorga distinta categoría a los sujetos y juega un papel importante en la conformación de los “grupos doctrinales” promoviendo la adecuación social. De manera tal que si lo que se enuncia es acorde al grupo dominante, el sujeto es reconocido e integrado, de lo contrario funcionarán los mecanismos de rechazo y exclusión que llevarán a ser intolerante con quienes se atrevan a ser diferentes. Este encuadre ha de interpretar todo conflicto como disfunción o desajuste, nunca como motor constitutivo de lo social.

Las reglas de recontextualización crean, construyen el discurso pedagógico al establecer el modo en que las habilidades y competencias especializadas (**discurso instruccional**) deben ser adquiridas según el orden social (**discurso regulativo**) que es quien impone las reglas del juego que constituyen el orden, la relación y la identidad.

En tanto el discurso pedagógico se apropia de discursos provenientes de otros campos (física, historia, biología, filosofía, ética, política, etc..) es un medio para la circulación de otros discursos. Ha de seguir en esta transposición una dinámica según **reglas de**

selección por las cuales la reproducción de un discurso desde su campo primario de producción es reenforcado según el discurso regulativo. Esto posibilita crear un lugar simbólico para la transmisión de la ideología.

Las reglas de evaluación sistematizan el proceso de adquisición y refuerzan el dispositivo pedagógico como un regla simbólica de la conciencia, asegurando las condiciones internas para la producción y reproducción de la cultura.

En síntesis, **las reglas provistas por “el aparato pedagógico”** (es importante recordar el concepto de “campo”, definido por **P. Bourdieu** (1930-2001) como “conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y / o instituciones en lucha por formas específicas de poder”, el cual se transforma en “aparato” cuando “los agentes dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados”) **establecen una ligazón entre el poder, el conocimiento y la conciencia** conformando la gramática interna del control simbólico a través del cual se legitima una distribución de poder dada por la categoría cultural dominante. (19)

Así se constituye y se refuerza un determinado “**habitus**” entendido como “sistema de disposiciones durable, traspasable, como estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones”. (20)

Las prácticas educacionales, en tanto responden a principios uniformes, mantienen cierta estabilidad a pesar de las diferencias ideológicas y posicionan al sujeto pedagógico en relación con el texto privilegiante, inserto en las categorías espacio-temporales.

La circulación del mismo en su contexto específico, la escuela y el aula, supone su adquisición en forma periodizada según el principio de la edad y su evaluación según las reglas del enmarcamiento histórico-ideológico del dispositivo.

Ahora bien, puesto que éste es definido por Bernstein como: “el conjunto de reglas para la formación y transformación de la comunicación pedagógica”, **nuestra propuesta se ha de orientar, en primera instancia, a analizar como operaron dichas reglas en la producción del discurso pedagógico positivista el cual se conformó desde el predominio de las fuerzas político-económicas de la modernidad y desde esa ideología se transmitieron y reprodujeron los valores imperantes en la época.**

Pero puesto que el poder que está en el origen de todo discurso, se manifiesta también (como ya lo analizáramos) en el efecto que produce; en segunda instancia, se ha de justificar cómo **a partir del predominio del discurso pedagógico positivista, que se desarrolló en el sistema educativo argentino de fines del siglo IX y comienzos del XX, se institucionalizaron determinadas prácticas que se reflejaron fuertemente en el orden moral.**

No obstante lo afirmado anteriormente, reconocer la **relación dialéctica entre “los sujetos que interactúan”** en la difusión de los discursos y el **“contexto”** desde donde los mismos emergen, permitirá sostener que si bien los primeros responden a las restricciones del marco cultural, pueden, también, contribuir a su construcción y modificación.

Estas variaciones dan origen a nuevas organizaciones sociales y es en este sentido que **el discurso, en tanto acción social, se puede concebir como agente de cambio.**

Esta premisa es la que ha de sustentar el desarrollo de la tercera parte del trabajo, al postularse la **reformulación del discurso pedagógico desde una dimensión ética,** como alternativa frente a las condiciones socio-políticas actuales, promoviendo una mirada y participación crítica **ante el contexto imperante de inequidad social.**

SEGUNDA PARTE: EL DISCURSO PEDAGÓGICO MORAL EN LA MODERNIDAD

Capítulo 3

EL PROYECTO MODERNO COMO MARCO REFERENCIAL DEL POSITIVISMO

Al focalizar el estudio en el discurso positivista que se desarrolló en la Modernidad, hemos de analizarlo aplicando los conceptos centrales desarrollados hasta el momento sobre la producción discursiva. Los mismos se resumen en los siguientes puntos:

- 1- La analogía entre el “texto” y la “acción humana” permite ampliar la noción de “discurso”, no limitándola a las “unidades semánticas del lenguaje escrito y hablado”, sino incluyendo en la producción discursiva a todo “fenómeno social” que instaura y transmite un sentido.
- 2- La interpretación del mismo supone conocer las “reglas de la hermenéutica” a fin de reconocer “las condiciones históricas” desde donde emerge una significación social y a las que, a su vez, está sometida toda comprensión humana. La hermenéutica, en tanto remite a la “experiencia lingüística” destaca el valor del lenguaje como un previo que estructura a los sujetos y la función comunicativa del mismo que origina el apriori intersubjetivo desde donde se comprende el sentido de lo humano. Al mismo tiempo, en tanto alude a la “experiencia crítica” es el modelo elegido para abordar el análisis del discurso pedagógico-moral desde una actitud problematizadora a fin de descifrar los poderes coactivos que lo atraviesan
- 3- En la producción de sentidos, es preciso estudiar las “reglas de la comunicación” conjuntamente con “las condiciones culturales de producción y restricción” de la semiosis social.

En este sentido, interpretar las categorías predominantes que caracterizan a la **Modernidad** implica pensar este período como una **red de significaciones** que configura y regula las prácticas sociales en tanto instauro un nuevo horizonte de sentido determinante de un peculiar modo de ver y, en consecuencia, de actuar de los sujetos sociales.

De ahí la importancia de analizar cuál fue el **contexto socio-histórico**, el parámetro epocal, que generó un nuevo **“imaginario social”** y que brindó las condiciones culturales propicias para que se desarrollara un nuevo **“concepto de ciencia”**, la cual ha de ser interpretada como resultado de la dinámica de las fuerzas sociales que operaron en dicho contexto.

“Este elemento que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, creación de cada época histórica, su manera singular de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus relaciones; este estructurante originario, este significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de la inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos – este elemento no es otra cosa que lo imaginario de la sociedad o de la época considerada”.(21)

Tomando pues como referencia el punto de vista contextual es posible es posible realizar una interpretación más amplia de los discursos.

Así, por ejemplo, los rasgos relevantes y la lógica dominante de la época moderna influyeron en la **formación del discurso positivista**, cuya ideología fue determinante para la **constitución de un nuevo marco epistémico**.

Siguiendo a M Foucault, hemos de sostener que atender a la producción histórica de los conceptos científicos permite distinguir junto a la historia interna de la ciencia, una historia externa que justifica la articulación de las diferentes explicaciones científicas con las diversas concepciones del mundo que están en la base de las mismas. De este modo, la ciencia en tanto reflexión conceptual responde a reglas de formación dadas por las condiciones históricas que hacen posible la elaboración de los sistemas teóricos.

“En realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios principios de regulación: es la historia de las ciencias. Por otra parte creo, que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego, a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objetos, tipos de saber y, por consiguiente, podemos hacer a partir de ellos, una historia externa, exterior, de la verdad.”(22)

Si las condiciones políticas y las diversas formas que asume el poder a través de la historia son la base para el análisis de la verdad, cada período histórico plantea sus propios cuestionamientos y lo cognoscible se apoya sobre ciertos estratos culturales que influyen en las formaciones discursivas que responden a la voluntad de verdad de una época.

El espíritu de los tiempos modernos se gestó en el **Renacimiento** (fines del siglo XIV, XV hasta el siglo XVI) y expresó la primera fisura social y cultural que se produjo en el tránsito de la Edad Media a la Moderna, estableciendo los **primeros postulados del pensamiento moderno** que se reflejaron en la corriente del **Humanismo**.

Sin embargo, recién en los siglos **XVII** y **XVIII**, con en el movimiento de la **Ilustración**, se configuraron los **rasgos predominantes de la Modernidad**.

A los fines que interesan en esta investigación, hemos de seleccionar aquellos caracteres que aparecieron representados luego por el **positivismo** (siglo XIX) como **consumación del ideario moderno**. De este modo será posible justificar en qué medida el paradigma moderno actuó como criterio demarcador y se impuso como “voluntad de verdad” de la época en la formulación de la propuesta positivista.

- 1- El cambio del Medioevo hacia la **Modernidad** supuso, a nivel económico, el tránsito de la “economía natural” (basada en la propiedad territorial) al desarrollo de la “**economía monetaria**” (basada en un proceso de mercantilización y en un paulatino **auge industrial** que supuso el paso de los pequeños mercaderes a los grandes comerciantes y empresarios). El surgimiento de la **burguesía** como nueva clase social fue desplazando a los estratos dominantes del clero y la nobleza; el poder de “dios” y el de la “sangre” se fue remplazando por las nuevas fuerzas del “dinero” y de quienes tenían la “inteligencia” para conseguirlo. En un principio, la actitud del burgués marcó una ruptura con el espíritu corporativo que se manifestaba en las asociaciones gremiales de los artesanos y con las relaciones de tipo personal que caracterizaban los vínculos en la sociedad medieval. De este modo, una **mentalidad calculadora**, conciente de sus propias fuerzas y del valor de la razón para conseguir sus fines, fue perfilando en la burguesía naciente un **espíritu individualista** en donde las **relaciones de mando y de competencia** fueron socavando el espíritu corporativo. La mentalidad moderna, ejemplificada en el burgués capitalista, se expresó en la **búsqueda de eficacia**, en el culto por la productividad y en el uso de una racionalidad instrumental. De este modo **las formas de producción y organización social capitalista** estimularon el desarrollo de un nuevo tipo de investigación científica

orientada a resolver con los nuevos avances teóricos y sus aplicaciones en el ámbito tecnológico, cuestiones ligadas a la producción y comercialización. En tanto la actitud tecnológica del conocimiento científico moderno tuvo en los intereses pragmáticos y útiles de la sociedad capitalista un fuerte referente, es posible reafirmar la tesis sobre la fuerte interdependencia existente entre los factores socio-políticos y las prácticas discursivas correspondientes. De hecho en la estructura de la ciencia y del conocimiento se revelan no sólo aspectos metodológicos, sino modelos de hombre y de sociedad. Paulatinamente, la **burguesía capitalista** fue generando una íntima **relación entre la economía y la política** que llevó a que el Estado se convirtiera en el principal empresario, caracterizándose por su laicismo y autonomía. Para el **positivismo el culto por la ciencia** fue el pilar fundamental de su ideología. Como al **imperio de la ciencia** había que agregarle, en el estado positivo, el **avance de la industrialización**, para mantener la disciplina industrial, **el poder político cumplió un rol fundamental.**

- 2- La visión religiosa del mundo , que se centraba en el conocimiento referido a lo supraterrrenal y teológico, hizo crisis cuando **se impuso una visión antropocéntrica** que llevó a que se buscara una nueva autoridad puesto que lo sagrado había perdido legitimidad como modo de explicación de la realidad. La pérdida del teocentrismo, llevó a una secularización de la mentalidad humana provocando que la **explicación de la ley natural** remplazase a la del milagro o a la de la ley sobrenatural en la medida que las preocupaciones humanas se alejaban de los fundamentos religiosos. En el Renacimiento tardío, el centro no fue ya el mundo sino el hombre, lo que determinó un interés cada vez más práctico orientado a la búsqueda del dominio y control de la naturaleza.. En

este sentido, **la consideración que el positivismo tuvo sobre la ciencia como el estado óptimo del desarrollo del pensamiento humano, es una muestra de cómo esta corriente llevó a su ápice la superación de la cosmovisión teocéntrica.**

- 3- De las dos corrientes que representan el **debate gnoseológico de la Modernidad: el empirismo y el racionalismo** que desemboca en la postura del idealismo trascendental, el **positivismo** se ubica como una **expresión fuerte del empirismo** al destacar el **valor de los hechos y de la observación** de la experiencia, frente al apriorismo que postulaba el valor de las cuestiones metafísicas. La **concepción del mundo** deja de ser metafísica y finalista, al estilo de la ciencia aristotélica, y toma un sentido **funcional y mecanicista**, encontrando en la figura de Galileo un representante de este cambio de pensamiento.
- 4- La implementación del método positivista basado en la observación, experimentación y verificación, no es más que una consecuencia de la **organización del mundo moderno** que estuvo fundamentalmente basada en **principios racionales, calculables**. La valorización de la técnica racional generó una mentalidad utilitarista a partir de la cual, el tiempo fue valorado como mercancía útil que debía administrarse bien si se quería obtener rendimiento. La **técnica científica del positivismo**, inspirada en esta íntima **asociación del conocimiento con lo útil**, desarrolló una interpretación ordenada de la naturaleza, intentó **captar la regularidad de los fenómenos** (no sólo naturales, sino también sociales) para poder, así, dominar e intervenir **controlando los sucesos**. Nuevamente es necesario apelar a las condiciones socio-económicas del desarrollo industrial que están en el origen de la ciencia

moderna positivista para comprender su interés por explicar el mundo natural no ya desde una concepción sustancialista – teleológica, sino desde una **concepción causalista** a través del descubrimiento de las **leyes matemáticas** en las que se creía se expresaba el lenguaje **de la naturaleza**.

5- De los dos **ideales del proyecto educativo del período moderno**, representados en los modelos del Humanismo y la **Ilustración**, el **positivismo se identificó** con este último por la confianza en que el **progreso se alcanzaría a partir de la acción emancipadora de la educación**. En este sentido se acentuó la idea de que el “**saber**” constituía un nuevo **criterio de selección** que daba prestigio y permitía que se lograra el ascenso social frente a quienes se destacaban por las prerrogativas del nacimiento. Al independizarse de la tradición y del pasado se privilegió el desarrollo de la **ciencia** como condición para el bienestar material y espiritual, como modo necesario de alcanzar el **progreso social**, visualizado en el ideal de una sociedad justa y con una organización económica de los estados nacionales que permitiera garantizar dicho objetivo. Impregnados del criterio axiológico de la utilidad, **se buscó la armonía entre el eje económico y el eje político, otorgándosele al Estado un mayor protagonismo como agente educativo**. La pedagogía positivista siguió los cánones de la modernidad y , en este sentido, puede calificarse de realista pues en ella se reflejó la preocupación por alcanzar las condiciones indispensables para el buen funcionamiento social.

6- Otro punto interesante para justificar las relaciones entre el proyecto moderno y el del positivismo es el **valor que se le otorgó a la “sociedad”** ya que al entrar en crisis el valor de lo sagrado como elemento fundamentador, se debió buscar una **nueva legitimidad de la autoridad**. Si en la sociedad medieval,

feudal y monárquica, el poder estuvo distribuido entre la nobleza (poder material) y la religión (poder espiritual), en la sociedad moderna el poder material quedó en manos de los industriales; en tanto que **el vacío espiritual dejado por la religión fue ocupado por los “sabios” o “científicos sociales” encargados de transmitir las leyes sociales que condensaban “un fondo común de verdades”**. Sin embargo los aportes de la Sociología Positivista se diferenciaron de la **visión moderna, contractualista, de la vida en comunidad** porque las teorías del contrato social partían de una concepción individualista y en cuanto tal concebían a la colectividad como una abstracción, en tanto se llegaba a ella por un mecanismo arbitrariamente constituido. **Para los positivistas, en cambio, la sociedad estaba dotada de una realidad original**, vivir en sociedad provénía del orden natural y por lo tanto no tenía que sacar sus causas de contratos ficticios. Concebir a la **sociedad** como un **hecho natural**, igualando su estudio con el de la naturaleza, llevó a entenderla como una **“totalidad orgánica”**, cuyas leyes eran análogas a las leyes de la física y por lo tanto la sociedad estaba **regida por una necesidad natural** y no por un pacto colectivo. La voluntad humana debía someterse a ese orden natural inmutable, más que construir un nuevo orden. “La noción de ley natural sugiere de inmediato la idea correspondiente de un orden espontáneo, el cual va siempre aparejado con la noción de armonía....lo que hay que hacer es contemplar el orden, con el fin de corregirlo convenientemente, pero de ninguna manera para crearlo”.(23)

Capítulo 4

EL DISCURSO POSITIVISTA COMO MODELO EPISTÉMICO

Trazar un esquema general del modo de pensamiento positivista moderno, corriente que en la evolución del pensamiento filosófico es posible ubicarla, como ya se señalara, en los siglos XIX y XX, posibilita reflexionar acerca de su resonancia en la historia de la cultura.

Se puede abordar la caracterización del positivismo desde el **modelo epistémico** que el mismo representó, en tanto elaboró un conjunto de reglas y criterios de juicios sobre el conocimiento humano. Prescripciones que engendraron, a su vez, una serie de dificultades, tanto desde el punto de vista gnoseológico como ético.

Los rasgos principales de esta concepción en torno al saber humano fueron:

- 1- La consideración del **estado científico** como máxima expresión del desarrollo del pensamiento humano quien al superar los estados anteriores, representados en el saber teológico y metafísico, había alcanzado la emancipación de la razón y el **estado intelectual óptimo** para lograr el progreso superando los obstáculos provenientes de la ignorancia, de los prejuicios y de las explicaciones de tipo mitológico.
- 2- La aspiración a la **unidad de la ciencia**, avalada por la **confianza en el método** como modo de adquisición de un saber para todos los campos de la experiencia humana. Ese método fue el empleado por la **ciencia de la física** quien fue postulada como el **modelo del saber** al que habrían de reducirse todas las otras áreas.
- 3- La consideración de un saber como científico, en tanto fundaba sus resultados sobre **datos empíricos**. Si el contenido del conocimiento humano se refería a lo que se registraba en la experiencia, quedaban fuera del mismo tanto las

interpretaciones religiosas del mundo como las metafísicas ya que no había razones científicas para la fundamentación de las entidades ocultas por ellas aludidas. Esta eliminación de la subordinación de la realidad a la razón trascendental y a las categorías ideales, restauró la **autoridad de la experiencia frente al dominio del apriorismo**. En la mentalidad positivista, no había preocupación por las causas trascendentes, ya sean de orden divino o de orden natural. El **espíritu de observación, experimentación y cálculo**, centraba el estudio en el fenómeno, en el hecho mismo. La crítica racionalista suponía el rechazo de posiciones idealistas que concebían al conocimiento como una interacción de la realidad con el pensamiento. Esto originó una valoración pasiva del **sujeto gnoseológico**, al adjudicársele sólo **funciones receptoras**.

- 4- La **postura nominalista** cuyo antecedente importante fue Guillermo de Ocán (1280-1349) quien, hacia el siglo XIV, criticó la postulación de conceptos absolutos y universales, afirmando que éstos no designaban esencias, sino que sólo eran construcciones mentales que designaban casos específicos. Desde este enfoque, la **palabra remitía a hechos individuales**, posibles de ser **observables y verificables**. De ahí que, el **sistema conceptual** que organiza, ordena y clasifica la experiencia, si bien tomaba la forma de un saber general y con cierto grado de abstracción en el caso en que se describían situaciones ideales, no por ello dejaba de **remitir a datos experimentales**. Por esto, los aportes de esta postura fueron fundamentales, en un primer momento, para el avance de las ciencias naturales y exactas. **Junto a este cambio en las ideas** con respecto a la tradición aristotélica, **se fueron dando**, como ya mencionamos, **cambios socio-culturales** que facilitaron el surgimiento de la

ciencia moderna en tanto la misma estuvo ligada a las formas de producción y organización social capitalista. Si bien en la constitución inicial de la misma, la verificación experimental, en tanto fundamento de las leyes generales, fue tomada como un principio rector, **posteriormente con los aportes de la teoría del racionalismo crítico se abandonó el criterio de verificación por el de falsificación.** K. R. Popper (1937-1945), representante de esta concepción, sostuvo el carácter hipotético - conjetural de la ciencia frente al ideal de un saber absoluto. Más que seguir un camino inductivo, de los hechos individuales a las leyes generales, la ciencia adoptaría el camino deductivo ya que se habría de sostener que no es posible comprobar todos los posibles casos subsumidos por una hipótesis científica. No obstante estas diferencias entre el positivismo clásico y el racionalismo crítico, el tipo de explicación propuesta por Popper siguió siendo de tipo causal, ya que el fenómeno a explicar debía ser considerado como la conclusión de una inferencia lógica deductiva, cuyo valor de verdad dependería de que no fuese refutada por un caso que la contradiga. La ley científica será, entonces, definida como “la menos falsa” y toda proposición científica para ser tal, deberá concebir la posibilidad de ser falsable o refutable.

- 5- El **rechazo y la crítica a las razones metafísicas** se extendió a los **juicios de valor y enunciados normativos** por carecer de valor cognoscitivo. En consecuencia, si toda teoría científica debía de tener un sustento empírico y el método científico, basado en la observación, experimentación y comprobación o verificación, estaba orientado a captar las regularidades de los fenómenos, el positivismo encontró en todo esto razones para justificar **la transferencia del modelo de las ciencias naturales a las sociales.** La realidad humana no podía

ser entendida, entonces, en sentido histórico, como producto de la voluntad humana, sino que la aplicación universal del método científico llevaría a postular el carácter neutral de las realidades sociales y la validez universal de sus leyes, entendidas no como dialécticas, sino como necesarias. Al respecto puede leerse en A. Comte (1798-1857):“la sociología positiva se preocupa de la investigación de los hechos antes que de ilusiones trascendentales, del conocimiento útil antes de la contemplación ociosa, de la certeza antes de la duda y la indecisión, de la organización antes que de la destrucción y la negación”.(24) Todo esto llevó a Comte a calificar a la sociología como “física social”.

Esta concepción epistemológica **influyó de manera determinante** en las teorías de conocimiento referidas a objetos específicos , tales como el de las “**ciencias de la educación**”. Y generó una gran polémica al pretender erigir el método científico de las ciencias físico-matemáticas como paradigma universal para la producción de conocimiento.

Desde el punto de vista gnoseológico – epistemológico, la tendencia del positivismo a otorgarle a las proposiciones científicas un carácter absoluto, **significó una grave amenaza para el libre desarrollo de la investigación**: se cayó en un **dogmatismo** incapaz de reconocer el carácter dinámico del saber científico, que por ser una construcción humana siempre es relativo, refutable y posible de ser modificado.

El carácter operativo de la ciencia pareció detenerse ante la actitud, casi mística, de quienes veían en el hecho empírico un elemento inalterable, de adoración, más que un objeto de investigación, abierto a la construcción y transformación.

Una larga tradición de concepciones antinómicas y dualistas, entre las cuales se encontraba el positivismo, llevó a plantear el tema del conocimiento desde un

paradigma reduccionista, desconocedor de la compleja red de factores que interaccionan en la construcción del mismo implementándose una **primacía del objeto** de conocimiento que privilegió el criterio de entender la **verdad** como “**adecuación a la realidad**” o “**correspondencia con los hechos**”.

Sin embargo, desde una visión totalizadora el proceso de conocimiento no se puede comprender sólo como una relación dual; aparecen formando parte de la trama el lenguaje y las distintas formas de comunicación social a través de las cuales se institucionalizan las verdades. Desde este enfoque las complejas relaciones entre la realidad, el sujeto, el lenguaje y la experiencia social se pueden pensar desde un paradigma integrador en donde también se reinterpreta la función del sujeto cognoscente al ser pensado como entrelazado con la realidad, accionando sobre ella y, al mismo tiempo, sufriendo modificaciones en la propia estructura.

Desde el punto de vista epistemológico las distintas teorías de la concepción hermenéutica (a las que hicimos referencia en la primera parte de este trabajo y a las que volveremos al hacer referencia a la metodología de las ciencias sociales), marcaron un giro importante respecto al origen del conocimiento tal como era explicado por el positivismo.

Uno de los representantes de este cambio de mirada fue, también, J. Piaget (1896-1980): “Cincuenta años de experiencias nos han enseñado que no existe conocimiento resultante de un simple registro de observaciones sin una estructuración debida de las actividades del sujeto. Pero tampoco existe, en los hombres, estructuras cognoscitivas a priori o innatas: sólo el funcionamiento de la inteligencia es hereditario y éste no engendra estructuras más que por una organización de acciones sucesivas ejercidas sobre los objetos.” (25)

Esta interpretación no trascendental del conocimiento humano remite a una psicogénesis de bases orgánicas pero que no se reduce a la misma, sino que supone una complejidad creciente de las estructuras de conocimiento que desde una función autorreguladora alcanzan el equilibrio en interacción con el medio.

Al abandonarse la posición dualista entre el sujeto y la realidad a conocer, entró en crisis, también, el modo tradicional de entender la verdad. **Y no pudieron**, desde ese escaso espíritu crítico, **reconocer diversos criterios de legitimación** o de verificación para los diferentes objetos de estudio de los procesos cognoscitivos, que lejos de ser homologados remitían a la especificidad de casos. De ahí la **dificultad para las ópticas de corte positivista de comprender la direccionalidad de los procesos sociales** como productos de la voluntad humana y no como meras regularidades naturales.

Al respecto señalaba E. Mari: “Ya sea por sucesivas rotaciones y descenso en escala en los criterios de verdad, o bien por el registro de verdad en su urdimbre histórica, hay una convergencia en la deconstrucción del concepto absoluto y atemporal de verdad...” (26)

La aspiración a la “fijeza y universalidad” de las leyes científicas, a la “absolutes” de sus enunciados, puso de relieve una **paradoja en la filosofía positivista** ya que no obstante su “declarada postura antimetafísica”, sus concepciones no lograron separarse de ella totalmente. Baste recordar, como ejemplo relevante, **el carácter de necesidad contenido en el concepto de “ley” con el que se pretendía reemplazar al de “causa”**. Lejos de superar el determinismo y mecanicismo clásico, **profundizaba la brecha con el orden de lo contingente**, de lo diferente y de lo plural.

La aspiración a la unidad del saber científico llevó a Comte a intentar clasificar las ciencias según un **orden jerárquico**, revelador de un criterio ordenador y al mismo

tiempo selectivo que llevó a que sus críticos se replantearan las nociones de “superioridad” o “inferioridad” de un saber. Si las ciencias fundamentales se ubicaban siguiendo esta estratificación: 1) matemática, 2) astronomía, 3) física, 4) química, 5) biología y 6) sociología, resultaba problemático ubicar y reconocer el carácter científico de nuevas disciplinas, tales como la estadística, la psicología experimental, la lingüística, etc.

Coincidimos con la interpretación de Geymonat para quien pretender descubrir una clasificación de todas las ciencias implicaba detener el desarrollo del pensamiento científico, bajo la **ilusión metafísica de alcanzar la sistematización absoluta.** (27)

La complejidad de los fenómenos sociales se resistió a ser abordada desde las limitaciones del **monismo metodológico propuesto por los positivistas**. Es por eso que **otras voces se pronunciaron tratando de oponer a la “regularidad de los fenómenos naturales”,** cuya explicación estaba guiada fundamentalmente por el interés de “dominio “ de la naturaleza; **el carácter “teleológico – axiológico “ de los hechos humano- sociales** entendidos como “particulares e irrepetibles”, postulando una **“metodología de corte hermenéutico e histórico”** en el campo de las **ciencias sociales.**

El origen de las mismas puede ser explicado siguiendo el mismo criterio de la perspectiva socio-política que fue adoptado en el caso de las ciencias de la naturaleza: la crisis de las sociedades occidentales, reflejada a fines del siglo XVIII por la revolución francesa, generó la reflexión sobre la “sociedad” cuya problematización dio lugar a un nuevo campo del saber humano.

Como consecuencia, ya en el siglo XIX, surgió el interés por **determinar el estatuto científico de las ciencias sociales,** planteándose sus posibles relaciones con las ciencias naturales.

Posiciones diferentes se fueron delineando en torno a la fundamentación de las ciencias humanas.

Del ideal heredado del **positivismo decimonónico** se derivó su aceptación sólo si cumplían con el mandato del modelo científico-natural. El tratamiento positivista de los hechos históricos se mantuvo en tanto **se pretendió aplicar el método causal y el modelo nomológico –deductivo a la historia**. Este último, introducido por K. Popper entre otros y asociado al nombre de C. Hempel, fue presentado como modelo paradigmático y principal de explicación científica. La investigación social para ser científica tendría que atenerse a las pautas del falsacionismo y de últimas los hechos serían el criterio último de verdad.

Paulatinamente se fue dando una **reacción contra la concepción positivista** de la ciencia aplicada al orden social, defendiéndose la **autonomía del conocimiento de la realidad histórico-social**.

Quienes se ubicaron en una **posición diferente** y que, sólo a título de simplificar este análisis, podríamos englobar en una **línea de pensamiento comprensivista-teleológica** (baste recordar al respecto los aportes de W. Dilthey y M. Weber), señalaron las dificultades de aplicar este método en ciencias sociales: a) en este campo no existiría un marco teórico único, una teoría consensualmente aceptada por todos los investigadores, por lo tanto la explicación sería relativa al marco teórico elegido; b) las leyes universales en ciencias sociales serían escasas, cuestionándose cada vez más la universalidad de la necesidad desde un punto de vista lógico y por lo tanto en las explicaciones históricas se tropezaría con la ausencia de referencia a leyes generales; sólo habría leyes generales de carácter estadístico.

Los hechos sociales revelarían una estructura intrínseca de **significatividad** que, según **Von Wright**, requerirían un tipo de inteligibilidad **no causalista**, sino comprensivista a fin de **captar el sentido y racionalidad de la acción humana**.

Propósitos e intenciones; funciones y metas; empatía y comprensión ante la ocasión en que se desarrolla una acción humana; interpretación de las reglas de juego que marcan los criterios de la acción social, se convirtieron en referentes de un nuevo modo de abordar la realidad social.

A su vez, estas **posturas teóricas diferentes: la perspectiva empírico- analítica** (en donde hemos de ubicar al positivismo) y la **visión hermenéutica**, de corte crítico-dialéctico y de índole lingüística (en donde nos hemos de basar para formular nuestra crítica al mismo) incidieron notablemente en la producción y constitución discursiva de la educación.

De la posición hermenéutica, en tanto **teoría crítico-dialéctica**, destacaremos algunos principios importantes para justificar las divergencias con el positivismo.

El valor de la “crítica”, como base del método científico, tuvo en la **escuela de Frankfurt** (con representantes como **Horkheimer, Adorno, Fromm y Marcuse**) el valor de **defender la autonomía de la razón respecto de los hechos**, negando la primacía de la observación como fuente de conocimiento. La crítica supone “ir más allá de lo que aparece” **a fin de entender el “todo social”** en el que los datos particulares están enmarcados, no reduciendo la ciencia a un mero aspecto formal, sino analizando a los sujetos históricos vinculados a un determinado tipo de saber. A su vez, la **sociedad** actuaría como un **factor mediador del conocimiento** y por consiguiente no sería posible una captación directa de lo empírico.

Desde el punto de vista de la “dialéctica”, se habría de reconocer el **carácter procesual y dinámico de la realidad**, no pudiendo quedar ésta reducida a lo dado.

A su vez, la segunda generación de la escuela de Frankfurt (Habermas, Apel), retomó el concepto de crítica en un sentido liberador-emancipador, ya desarrollado por Horkheimer cuando proponía este uso de la razón a fin de denunciar y superar la injusticia social. Coincidiendo con la postura fenomenológica, de corte **hermenéutico-lingüístico** (concepción neo-witgensteiniana, filosofía de Gadamer), se opusieron al positivismo clásico **distinguiendo** el “**interés de dominio**” de las ciencias naturales, del “**interés práctico**” de las ciencias histórico-hermenéuticas y del “**interés emancipatorio**” de las ciencias sistemáticas de la acción. La **acción racional** no quedaría reducida a un uso meramente **instrumental**, sino que se habría de destacar el **valor de la acción racional comunicativa** con pretensiones de comprender el sentido de las acción humana, cuya analogía con la estructura de un texto escrito permitiría aplicar las reglas de la hermenéutica a los enunciados de la ciencias del espíritu a fin de alcanzar el interés práctico del acuerdo o consenso. A estos fines habría que agregar los perseguidos por la **razón en su uso crítico** que en tanto promueve la autorreflexión tendría un fin liberador-emancipador al permitir que se tome conciencia de los poderes que son coercitivos (la crítica a las ideologías; el psicoanálisis y la filosofía entrarían en esta clasificación de ciencias orientadas críticamente).

Encontramos en las ideas anteriores puntos de encuentro con los sostenido por Jean Ladrière quien se opuso a reducir toda racionalidad a la racionalidad científica, la cual bajo la óptica predominante del positivismo relacionó, exclusivamente, ciencia con eficacia. La racionalidad científica debería estar guiada por una “racionalidad ampliada” para reflexionar sobre la crisis del progreso humano, para comprender y cuestionar “el sentido de los fines”. (28)

Para comprender cuáles fueron las **consecuencias que se dieron a partir de la aplicación del modelo epistémico positivista en el saber del orden social**, son de gran valor los aportes de la interpretación de Foucault.

Las ciencias sociales en su origen fueron un afianzamiento de la ciencia moderna, en tanto se aplicó a ellas el canon de las ciencias naturales.

El análisis sociológico del conocimiento posibilita descubrir las determinaciones político-económico-sociales que originaron nuevos dominios del conocimiento como formas de ejercer el poder,

El nuevo poder económico del capitalismo, asentado en la clase industrial propietaria, necesitó de “micropoderes” para ejercer el control sobre la sociedad. **El surgimiento de las ciencias humanas reveló la alianza entre el poder económico y el epistemológico: se necesitaba saber sobre el hombre para ejercer un poder sobre él.**

Para Foucault el saber de las ciencias sociales (Psiquiatría, Sociología, Pedagogía) se expresó en discursos que se sostenían en tanto legitimaban ciertos espacios de poder y posibilitaban, a su vez, el dominio de la Sociedad en tanto la misma era asimilada al orden de la Naturaleza. **Dicho dominio se manifestó en el “disciplinamiento social” y en el “control del cumplimiento de la normalidad”.** El criterio de normalidad fijado por las ciencias sociales, en tanto constituidas en el arraigo a las relaciones de producción capitalista, estuvo dado en pautas de rendimiento y eficacia: así por ejemplo, lo que debía rendir un alumno; cuánto podía producir un obrero; cómo debía controlarse al cuerpo para convertirlo en fuerza de trabajo ó el tiempo para obtener utilidades; qué debía decirse y hacer para no estar loco; cómo corregir y reformar psíquica y moralmente a los individuos, etc.

La **vigilancia, la observación de la norma y el examen** fueron las nuevas técnicas que consolidaron relaciones de poder de tipo verticalista y autoritario que se encontraban en el origen y en el efecto del saber social

Se marcaron, de este modo, estrechas relaciones entre “los principios metodológicos” y los “principios sociales”, señalando un fuerte paralelismo entre el orden intelectual de la ciencia (base indispensable de todo orden) y el orden imperante en la sociedad.

El discurso positivista tuvo, así, consecuencias profundas más allá del ámbito del saber: desde una determinada coyuntura histórico política, su concepción epistemológica **dejó sentir su resonancia en la esfera educativa y en el orden moral de la sociedad.**

El discurso pedagógico, en tanto efecto del discurso hegemónico del positivismo, no pudo ser entendido en forma autónoma sino por referencia a la circulación social de otros discursos dentro de los que se inscribió.

Volviendo a lo señalado por las investigaciones de B. Bernstein, al decodificar el enmarcamiento de las prácticas sociales pedagógicas, es factible establecer conexiones entre “las reglas de juego” y “los discursos vigentes”, profundizando los **vínculos entre el discurso socio –político; el ético y el pedagógico.**

EL DISCURSO POSITIVISTA COMO MODELO ÉTICO Y EDUCATIVO

Convertida la biología en el modelo de la teoría social, la sociología transfirió a la sociedad, por ser el objeto de su investigación, las leyes inmutables del orden natural. De la “invariabilidad de las leyes físicas”, dogma general del positivismo, se derivó el principio de “**necesidad natural**” que habría de regir a la sociedad. Esto trajo aparejado el rechazo del derecho del hombre a alterar y reorganizar las instituciones sociales. De esta manera **el espíritu revolucionario fue reprimido** ya que al

trasladarse la **inmutabilidad del orden natural al social**, no tenía sentido plantear las utopías del cambio, sino que el objetivo de esta nueva filosofía fue mantener el orden predominante.

Ésta fue una de las dificultades fundamentales de las corrientes de corte positivista: su **incapacidad para comprender los procesos sociales desde la intencionalidad de la voluntad humana** que se abre al proyecto y en cuanto tal a la dimensión del futuro; que no queda limitada a estereotipos fijos, sino que establece rupturas dinámicas frente al orden establecido.

Si el sustento epistémico de esta teoría fue la búsqueda de exactitud, otorgando a las leyes un carácter de invariabilidad, la pretendida semejanza entre el “organismo biológico” y el “organismo social” **llevó a imponer, en el orden moral una ideología del determinismo.**

La **moral** estuvo **fundada**, sobretodo en el positivismo derivado del comtismo, en **categorías biológicas y sociológicas** y esto llevó a sostener el carácter natural de la voluntad humana determinada por procesos evolutivos; considerando al libre arbitrio como una ilusión subjetiva sin fundamento natural o evolutivo.

Desde este enfoque sociológico- biológico la **ética** se desarrolló en un **sentido explicativo-descriptivo** de los hechos morales. La **dimensión normativa** de la moral sólo se desarrolló fundamentándose en **reglas establecidas por la costumbre y tradición.**

La evolución de la moral hacia formas sociológicas incorporó al planteo moral un cierto grado de dinamismo, explicando el progreso de la humanidad como resultado directo de la experiencia social de la que se fueron desprendiendo normas válidas para un determinado grupo social. Los **postulados ético-sociológicos** que explicarían a la moral social y permitirían su perfectibilidad, habrían de incluir en dicho sistema

factores como **“los ideales”**, como resultado natural de la función de pensar y **“obligaciones y sanciones”** como **productos naturales de la experiencia social en su proceso evolutivo.**

Así por ejemplo leemos en el positivista argentino J. Ingenieros (1877-1925), “al viejo idealismo dogmático que los espiritualistas fundamentan en ideas absolutas, rígidas y aprioristas, nosotros podemos oponer un idealismo experimental relacionado con los ideales de perfección , sin cesar renovados, plásticos, evolutivos, como la vida misma”.

(29)

El aspecto moral propiamente dicho, en tanto acción progresista, fue adjudicado a la acción de cierta minoría, de una **“elite” capaz de desarrollar las fuerzas morales** necesarias para frenar lo que podía ser perjudicial para asegurar el progreso.

De ahí que el discurso positivista buscara formar sujeto moral ajeno al ámbito de la libertad individual, aumentándose las barreras para la construcción de espacios públicos que estimularan el desarrollo de la decisión autónoma, **buscándose que las “masas” conservaran las variaciones adquiridas por los grupos minoritarios.**

La **defensa de la “causa del orden”** se concibió aliada al **“progreso”**, como una condición para la **“evolución”**, entendida como desarrollo, esto es, como avance social hacia nuevos estadios caracterizado por nuevos conocimientos y por una mayor experiencia. La confianza en esta dinámica llevó a sostener que cada uno de estos estadios histórico-sociales era tan perfecto como la edad de la humanidad.

La evolución del **desarrollo social** suponía transitar inexorablemente los estadios teológico y metafísico que indicarán la madurez progresiva de la humanidad hasta llegar al **estado positivo**, en donde al auge de la **ciencia** había que asociar el avance de **la industrialización.**

El marco moral de esta etapa estaba ligado a una **axiología utilitarista**, desde la cual “la consigna de “mantener el orden”, implicaba “preservar el orden económico predominante”.

La sociedad para su funcionamiento armonioso necesitaba de cierta “**disciplina industrial**”, para lo cual había que lograr la alianza de los gobernantes con el proletariado, mejorando la condición de éstos a través de la educación y el trabajo, destruyendo el prejuicio inmoral de que la acumulación de la riqueza iba acompañada de una intensificación de la pobreza.

“La disposición vana e irracional de permitir sólo el grado de orden que se establece por sí mismo (es decir, el que viene dado por el libre juego de las fuerzas económicas) equivale una resignación solemne de la práctica social frente a todas las emergencias reales del proceso social” (30).

De esta manera, con las reformas sociales positivistas, se intentaría **evitar el conflicto** provocado por el antagonismo de clases ya que el desorden era entendido como un factor de demora del progreso social. La interdependencia funcional que regía al mecanismo social, llevaba a evitar el conflicto, interpretado como **disfunción del orden inalterable**.

Si la disfunción de un órgano atentaba al conjunto, el conflicto era una amenaza y un peligro; por eso, esta concepción desembocó en una “**teoría positiva del sistema de autoridad**” que encerraba la semilla de una justificación filosófica del “**autoritarismo**”.

A esto siguió el espíritu de “**disciplina y obediencia**” que permitiría consolidar el orden social. Del método de conocimiento de observación de los hechos, como actitud de afirmación y confirmación de los mismos, se derivó el **ideal de un sujeto moral**,

que al no dudar ni negar lo dado, **no iba a cuestionar el orden legitimado socialmente.**

El esfuerzo por preservar el orden positivo, llevó a justificar la **acción militar**, otorgándole al ejército la misión social de ser una gran **“policía política”**. Se legitimó, así, el uso de la fuerza con gran poder coercitivo.

“Debido a los graves disturbios a que es propenso el sistema social, el ejército tiene la tarea cada vez más esencial de participar activamente en el mantenimiento de la constancia del orden público”.

El mantenimiento de la “autoridad dominante” proporcionaba seguridad a quienes no cuestionaban el liderazgo vigente. Al mismo tiempo que anulaba la responsabilidad personal al dejar en manos de una elite, “los sabios dirigentes”, la consolidación del orden público y el logro de la unidad intelectual. Esto mostraba que en la ideología positivista, junto a la **“interdependencia funcional”**, antes citada, se reconocía una **“especificidad funcional”**, una adhesión a pensar la fijación a una clase, a la que se pertenecía por herencia y que determinaba lo que un sujeto debía hacer.

“Qué dulce es obedecer cuando se disfruta de la felicidad...de estar convenientemente eximidos de la urgente responsabilidad de la dirección general de nuestra conducta, por sabios y valiosos dirigentes!”. (31)

Si en el orden de las ciencias naturales, la eficacia del saber se medía por su aplicabilidad práctica, permitiendo dominar las condiciones de vida natural de la especie; en el orden de los hechos sociales, el saber permitiría prever los acontecimientos mediante **acciones de control**. De ahí su interés por “afianzar a la clase dirigente en contra de toda invasión anárquica” y mostrar la vía de un tratamiento adecuado de la masa. (32)

Se marcó, así, una **proximidad de la sociología con el poder político**: quienes conocían las leyes sociales podían prever, controlar y merecían, por lo tanto, ser gobernantes.

A la aspiración por la “armonía social” habría de corresponder, desde el punto de vista individual, un “espíritu de resignación” ante las leyes sociales invariables.

Es fácil advertir el “carácter jerárquico” de la sociedad positivista en la cual la **sumisión a la estratificación social** permitía mantener el valor de la totalidad. Los sabios o “**cientistas sociales**”, encargados de la dirección del proceso social; los “**industriales**”, a cargo de la administración del poder económico y el “**proletariado**”, encargado de la actividad industrial, cumplían las funciones específicas que reflejaban el **orden imperante**.

Se gestó, así, una **moralidad del deber** frente a la estructura social, a fin de no alterar sus elementos duraderos, persiguiendo el ideal de construir “una humanidad orgánica”, sin conflictos.

Si la **sociedad** estaba dotada de una realidad original, su existencia fue reconocida como natural y con un **valor trascendente**, con un peso propio por sobre los individuos, de manera tal que en la interpretación de los hechos sociales se consideró a la colectividad como al sujeto por excelencia.

Esta concepción orgánica de la sociedad desencadenó en un antiindividualismo radical y en un **culto hipostasiado de la humanidad** que dio lugar a que el esquema de la religión católica se transfiriese al orden de lo humano. La secularización de Dios, desencadenó en una “**Religión Positiva**”.

La **propuesta ético-moral** del positivismo comteano se centró en el cumplimiento de un dogma: **amor- orden- progreso**, para cuyo logro era de relevancia la función de

los científicos sociales, especialmente la de los encargados de la socialización educativa.

En la transmisión y adquisición de valores correspondientes al orden social, concebido como “gran ser”, se le habría de reconocer una **función esencial a la educación**.

El culto positivista de la humanidad, supuso una divinización de la historia en tanto **la humanidad representaba la tradición ininterrumpida y continua del género humano**, tradición que incluía todos los elementos de la cultura y de la civilización del género humano.

El valor de la **educación** radicaba en establecer el **nexo entre** los seres presentes, “**la población objetiva**”, y los seres pasados, “**la población subjetiva**”. De manera tal que se asegurase la **continuidad del legado histórico** de los grandes hombres en tanto siguiesen viviendo en las conciencias individuales para seguir perfeccionando el orden universal. La existencia del “Gran Ser” implicaba la subordinación necesaria de la población objetiva a la población subjetiva. “Ésta suministra, por una parte, la fuente, y por otra el objetivo de la acción que sólo aquella ejerce directamente. Nosotros trabajamos siempre para nuestros descendientes, pero bajo el impulso de nuestros antepasados, de los cuales derivan a la vez los elementos y procedimientos de nuestras acciones. El privilegio principal de nuestra naturaleza consiste en el hecho de que toda individualidad se perpetúa indirectamente a través de la existencia subjetiva, si su obra objetiva ha dejado resultados dignos. Se establece así desde el principio la continuidad propiamente dicha, que nos caracteriza más que la simple solidaridad, cuando nuestros sucesores prosiguen nuestros objetivos como nosotros hemos seguido los de nuestros predecesores” (33).

La educación no estaba orientada sólo al pasado, sino también al futuro ya que no era posible alcanzar el progreso científico, técnico e industrial, indicadores relevantes de

las sociedades modernas, si no se daba la **“capacitación técnica”** adecuada, estimulando los recursos humanos para el **desarrollo de las actividades productivas e incorporando un fondo común de verdades, las correspondientes a las verdades científicas.**

Pero, por otro lado, dicho progreso requería de cierta **“armonía social”** y la educación debía cumplir otro papel importantísimo: **generar el consenso cívico – social** entre los ciudadanos. Para lo cual había que transmitir a las conciencias individuales el **fondo común de verdades históricas** que habrían de conducir progresivamente a la realización de ideales comunes. La búsqueda de unificación y la unión de todos los individuos en la humanidad reflejaba la aspiración máxima de alcanzar **“un orden positivo universal”**. El progreso (dinámica social) sólo fue entendido en tanto consolidaba el orden (estática social).

La figura del **educador**, con la significación de **“apóstol laico”**, se convirtió en el **agente moral** y la educación en valores morales fue entendida como un proceso de **“introyección”**, más que de reflexión de dilemas morales.

El cultivo del **“amor”** aseguraría superar el egoísmo y practicar conductas altruistas tendientes a **fomentar la abnegación cívica y la cooperación**. A su vez el **“interés por la vida colectiva”** llevaba a **reconocer en la figura del Estado, una autoridad ético-política como garantía del “orden” y del “progreso”**.

Capítulo 5

EL LEGADO POSITIVISTA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO ARGENTINO

A fin de marcar los **nexos entre la “ideología positivista” y el “discurso pedagógico”** que se gestó con relación a la misma en la **Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX**, hemos de recuperar ciertos conceptos claves desarrollados previamente.

Uno de ellos es la consideración de los discursos como fenómenos sociales, como producciones de sentido cuyo análisis implica preguntarse por las condiciones político - sociales que los posibilitan.

De ahí la necesidad de ligar todo discurso con el contexto cultural de donde emerge; recordando, al mismo tiempo, que si bien la producción discursiva revela los valores dominantes, no por ello los reproduce siempre en forma absoluta e idéntica.

Por lo tanto, al aplicar estos conceptos para la comprensión del caso citado, hemos de tener en cuenta el **enmarcamiento histórico e ideológico** desde donde se configuró dicho discurso.

Según lo señalado por Luis Farre (34), **“la Argentina durante el siglo XIX despertaba del sueño colonial”** y estaba interesada por atender a su realidad histórica concreta. En ese sentido la filosofía positivista le brindaba un sistema de ideas apropiadas para el momento histórico que se estaba viviendo.

Las preocupaciones por cuestiones pedagógicas, económicas, sociológicas, psicológicas y por **todo lo que estuviese ligado al proceso de evolución y progreso, fue el punto de encuentro entre el positivismo europeo y el argentino.**

Las actitud anticlerical y antitrascendentista, junto con la visión naturalista del mundo de los positivistas marcó claramente la **oposición** entre las fuerzas socio-políticas del **“liberalismo democrático”** que se afirmaba cada vez más a partir de 1880 y las del **“tradicionalismo católico”** (íntimamente ligado al conservatismo político y social), enemigo del laicismo, del liberalismo y de la **“descolonización”** de la nación argentina.

Por eso el **positivismo argentino** tuvo una **significación sociopolítica** en tanto representó la culminación teórica del pensamiento que **sirvió de base** a la institucionalización del **Estado liberal, burgués y democrático.**

Hacia la **segunda mitad del siglo XIX**, en Argentina, tanto los representantes del Movimiento de Reorganización Nacional (Presidencias de B. Mitre: 1862-1868; de D. F. Sarmiento: 1868-1874; de N. Avellaneda (1874-1880) como los de la Generación del 80, se apoyaron en la plataforma positivista para **ligar la educación al desarrollo económico y al cambio político**.

Si bien se importaron ideas para comprender la propia realidad, en una generación, superadora del colonialismo, la euforia por la conquista de la libertad llevaba a rechazar las teorías que podían ser una mengua para la misma. Por lo tanto, no hubo entre ambos los positivistas europeos y los argentinos un mimetismo total, ausente de sentido crítico por parte de estos últimos.

Al respecto señalaba Ricaurte Soler: “ el positivismo argentino no se presentó dependiente, ni como continuación, sino como superación del mecanicismo de Spencer, superación que trajo consigo el desarrollo de concepciones evidentemente antiintelectualistas” (35)

La disconformidad fue, no obstante, parcial ya que había un reconocimiento general de la influencia beneficiosa del positivismo al producir un alejamiento de la filosofía escolástica, evitando caer en un dogmatismo antifilosófico.

Esta situación ambivalente quedó reflejada en las palabras del filósofo argentino Alejandro Korn (1860-1936) que si bien reconoció los méritos del positivismo, vio las fallas de un sistema que no satisfacía los intereses especulativos de un filosofar más profundo: “No podemos continuar con el positivismo agotado e insuficiente, y tampoco podemos abandonarlo. Es preciso, pues, incorporarlo como un elemento subordinado a una concepción superior que permita afirmar, a la vez, el determinismo del progreso cósmico como lo estatuye la ciencia y la autonomía de la personalidad humana, como lo exige la ética”. (36)

En síntesis el **positivismo argentino**, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, tuvo una orientación teórica caracterizada por los siguientes rasgos: a) **cosmovisión naturalista** manifestada en la sistematización del **empirismo**, como principio **gnoseológico** organizador de ciencias nuevas como la psicología biológica y de las concepciones filosóficas naturalistas; b) **concepción del mundo político** estrechamente vinculado al naturalismo experimentalista que se expresaba en un **progresismo político** con ideas revolucionarias anticonsevadoras, tendientes a la formación de un **estado liberal, burgués y democrático**, contra la concepción teocentrista y escolástica de la época colonial; c) reconocimiento del **carácter objetivo de los procesos sociales**: el sentido de lo objetivo, estaba ligado a lo real y a lo natural. Hacia 1830 los pensadores argentinos comenzaron a usar el término "**positivo**" para designar lo que es **objetivo, real y natural y lo que es progresista a nivel socio-político**; así por ejemplo el progreso social era difundido en el periódico de Alberdi (1810-1884) y de Echeverría (1805-1851) como un ideal al alcance de todos, sin necesidad de recurrir a un sostén metafísico.

Si el materialismo experimental dio al movimiento positivista, desde la perspectiva socio-política, una fundamentación científicista para el desarrollo del liberalismo democrático; desde la perspectiva filosófico-pedagógica, su influencia se dejó sentir en los **estrechos vínculos de la ideología imperante con la fisiología y con la enseñanza de corte laicista y naturalista**, (como ejemplos relevantes pueden citarse la influencia en Argentina de las enseñanzas de Amedeé Jacques (1813-1865) y la difusión de las teorías paleontológicas de Ameghino (1854-1911) que tenían como substrato filosófico las ideas del transformismo darwinista y del evolucionismo universal). El nombramiento de A. Jacques como director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, expresó la influencia positivista pues diseñó un plan de

estudios que conciliaba la formación cultural tradicional con carreras más prácticas destinadas al desempeño en el mundo del trabajo y no sólo como preparación para la universidad. Estas dos orientaciones, enciclopédica y práctica, fueron objeto de debate pedagógico constante para definir el plan curricular de la escuela secundaria. La prueba de que no terminara por imponerse la segunda acorde a un proyecto modernizador abierto al ámbito del trabajo industrial, fue que se nombrara en 1865 a un conservador, José María Torres, como inspector de los Colegios Nacionales

Las relaciones entre “educación” y “progreso político-económico”, alentadas desde la ideología positivista, no se dieron en forma sencilla sino que escondían un proceso complejo difícil de descifrar.

El proceso de modernización generó un amplio debate sobre el papel que le correspondía a la educación en dichos logros.

Por un lado, la idea positivista de que el progreso estaba ligado al desarrollo científico, técnico e industrial, requería para su logro de la capacitación técnica adecuada. Desde este lugar, **la educación fue considerada como el factor prioritario en el proceso de cambio y modernización.**

Por otro lado, puesto que dicho progreso necesitaba de cierta armonía social, se extendió el “**optimismo pedagógico**” y se reconoció el valor de la educación no sólo para alcanzar el “**desarrollo productivo**”, sino para mantener la “**estabilidad política**”, pero este interés se convirtió en un obstaculizador del proceso de democratización .

Se generó una **contradicción entre la teoría y la práctica política** ya que si bien el nuevo Estado nacional, configurado a partir de 1880, declaraba su adhesión al liberalismo democrático, el sistema de gobierno que se consolidó fue de corte oligárquico pues aseguraba el gobierno del poder por parte de una minoría (“los

pocos” que legitimaban su poder político en su poder económico y en su educación como preparación para el ejercicio del gobierno). De ahí que este nuevo régimen **fue liberal desde el punto de vista económico**, promoviendo el desarrollo de los recursos materiales, **pero conservador desde el punto de vista político** porque mantuvo la restricción de los derechos políticos de los ciudadanos.

El **dogma positivista de “amor, orden y progreso”**, se recreó en el sistema educativo de la segunda mitad del siglo XIX, en las dos vertientes que asumió la enseñanza: la utilitarista y la política.

Siguiendo la interpretación de Juan Carlos Tedesco (37), hemos de sostener que ambas tendencias no siempre siguieron un camino autónomo; sino que **la educación debió satisfacer fundamentalmente demandas políticas y, en muchos casos, la función económica quedó subordinada a la política.**

La realización del **proyecto de industrialización**, reflejo de la concepción racional y científicista del positivismo, encontró en **Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)** un exponente significativo. Su **criterio pragmático** lo llevó a alentar la **enseñanza de tendencia utilitarista**, fomentando la agricultura, la industria y el comercio y oponiéndose a los estudios clásicos de la vida colonial, centrados en el derecho, la filosofía y la religión.

Algunas ideas ilustrativas al respecto fueron:

“ No es rico el que tiene plata, sino el que produce y sabe gozar del fruto de su trabajo...nuestro medio sencillo de riqueza está en la exportación de las materias primeras que la fabricación europea necesita” (38)

“El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas” (39)

“El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados: la instrucción pública que tiene por objeto preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual”. (40).

Sarmiento **confió en el papel del Estado** para que éste tuviera la autonomía necesaria **para promover la formación en las actividades técnicas** y así oponer resistencia a las clases acomodadas que continuaban con la educación tradicional, pretendiendo desde esa formación elitista mantener el poder.

“El Estado, con conocimiento de estos datos (la orientación de la clase alta hacia los estudios tradicionales) dejará a la elección de las clases acomodadas aumentar el número de médicos y abogados según la demanda, reservando sus fuerzas e iniciativa para desarrollar la prosperidad nacional que mantiene pero que no aumenta esas profesiones. El país necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos, necesita capitanes, maquinistas para sus buques; y como las clases acomodadas no darían esta educación, el Estado la da a quien quiera recibirla” (41).

Sin embargo, **la resistencia de la oligarquía ganadera no brindó la base social necesaria para sustentar el cambio de la educación con un carácter más utilitario** y la realidad posterior a la propuesta de Sarmiento demostró que el poder centralizador del Estado, no siempre se alejó del esquema de los valores tradicionales.

La premisa del “orden social” se impuso sobre la del “desarrollo económico”. Desde este marco la educación reemplazó el criterio pragmático (basado en la enseñanza de materias técnicas) por el **criterio enciclopédico** (basado en la enseñanza

de **materias humanistas**) que legitimaba el proceso de socialización desde la **reproducción del marco de referencia de la cultura dominante** y aseguraba, de este modo, que las clases directivas se perpetuasen en el poder.

Los colegios nacionales y la universidad fueron los encargados de la formación de dicha elite con un sentido más político que económico. Y si se permitió el establecimiento de escuelas profesionales, la verdadera intención no fue formar hombres aptos para las actividades productivas, sino provocar que las clases medias en ascenso se alejaran de la formación destinada sólo para la elite directiva.

En síntesis, **la modernización de los estudios, escondía el objetivo de no compartir el poder, orientando al sector medio, con aspiraciones políticas, hacia las carreras técnico-profesionales.**

Al respecto opinaba A. Gramsci: “La multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática” (42).

En realidad el **criterio elitista** de la educación se reveló en el hecho de que su principal preocupación fue preparar para gobernar a la masa, mostrando el **criterio jerárquico y clasificadorio** que guiaba a la mentalidad política de la época como fiel **reflejo de la mentalidad positivista**. Como ya hemos analizado, para esta corriente el mantenimiento del orden social correspondía a los sabios o científicos sociales, ligados al poder político. De ahí el **papel moralizador que debía tener la educación para el logro de la estabilidad política interna.**

Puede ilustrarse esta modalidad analizando el material de lectura que tendía a reforzar estas ideas en las escuelas: “ Amar a la patria, es amar a la libertad, es amar la ley, es amar el orden, es amar la autoridad, es respetarla, sostenerla, defenderla, es sacrificar

las malas pasiones. Amar la patria es detestar y combatir la tiranía , es detestar y combatir la anarquía” (43).

No es posible, no descubrir en estas palabras la **impronta positivista que veía en el conflicto un elemento altamente desestabilizador.**

A su vez la **dicotomía social, reforzada por la educación**, se vio reflejada en la visión de **Mitre** para quien: “Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, para aplicarla al mayor progreso, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento de dirigirla por los caminos de la salvación.....Es por eso que al lado de las escuelas primarias, tenemos las secundarias que habilitan al hombre para la vida social, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos”. (44).

HACIA LA CONSOLIDACIÓN DEL PROCESO DEMOCRÁTICO:

EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE 1882

En los **debates parlamentarios** que se dieron en ocasión de organizarse el **Congreso Pedagógico de 1882**, esta idea de “**escuela clasista**” encontró oposición en la concepción que defendía a la “**escuela común**”, revelando que si bien los sectores liberales coincidían en el papel que se le otorgaba a la escuela en la consolidación de la nación, había serias contradicciones en torno a la profundidad con que debía encararse el proceso de democratización, **debatiendo el grado de acceso de las masas a la educación popular.**

Al respeto decía **Honorio Leguizamón**, como modo de oponerse a los fundamentos de la creación del Colegio Nacional,: “convertir los colegios nacionales en establecimientos de educación preparatoria (...) es establecer el privilegio de las clases acomodadas sobre las clases pobres, y es preciso tener presente que para la educación es igual contribuyente el pobre que el rico entre nosotros. La aceptación de este principio nos llevará al establecimiento de una oligarquía intelectual perjudicialísima al desenvolvimiento y ejercicio de nuestras instituciones”. (45).

Cuando el 8 de julio de 1884 se sancionó la ley 1420, esta inquietud de **democratizar la educación** apareció reflejada en el artículo que establecía el **carácter gratuito y obligatorio de la escuela primaria** sin diferencias de clase, sexo, profesión o religión y expresó con ello el triunfo de la línea sarmientina en los debates pedagógicos.

“La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (artículo 2).

La legislación de estos derechos, a través de la ley 1420, significó divulgar el credo democrático de la Revolución de Mayo y asentar el valor de las instituciones democráticas y republicanas establecidas por la Constitución Nacional de 1853.

Sin embargo, **no debe interpretarse ingenuamente este proceso de democratización del sistema educativo argentino moderno**. Ya que, si bien reconoció el carácter popular de la educación, como un bien común fundamentado en la igualdad de la naturaleza humana y no según el lugar ocupado en la estratificación social, la **educación popular persiguió fines políticos**: “educar al soberano” para que aceptase disciplinadamente los criterios de objetividad científica y de **obligación ciudadana para legitimar el naciente estado moderno de índole capitalista** (gestado, por lo tanto, en el contexto del nuevo orden económico productor de desigualdades de clases a partir de las reglas de división social del trabajo).

Esta función civilizante y moralizante de la educación requería del **disciplinamiento del “buen uso de la razón”**, ya que como lo señala Cullen “ por lo mismo que se reconoce que la razón es autónoma moralmente y puede ser objetiva científicamente y libre para elegir sus representantes, el control social de su buen uso, de su disciplinamiento se hace más necesario”(46).

Si la educación básica, en tanto educación común, preparó para tener los conocimientos adecuados para ser “fuerza de trabajo” destacada, hubo otra educación superior, de tipo elitista, que preparó para “ser dueño” de las fuerzas de trabajo y controlador de la convivencia social.

A estos caracteres falta agregar el controvertido atributo de **educación pública, “oficial y laica”**. Quizás sea éste uno de los principales efectos de la **influencia positivista en la mentalidad argentina, contra las corrientes trascendentistas** ligadas a lo religioso y al conservatismo político y social.

Si bien el proyecto educativo de 1880 tuvo un punto de coincidencia indudable en el valor que se le otorgó a la educación, hubo un **punto de debate y confrontación** ideológica muy fuerte con relación a quien tenía la facultad para impartirla. El mismo encerraba, de fondo, una **cuestión más de tipo política que pedagógica**: expresaba la lucha por la concentración de todos los aparatos y resortes del poder político.

Así mismo, reflejaba la **preocupación por los valores morales** que desde el sistema educativo debían transmitirse a toda la sociedad.

El enfrentamiento se dio entre los “**católicos**” quienes demostraron su espíritu conservador al resistirse a ceder el espacio de poder ocupado tradicionalmente por la **Iglesia** y entre los “**liberales**” quienes reconocían en el **Estado** el agente primordial para llevar a cabo el proceso civilizador.

Mientras que el **“nacionalismo católico”** proponía **valores excluyentes**, en concordancia con los postulados del derecho canónico, los representantes del **“liberalismo democrático”** promovían valores democráticos, como la tolerancia, al defender la **libertad de cultos**.

Si la atmósfera moral de la escuela debía ser religiosa, la democratización del espacio escolar (a través no sólo de la tolerancia hacia los diversos cultos, sino mediante la integración de las poblaciones de inmigrantes y mediante la incorporación de los avances de la ciencia universal) estaría seriamente afectada.

Desde el punto de vista moral, el debate no era pues intrascendente: desde el **paradigma democrático** se trataba de defender un **modelo pedagógico que fomentaba un civismo en sentido estricto**, apoyado en valores pertenecientes al patrimonio de la humanidad y desde el **modelo pedagógico-religioso**, en cambio, se defendía una **relación de equivalencia entre los conceptos de moral, religión y patriotismo**.

Los testimonios de tales desavenencias se registraron en la Legislatura del Estado de Buenos Aires en 1875 al debatirse la ley de educación común; en el Congreso Nacional en 1878 al sancionarse la ley N° 934 sobre libertad de enseñanza; en el Congreso Pedagógico de 1882 cuyas conclusiones sirvieron de inspiración para la sanción de la ley 1420 y nuevamente en el Congreso Nacional en 1883|4 al considerarse los proyectos que dieron origen a esta última ley.

En el artículo 8 de la mencionada ley se establecía: **“la enseñanza religiosa sólo podrá dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase”**.

El artículo anterior es una muestra importante de que la **laicización de la enseñanza escolar** no significó, no obstante, sostener el ateísmo, sino **defender la “neutralidad”**

en materia religiosa. Es decir que los liberales, a pesar de sostener el principio laico en educación, se mostraron respetuosos de las creencias religiosas.

Si bien se trató de quitarle a la Iglesia su carácter de “aparato ideológico” dominante, eso no implicó negar o excluir a la religión de otras funciones.

El ministro de educación **Eduardo Wilde** demostró esta postura en el debate parlamentario al señalar: “De que un Estado no tenga religión, no se sigue que ese Estado deba ser indiferente respecto al culto de su población. Es una cosa conocida y proclamada por todos los filósofos, señor Presidente, que no bastan las creencias morales para educar a las masas (...) La religión es conveniente con sus formas externas para obtener el dominio de ciertos espíritus mediocres que no alcanzan a las sublimidades de la abstracción” (47).

Sin embargo, concientes del papel de la **educación** dentro de la esfera del poder, capaz de ser un **mecanismo de eficaz control social**, la elite dirigente se reservó un rol privilegiado en su organización.

Así el **poder político estatal** usó a la educación como un mecanismo de control, reproductor de la ideología imperante; pero, a la vez, demostró ser el órgano central desde donde se **ejercía el control sobre la educación misma** (orientando el diseño curricular; seleccionando al personal; difundiendo o censurando determinados valores; impidiendo a ciertos sectores acceder al poder, etc.).

El tema de la “**autonomía de la educación**” aparecía seriamente afectado. Y por más que los católicos parecían ser, frente a los liberales, los defensores más fervientes de este atributo, esto no era más que una máscara.

El proyecto católico intentaba frenar el poder absoluto del Poder Ejecutivo en la designación de los miembros del Consejo Nacional de Educación, apelando a que éste actuara con acuerdo del Senado. Decimos que se trataba de una “pseudo defensa de la

autonomía educativa” porque el Senado era el lugar donde los católicos tenían más fuerza.

A los modelos mencionados, el de **control estatal** y el de **control privado** de carácter institucional a través de la Iglesia, había que agregar el modelo de **control popular** a través de agrupaciones de vecinos.

La **fracción católica** de la Cámara estuvo representada por el **diputado Demaría**: “La comisión ha tratado de independizar la educación de todos los otros sectores públicos, convencida de que por más honrados que sean los hombres que desempeñan esos altos puestos, hay momentos en los pueblos en que los gobiernos pretenden servirse de estos hombres para influir en la sociedad con todos los medios a su alcance” (...) “Es por esto que establece el proyecto que el nombramiento de los vocales y el presidente, si bien puede hacerse por el Poder Ejecutivo, en personas de determinadas calidades, debe requerir, también, el acuerdo del senado”. (48)

La defensa del modelo de una educación a cargo de la **iniciativa popular** fue sostenido por **F. Berra y J. P. Varela**: “El éxito de la educación común será tanto mayor cuanto menor sea la intervención que tenga en ella el poder político; es decir, separemos del Estado a la escuela y entreguémosla a la familia, que sirve de base al municipio” (...) “Depender del poder político en materia de educación es casi equivalente a no existir” (49)

La respuesta que dio a esta conflictiva la **ley 1420**, cuando el Senado dio sanción al proyecto presentado por el **Dr. Leguizamón** y otros colegas del **sector liberal**, fue reconocer la **principalidad del Estado** (sin perjuicio de la libertad de enseñanza ya que la enseñanza religiosa podría ser impartida en las escuelas públicas fuera del horario de clase y reconociendo la participación popular en el fomento y la administración de la educación primaria a través de asociaciones vecinales y

bibliotecas populares) quien desde el Consejo Nacional de Educación llevó a cabo una acción efectiva en cuanto al control y fiscalización de las escuelas particulares.

El sistema educativo argentino tuvo un fuerte acento estatista – centralizador, lo cual nos retrotrae al **ideal positivista que otorgaba a la figura estatal una autoridad ético-política.**

Eduardo Wilde, como ministro de Justicia, Instrucción Pública y Culto, **justificó las tareas de Inspección y el derecho de vigilancia que el Estado estaba habilitado para ejercer:** “ sobre la base de no permitir que so pretexto de religión se profesen públicamente principios contrarios al orden social, y que los individuos encasillándose en sus creencias se sustraigan a la ley civil (...) dando orígenes a revoluciones y fomentando la anarquía en nombre de los derechos de la conciencia íntima” (50).

En conclusión, si bien es posible sostener que el **clima filosófico** que sirvió de marco al desarrollo del **Congreso Pedagógico** (1882) y a la legislación educativa que llevó a que se sancionara la **Ley 1420** (1884), estuvo **signado por el liberalismo y el positivismo**, es preciso recordar lo ya expuesto con relación a la relación entre el positivismo europeo y el argentino.

Los rasgos positivistas tuvieron, al ser transferidos a la Argentina, semejanzas con el pensamiento europeo y, al mismo tiempo, presentaron algunas diferencias que dieron lugar a cuestionar hasta qué punto la gente de la generación del 80 pudo calificarse como positivista.

Sin negar la impronta de esta corriente, quizás lo más prudente sea reconocer cómo sus fórmulas fueron modificadas para adaptarlas a los intereses históricos de los seguidores argentinos.

“Reconocemos que la expresión positivismo argentino no es la más adecuada para designar este conjunto de direcciones filosóficas. Naturalismo habría sido quizás un

término más adecuado (...) El positivismo y el cientificismo tradicional europeo no podían ser doctrinas que se compenetraran con las clases sociales en ascenso (respeto a la religión, respeto al orden social establecido, carácter reaccionario del darwinismo social, etc.)” (51)

No obstante ciertas particularidades históricas, la ideología positivista con ideas racionalistas, evolucionistas y que otorgaba al Estado un fuerte papel en el logro del **progreso social**, apareció cristalizada en la Argentina en la alianza del Movimiento de Reorganización Nacional y la Generación del 80 con el fin de hacer una Argentina mejor. Para lo cual se reconoció como principio rector el **valor de la educación como agente fundamental del cambio social** y se consideró el papel redentor que cumplía la escuela redimir de la ignorancia y la opresión.

Como ya mencionamos, se vio en la educación el baluarte de la estabilidad, progreso y paz, a través de la cual sería posible concretar el ideal de la **modernización del país**, haciendo de la **educación** un derecho común y **universal** para todo el pueblo, reconociéndose la legitimidad de su **obligatoriedad y gratuidad**.

Capítulo 6

EL DISCURSO PEDAGÓGICO POSITIVISTA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MORAL

Desde un marco científicista, donde las ciencias naturales servían de base filosófica de la ideología imperante y de fundamento de la organización científica de las ciencias sociales, es desde donde **debe interpretarse el desarrollo de las ciencias morales**.

El positivismo argentino manifestó una orientación científicista, de corte biológico que remitió a la influencia darwiniana. Este cientificismo, a diferencia del europeo, estuvo centrado en “superar los cuadros filosóficos y sociológicos del spencerismo” (52).

Según S. Carli “en el pensamiento pedagógico fueron, en cambio, las huellas de Spencer las que permitieron marcar diferencias en torno al paradigma positivista de corte biológico” (53).

Según los positivistas, la ciencia no sólo contribuía a formar seres útiles, sino morales “al inculcar el respeto por la verdad, transmitiendo al espíritu criterio de certidumbre, claridad de convicciones que lo acostumbra a elevarse por sobre las sugerencias de la vanidad, de la queja injusta, del interés personal, y se unen con la concepción del deber. El hábito de observar y razonar sobre las cosas, dice Berthelot, el inquebrantable respeto de la verdad y la obligación de inclinarse siempre ante las leyes necesarias del mundo externo imprimen en el espíritu un sello indeleble: a respetar las leyes de la sociedad al igual que las de la naturaleza y a concebir el derecho de los otros y el respeto que se les debe, como una forma del propio derecho y de la propia independencia personal” (54)

La observación biológica y sociológica llevó a sostener que **la evolución moral era producto de la represión de las tendencias personales y del incremento de las aptitudes sociales.**

Como el progreso moral implicaba subordinar el egoísmo a la consagración social, la mirada positivista sobre la **educación** estuvo puesta en la sociedad, capacitando para el desarrollo armónico y útil de la vida civil.

Dos argumentos del modelo científico-experimental sirvieron de base a dicha acción: el paralelismo entre la evolución filogenética y la ontogenética y la tesis sobre la naturaleza salvaje del niño.

El paralelismo entre la evolución individual del niño y de la especie, señalaba el camino que debía recorrer **la acción educativa a través de la institución escolar encargada de implantar una segunda naturaleza.** En el niño, concebido desde el

paralelismo con el hombre primitivo, predominaba la naturaleza instintiva y sentimental y desde esa equivalencia la primera y segunda infancia era concebida como un período belicoso por la manifestación de los impulsos egoístas.

Debía mediar la acción del maestro para “**moldear la naturaleza salvaje del niño**”: la premisa del “orden”, noción clave en el paradigma positivista, aparecía bajo el mandato de la autoridad del maestro encargado de lograr la “**sujeción del alumno**”.

Algunos enunciados provenientes del campo pedagógico positivista que fueron recopilados en el trabajo de S. Carli, al que se hizo referencia en citas anteriores, sirven para ilustrar la ideología imperante.

“Es un pequeño salvaje , con todas las cualidades de la humanidad primitiva, cualidades que modifica a medida que crece y llega al estado adulto, pero en grado muy variable , según el sino hereditario que traiga y la acción externa que soporte”.

“Los educadores, respetando la evolución , ley suprema de la creación, deben concentrar sus esfuerzos de pensadores, filántropos y trabajadores, a fin de modificar lentamente a los educandos para que sean en un porvenir más o menos lejano, más buenos, más inteligentes, y más activos que nosotros, sus maestros o padres” (55)

La educación concebida como “**aprendizaje social**”, no por ello descuidó al individuo; de manera tal que el perfeccionamiento de las potencialidades de cada uno asegurase el progreso colectivo. Al respecto José Ingenieros (1877-1925) sostenía que “la intensidad de la educación no pretenderá nivelar mentalmente a los hombres, sino aumentar la utilidad social de las diferencias, orientándolas hacia su más provechosa aplicación” (56)

De la forma de entender la intervención pedagógica y de la aplicación del concepto de evolución al orden moral, se puede inferir que en los positivistas la **conciencia moral**

se explicó como un proceso en desarrollo. El **enfoque socio-genético**, dio importancia a las condiciones familiares y sociales para la formación del sujeto moral.

No es posible, sin embargo, inferir un desarrollo de la autonomía moral desde el marco desde donde fue pensado el vínculo adulto-niño.

El dispositivo pedagógico estuvo orientado a disolver el status primitivo del niño, haciéndolo dócil y moldeable y subordinando su libertad a la autoridad del maestro.

No era la intención de los maestros positivistas tradicionales pensar la educación ética desde una perspectiva crítico-racional. De ahí que **las nociones morales se inculcaron, se internalizaron acríticamente** y la enseñanza tuvo un sentido de adoctrinamiento que buscó disciplinar las conductas infantiles desde el modelo identificatorio aportado por el maestro.

Según el positivista Carlos Octavio Bunge (1875-1918), el maestro debía contribuir a la formación del carácter del niño reflejando las virtudes que el alumno debía reproducir: la verdad, la modestia el trabajo y el carácter.

Al pensar la relación de la pedagogía con la moral, es posible sostener que en este contexto “la **moralidad** fue empleada por los educadores como una **estrategia preventiva**” (57).

El discurso que se organizó en torno a la minoridad fue de prevención, corrección y de control y el dispositivo institucional montado sobre tales fines estaba destinado a excluir a quienes no respondían al modelo social propuesto. Operó un mecanismo de clasificación que llevó a diferenciar a los niños educables de quienes eran objeto de sospecha (niños vagabundos, delincuentes, enfermos) y que por tal motivo quedaban fuera del circuito escolar. El **educador como “agente moral”** debía cumplir con la función de la **vigilancia**, según el ideario positivista, a fin de hacer adaptable al sujeto, clasificando a los niños en diferentes categorías y corrigiendo los desvíos.

Dentro de la clasificación de casos normales, anormales y patológicos, “**los niños vagabundos**” fueron objeto de preocupación de la escuela porque representaban un peligro por ser generadores de un **contagio moral perverso** y fueron tildados de niños incorregibles.

Esta prevención del crimen reveló, también, una axiología utilitarista ya que se quería convertir al menor en un miembro eficiente para la sociedad.

La tesis antropológica del **niño como “sujeto primitivo”**, lo hacía proclive a la maldad y daba lugar a que se lo asociara con un **futuro delincuente**. De ahí el **postulado moral de la necesidad de sujetarlo**, desconfiando de su libertad y actuando con técnicas diversas en contra de sus manifestaciones individuales para adecuarlo, favoreciendo la adaptación del niño a la sociedad.

Una **pedagogía de la moral** basada en la “**sugestión**” fue defendida por J. Ingenieros quien la consideraba útil como herramienta generadora del sentido moral: se trataba de convencer, sin generar el espacio para la argumentación racional. Así de esta modalidad se desprendió una metodología del control y la vigilancia donde las razones no se daban, se imponían y la **obediencia era**, de este modo, entendida como **efecto de la presión moral** que una persona ejercía sobre otra.

“A un niño que pega a sus condiscípulos difícilmente se lo corrige con amonestaciones. Pero una mirada enérgica, en el momento en que su puño va a caer en las espaldas de la víctima suele detenerle inmediatamente si es que el profesor le inspira respeto y significa esa autoridad que se reconoce por instinto”. (58)

“...hoy es necesario vigilar, no la vigilancia a gritos, ni malos ceños; debe bastar la presencia para evitar las faltas” (59)

Toda una **visión dogmática en educación moral**, reaparece cada vez que se recuperan estas ideas, obstruyendo el camino para la reflexión crítica de los temas éticos.

Desde esta perspectiva se le otorgó a la **educación**, en tanto agente fundamental en el proceso modernizador, un **papel altamente moralizador** y el proceso pedagógico fue reconocido como un medio eficaz para mantener el orden político imperante. Se esperaba, entonces, que el mismo sirviese para la **formación de un sujeto moral disciplinado, incapaz de cuestionar el orden socialmente dado**.

El predominio del enfoque cientificista – positivista se impuso por sobre el marco religioso guiando el desarrollo de la **ciencia moral** que fue entendida, principalmente, como **filosofía práctica con fines políticos**.

Desde el ideal del “progreso histórico”, se postuló la convergencia del “cientificismo” con la “moral liberal”, se apostó a una **moral cívica y laica**, la cual encontró ciertos obstáculos para su desarrollo en el espíritu religioso expresado a través de las tendencias católicas conservadoras.

No obstante lo significativo que es encontrar las articulaciones pertinentes entre “política”, “educación” y “moral”, no resulta, sin embargo, ser una tarea sencilla pues el **sistema educativo argentino, de fines del siglo XIX y comienzos del XX, no tuvo una ideología homogénea**.

Si tomamos como criterio demarcador de nuestro análisis, el perfil de educador que se construyó desde la **Escuela Normal de Entre Ríos**, fundada hacia 1870, junto a las figuras representativas del **positivismo ortodoxo** (Pedro Scalabrini, Carlos Bunge, José María Ramos Mejía, Víctor Mercante, Alfredo Ferreira, Rodolfo Senet, etc.) hemos de destacar las provenientes de otras corrientes (Krausistas; democráticos-radicalizados, docentes socialistas; educadores anarquistas), que englobadas dentro del

movimiento crítico al positivismo presentaron, a su vez, diferencias entre sí (Carlos Vergara, José B. Zubiatur, Raúl B. Díaz y otros).

Junto al modelo normalizador que triunfaba unido al positivismo más tradicional, se fue generando un movimiento alternativo de dicho normalismo y que adhirió a un modelo de educación superador del criterio elitista que abogaba por la educación como “empresa económica” o, fundamentalmente como “manipulación política”.

Los discursos emergentes del campo de la instrucción pública entre 1870 y 1920 o 1930 (según el criterio que se adopte para señalar el fin del positivismo argentino, siguiendo el análisis de A. Korn o de A. Roig) no se incluyeron en un discurso fundamentador único.

En la etapa de implantación del sistema educativo argentino los enunciados positivistas no fueron absolutos , sino que aparecieron confrontados por la ideología del espiritualismo, dentro de la cual se puede incluir al krausismo.

Por lo tanto, si bien la mirada de este análisis está puesta en la propuesta positivista ortodoxa, advertir la pugna entre ambos servirá para fortalecer la tesis sostenida de que la construcción del sujeto moral está íntimamente ligada al discurso pedagógico vigente. Las fracturas en el orden pedagógico, mostrarán también las fisuras en el orden moral

En el período de **1885 a 1916**, según las investigaciones realizadas por el grupo APPEAL y la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires bajo la supervisión de Adriana Puiggrós, el tema central fue la **lucha entre** tendencias de los graduados normalistas llamados “**normalizadores**” y los “**democrático-radicalizados**”.(los krausistas estarían, para Puiggrós, en esta corriente).

Las **diferencias ideológicas** entre ellas giraban en torno a cómo se concebía al aparato escolarizado: formando al ciudadano desde un lugar jerárquico del maestro que debía imponerse a un sujeto negado, socialmente inepto, peligroso por su “barbarie” y que debía recibir una educación pública “civilizada” o posibilitando el desarrollo de metodologías más participativas que se abrían a la intervención de los sectores democráticos de la comunidad educativa y promovían el papel docente de los sectores populares, incluyendo e integrando a los inmigrantes y oponiéndose a la consolidación de formas pedagógicas autoritarias.

Las diferencias entre ambos paradigmas pedagógicos **se correspondieron con divergencias en el código moral subyacente a dichos discursos.**

Ahora bien, si el proceso de producción de los discursos, en tanto fenómenos de significación social, es un proceso ideológico (como ya lo señalamos en la primera parte de nuestro trabajo) y lo ideológico radica tanto en los “contenidos explícitos” como en el “**sistema de reglas**” que articula dicho proceso de comunicación, dicho funcionamiento se puede observar en el **discurso pedagógico normalizador.**

Se puede reconocer cómo actuaron las reglas de la competencia comunicativa en la organización del mismo, traduciendo, así, las relaciones de poder que se daban en la base de la estructura social de la época analizada. Estas reglas que configuran y restringen al discurso emergen, retomando la idea ya planteada de la incidencia del contexto en el ámbito discursivo, de los marcos institucionales socio-políticos.

¿Cuál fue el orden jerárquico de clasificación, selección y combinación de significados relevantes que estructuró al código de los maestros normalistas-positivistas?. ¿Cómo funcionaron las categorías de clase, género, raza y religión, transmitidas y perpetuadas por el aparato escolar? ¿Cómo penetraron en el sistema educativo las relaciones de poder, según el modelo dominante-dominado, que existían fuera de la escuela?.

La respuesta a estos interrogantes posibilita describir los rasgos predominantes del discurso educativo positivista; al mismo tiempo permite fundamentar la articulación del mismo con la “**moralidad del deber**” cuyos “enunciados moralizantes” impregnaron el discurso escolar de la época.

Como ya se analizó, las prácticas pedagógicas del modelo normalizador se conformaron según criterios de **organización, planificación, orden, disciplina y evaluación** que suponían un alto grado de **control** y, en cuanto tal, incluían la **represión** y la **expulsión** como modos operantes para mantener el orden dado.

En los **registros de asistencia** y conducta, en los boletines de clasificaciones, en los cuadernos de tópicos, en los **diagramas disciplinarios** elaborados por R. Senet, (en donde aparecían criterios de selección para la organización escolar: la **enfermedad** y la **delincuencia** estaban asociadas a la **inadaptación**) se materializó la **regla de clasificación** que guiaba al espíritu del maestro positivista.

“Estudioso de la criminología infantil, Senet utilizó una psicología que buscaba aprehender el factor individual en la determinación del comportamiento por el sesgo del delito y la desviación, a la vez que concibió la prevención como una acción básicamente pedagógica y social” (60).

EL diagrama disciplinario ideado por Senet (1872-1938) llevó a jerarquizar los grupos, dividiéndolos hasta lograr el aislamiento del indisciplinado.

A su vez V. Mercante en sus **laboratorios de paidología** inventó aparatos para medir **correlaciones entre medidas físicas, intelectuales y morales**. De manera tal que al establecer el paralelismo entre “las medidas físicas” y la “educabilidad” de los alumnos, se trataba de imponer un **criterio de selección** por el cual se incluía a los grupos homogéneos y se excluía a quienes no respondían al perfil. Se trató de definir a

los sujetos conflictivos según escalas biológicas y psicológicas para no reconocer el origen político de las desigualdades sociales.

El criterio de selección también operó para la defensa de la racionalización etnocéntrica que se sustentaba en un **principio jerárquico** por el cual se sostenía la **superioridad de la raza blanca** sobre indígenas, mestizos y negros y desde el que se avalaba una selección de la población.

La **antinomia “civilización-barbarie”** presidió la lógica de la política liberal conservadora, acrecentando el contenido de barbarie con el de las masas inmigrantes pobres y justificando la **discriminación social**.

Las **prácticas racistas** orientadas hacia los indios y pobladores del interior se desplazaron hacia los inmigrantes y la escuela debió transmitir un habitus corrector de las inadaptaciones provenientes de las costumbres locales y de los extranjeros descalificados.

El “discurso instruccional” de los normalistas argentinos seguía el lineamiento del “**discurso regulativo**” según el cual había que encarar la propia realidad (recuérdese el sentido del significante “positivo”) luchando contra el enemigo interno de la ignorancia que apartaba a la nación del proyecto civilizador, para lo cual había que torcerle la mano a un destino que la alejaba de tal ideal. Los maestros normalistas se convirtieron en operadores de las distinciones de orden social y político.

El horizonte predominante que sirvió de encuadre a la pedagogía argentina de fines del siglo XIX se trazó desde los ejes del progreso y la perfección que la **visión universalizante y civilizatoria de la cosmovisión científicista positivista**, intentó imponer exterminando las expresiones locales y regionales de carácter autóctono. Quedó instaurada, de esta manera, una serie de mecanismos acordes a una lógica en donde la identidad se concibió como la anulación de las diferencias y esto quedó

ejemplificado en las numerosas **prácticas culturales tendientes a negar las particularidades étnicas, lingüísticas, de clase, etc.**

Por lo tanto, la escuela argentina al intentar “normalizar” ejerció un poderoso “control” uniformando conductas y lenguaje en pos de un ideal iluminista de perfección y progreso humano.

El **modelo educativo propuesto por Sarmiento** propugnaba la europeización de la cultura y la adopción de la propuesta pedagógica norteamericana, partiendo de la exclusión de los indios y de toda expresión cultural popular.

Para fundamentar cómo operaban estos ideales progresistas en el imaginario pedagógico de la época, resulta ilustrativo citar algunos párrafos de los discursos de Sarmiento que nos permitirán identificar las categorías citadas anteriormente, las cuales contribuyeron a edificar la mentalidad dominante.

“¿Qué porvenir aguarda a México, al Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada?” (61)

“No coloniza ni funda naciones, sino el pueblo que posee en su sangre, en sus instituciones, en sus costumbres y cultura, todos los elementos sociales de la vida moderna”. (62)

“No trate de economizar sangre de gauchos. Este es un abono que es preciso hacerle útil al país. La sangre es lo único que tienen de seres humanos”. (63).

El Congreso Pedagógico de 1882, también reflejó esta ideología cuando, en palabras del Dr. José María Torres expresó lo siguiente: “La República Argentina necesita

repeler la barbarie del desierto y ha conseguido, mediante el inteligente y denodado esfuerzo de su ejército de línea, reducirla a comarcas relativamente estrechas; pero necesita urgentemente reducir a los límites estrechos los elementos bárbaros de la sociedad —que son el ocio y la ignorancia con su séquito de crímenes mediante el inteligente y perseverante esfuerzo de un ejército de maestros que sepan enseñar, educando la naturaleza moral de los niños, a fin de que las escuelas sirvan eficazmente al objeto de prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad”. (64).

Los **médicos oligarcas positivistas**, entre otros puede citarse a J.M. Ramos Mejía, influyeron en el sistema educativo desde el Consejo Nacional de Educación, a través del Cuerpo Médico Escolar, implantando una **concepción sobre el higienismo** que llevó a justificar una separación tajante entre “enfermedad” y “salud” y que trasladada a la escuela se impuso en ciertos “**rituales escolares**” que **expresaban un mecanismo de adaptación a las normas**: prohibición de besos por el peligro de las infecciones; evaluación del buen alumno por su pulcritud; diagramación especial del mobiliario escolar para prevenir esclerosis de columna, etc.

“ La virtud es aseada por naturaleza, como ella consiste en mantener limpia el alma. Así el baño escolar resulta una institución de moral práctica...No sólo tiene la escuela que limpiar y desbrozar por dentro. Necesita preparar también a la mente sana y al cuerpo sano....Y he aquí el desideratum supremo de la escuela. Unir al desarrollo de la razón y la conciencia, que así constituyen al hombre libre, el niño sano, limpio y hermoso, como producto de una maternidad superior”(65).

De esta manera el discurso médico penetró en la trama curricular y en el lenguaje escolar y dio lugar a establecer un **paralelismo entre los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales**: se tendió a asociar a los sujetos populares,

en particular a los obreros, con los casos de inmoralidad y enfermedad (principalmente, alcoholismo y tabaquismo). Las enfermedades fueron consideradas como castigos a la mala conducta; de ahí que **la función moral de la escuela era evitar las conductas equivocadas formando sujetos sanos con un cuerpo y una mente sana.**

Los **mecanismos de poder social** penetraron en la escuela mediante la confianza en una **pedagogía experimental**, tendiente a lograr un **control perfecto** del proceso.

“Educar significa disponer la vía sensomotora con sus centros operativos, para recibir, elaborar y hacer reaccionar con rapidez y exactitud; instruir significa fijar en los centros de esa vía la suma de conocimientos que el actuante se propone” (66).

El proceso escolar se centró en el profesor o experto y no en el alumno, buscando su sometimiento y obediencia formal a partir de métodos represivos o más engañosos como la sugestión.

Escuelas diseñadas con **“elementos panópticos”**, cuerpos disciplinados desde el **“uso cronometrado del tiempo”** para lograr eficiencia y rendimiento, al cual debía adaptarse el **ritmo corporal**; la puntualidad en el horario valorada como virtud y la formación ordenada, en fila, conservando la distancia adecuada; el uso de la **palabra del alumno como respuesta**, más que como pregunta; los **castigos corporales** y azotes ante las desobediencias ...son, entre otros, simbolismos para interpretar las **prácticas educacionales como mecanismos usados por la clase dirigente para homogeneizar e imponer su ideología.**

EL KRAUSISMO COMO MOVIMIENTO CRÍTICO DEL POSITIVISMO ORTODOXO

El **espiritualismo**, que desde el punto de vista filosófico remite a la figura de **K.Krause** (1781-1812), fue un movimiento poco relevante si se lo compara con la influencia hegemónica que el positivismo ortodoxo ejerció en la historia filosófica y científica de nuestro país.

Sin embargo, su **influencia en el campo educativo** fue muy significativa porque su ideología sirvió de base para la construcción de un **discurso pedagógico de índole democrática** que marcó un camino renovador dentro del horizonte delineado por el positivismo tradicional.

El componente materialista de este último encontró resistencias en la **mentalidad idealista** de los krausistas que desde un punto de vista filosófico adherían a una concepción panteísta y a una **ciencia moral que valoraba la libertad del ser humano**, la apelación a la conciencia personal y a la razón como única autoridad que debía guiarlo en el camino de la perfección, rechazando actitudes dogmáticas.

Estas ideas se hicieron sentir en pedagogos argentinos, tales como **Carlos Vergara** y **Sara Eccleston**, quienes impregnados de este espiritualismo promovieron vínculos más democráticos entre adultos y niños que generaron cambios significativos en el nivel de la instrucción pública

Paralelamente al orden pedagógico, es posible encontrar un discurso moral que guarda relación con esta nueva concepción.

Si a la tesis “del niño como salvaje al que hay que moldear a través de la acción educativa” se le opone la “**concepción antropológica de la bondad y libertad de la naturaleza del niño**”, es evidente que desde este nuevo paradigma se irán gestando

cambios a nivel pedagógico que llevarán a plantear la educación moral desde otro lugar.

Las líneas fundamentales de la pedagogía krausista se pueden resumir en estos objetivos: -formación humanística de carácter integral; -educación del conocimiento, del sentimiento y de la voluntad; -desarrollo de lo intelectual y de lo moral; -educación no reducida a instrucción, como mera transmisión de conocimientos; -confianza en el logro de la autoeducación: educación en la libertad y para la libertad; -el rol del maestro entendido como guía par obtener una progresiva independencia del niño.

La pedagogía disidente de Carlos Vergara (1859-1929) respecto de la didáctica positivista se puso de manifiesto cuando fue director de la Escuela Normal de Mercedes y cuando dirigió la revista La Educación y desde las acciones que promovió fue precursor de la llamada “escuela nueva”cuyas producciones se desplegaron en Argentina entre 1910 y 1945.

“El concepto general que traté de aplicar fue propender a que los alumnos se educaran por sí mismos, y a que fueran a la práctica del bien, actuando en sociedad” (67).

La perspectiva crítica de Vergara frente a las prácticas pedagógicas de opresión positivista, se advirtió en el énfasis que puso en fomentar la “**autonomía del niño**”, en estimular el desarrollo del “**gobierno escolar propio**” y las tareas de **autogestión**; en la “**resignificación de los impulsos de los niños**” tomados como **motor del aprendizaje** y no como aspectos que había que controlar.

La esfera pedagógica se vinculó con la política, pero desde un lugar distinto que en modelo normalizador: se buscó desarrollar la autonomía infantil para formar **ciudadanos que en el futuro fuesen capaz de cuestionar formas de gobierno despóticas.**

La formación de un individuo autónomo moralmente aseguraba la confianza en el surgimiento de un nuevo tipo de sociedad que se oponía a un Estado que concentraba el poder político y la propiedad económica.

Si la postura positivista respaldaba la imposición de un orden por parte del Estado, Vergara simbolizó un posición diferente reclamando un lugar, como educador, en la **democratización de las prácticas políticas.**

Para concluir hemos de justificar la referencia a estas voces que marcaron rupturas con el discurso homogéneo del positivismo ortodoxo, para justificar nuestra creencia de que las relaciones entre “condiciones políticas” y “propuestas pedagógicas” no sigue, inexorablemente, un orden lineal.

Los **discursos pedagógicos** no son siempre reproductores del orden político y, aunque con dificultades, **emergen desde la fractura del orden impuesto señalando nuevos marcos de referencia.**

La referencia al krausismo sirve de antecedente para ejemplificar las ideas que se han de desarrollar en el siguiente apartado. Ya que, como ya se mencionara, nos interesa justificar la posibilidad de que un discurso pedagógico de fractura se estructure, también, en nuestra época para generar otras redes de acción social a partir de la formación de un sujeto moral atento a las demandas del ejercicio cívico de los principios de solidaridad y justicia.

**TERCERA PARTE: EL DISCURSO PEDAGÓGICO-MORALEN LA
POSMODERNIDAD**

Capítulo 7

DESPUÉS DE LA MODERNIDAD:

ALGUNAS CUESTIONES PARA PENSAR EL ESCENARIO ACTUAL

¿Cuál es marco a partir del cual tenemos que reflexionar en el presente para revisar la relación existente ente el discurso pedagógico y la propuesta de configuración del sujeto moral?

¿Cuál es el horizonte cultural a partir del cual cobran sentido y resultan inteligibles los principales emergentes de la condición social actual?

Responder estos interrogantes no resulta una tarea sencilla: por un lado, el ser testigos directos de la época, lleva a perder la perspectiva temporal necesaria para realizar el análisis con objetividad y, por otro, la magnitud y profundidad de los cambios es tal que hace muy compleja la reconstrucción completa de los acontecimientos más relevantes.

“Es importante tener claro que no existe aún consenso en relación con las transformaciones que inauguran el siglo XXI. La profusión de los términos utilizados para comprender esos cambios -posmodernidad, globalización, sociedad posindustrial, sociedad de redes, poscolianismo- indica ciertamente una imprecisión conceptual que revela un momento de transición en el cual las ciencias sociales buscan nuevos conceptos para captar este estado de redefinición de cosas. En el fondo, la “crisis” de las ciencias sociales manifiesta la inadecuación entre el conjunto de conceptos que disponemos y la realidad que los desafía a cada paso”(68).

Sin embargo, es necesario contextualizar la reflexión a fin de mostrar cuáles son los problemas. Para detectarlos es posible tomar como eje clave la crisis del proyecto moderno, más específicamente la **“crisis de la modernidad ilustrada”**.

La perspectiva adoptada de la técnica hermenéutica, nos permitió comprender la estructura de la sociedad moderna como resultado de un proceso intenso de racionalización del mundo. La reconstrucción del contexto moderno llevó, por lo tanto, a interpretar el eje discursivo de la modernidad desde sus componentes racionales.

En una apretada síntesis, es posible recordar que el ideal del progreso moderno iluminista - positivista se asentó en tres pilares: confianza en la “racionalidad científica” (garante del dominio de la naturaleza); confianza en la “racionalidad económica” (garante de la producción capitalista) y confianza en la “racionalidad política” (garante de la transformación socio-política del mundo, concibiendo al Estado-Nación como mediador natural entre el poder religioso y el poder laico).

Esa confianza es la que se desmoronó y, a partir de la década del 80, se consolidó con la **reacción del movimiento Posmoderno**. Dando lugar a dos grandes líneas que estarían representadas por los llamados **“des-constructores posmodernos”** (Lyotard, Derrida, Baudrillard, Vattimo, etc), para quienes la crisis de la racionalidad moderna puede ser entendida como un agotamiento de un modo de pensar y de obrar, y por los **“reconstructores reformistas”** (Habermas, Berman y continuadores), para quienes la crisis es el síntoma del estado inacabado del proyecto moderno.

Siguiendo la tipología de P. Rosenau, los primeros se identifican con los **“posmodernistas escépticos”** y los segundos con los **“posmodernistas afirmativos”**(69)

En ambos casos, de lo que no se duda es de denunciar los excesos de la razón ilustrada que originó un uso restringido de la razón, lo cual se vio reflejado en el **triunfo de la**

“razón instrumental”, generadora de procesos de manipulación, alienación y **deshumanización progresiva**.

Mientras que para los más críticos, esto marca una ruptura que ha de desembocar en una actitud de “nihilismo y desencanto” frente a los ideales de la modernidad; para los representantes de la otra postura, el reconocimiento de la impureza de la razón, no excluye la construcción de alternativas que instan a recuperar dichos ideales, combatiendo los errores o patologías de la misma, pero sin renunciar a alcanzar los fines de emancipación personal y social. Desde esta última postura, la crisis de la racionalidad moderna, no conduce necesariamente al irracionalismo, sino a una dinámica histórica diferente a partir de una racionalidad más completa, que no reduce toda racionalidad a la racionalidad científicista.

Esta última, según lo señala Carlos Cullen, entró en crisis porque “la ilustración pretendió barrer con los saberes previos y pretendió también barrer con los proyectos concretos. Es decir, fue descalificadora de la cultura popular en nombre de la disciplina del método y fue legitimadora, también, de las diferencias sociales, en nombre de la disciplina del mercado”.(70)

Siguiendo con las reflexiones del filósofo citado anteriormente, cabe preguntarse si frente a los cambios estructurales que fueron dándose a partir de la Posmodernidad (en correspondencia con la “sociedad pos-industrial”, también llamada del “capitalismo avanzado o tardío”, era tecnocrática, etc.), la misma ha de ser interpretada tan sólo “como la expresión de determinados fenómenos o más bien es posible pensar que lo posmoderno afecta también al pensamiento de esos fenómenos y al nexo entre ese pensamiento y los fenómenos; y, en ese sentido, es una cuestión filosófica”.(71)

Si se considera a la Posmodernidad como **“una edad de la cultura”**, la misma moldea tanto a los sujetos, como a las instituciones que en ella se desarrollan, actuando como

marco referencial, formando parte del imaginario social; en tanto se asienta en una “producción teórica” alude a un conjunto de ideas que denotan un modo de interpretar la realidad y, en cuanto tal, es algo más que una moda.

Algunos núcleos significativos de la problemática posmoderna son:

- **Crisis con respecto a la noción de fundamento:** los tiempos posmodernos son “tiempos posmetafísicos”, se niega que algo pueda operar como fundamento trascendente al modo del mundo suprasensible platónico o como principio interno absoluto al modo hegeliano, en donde la racionalidad de lo real es el fundamento de la historia.
- **Incredulidad frente a los “grandes relatos”,** fin de las ideologías entendidas como discursos salvadores o de mejoras de la condición social: desencanto frente a los proyectos modernos que apostaban al progreso. La historia humana como “marcha del espíritu hacia la libertad” (Hegel); la lucha por la sociedad sin clases y “la emancipación de los trabajadores” (Marx); el desarrollo científico-industrial y “el bienestar de la humanidad” (Comte), dan muestra de los ideales que fracasaron. “El proyecto de la modernidad apostaba al progreso. Se creía que la ciencia avanzaba hacia la verdad, el arte se expandiría como forma de vida y la ética encontraría la universalidad de normas fundamentadas racionalmente. No obstante, las conmociones sociales y culturales de los últimos decenios, parecen contradecir los ideales modernos. La modernidad, preñada de utopías se dirigía hacia un mañana mejor. Nuestra época desencantada, se desembaraza de las utopías.”(72)
- **Quiebre del sujeto fundante,** representado en la “conciencia cartesiana”, en el “sujeto trascendental kantiano”, en el “sujeto absoluto hegeliano”.

Nietzsche(1844-1900) anticipa la sospecha frente al sujeto racional soberano, señala la desconfianza en las visiones globales del mundo y en que exista una racionalidad histórica. Inicia la deconstrucción de la Metafísica, de la Moral y de la Religión de la civilización occidental, por considerarlas sometidas a principios, valores e ideas trascendentes. Con ello prepara el camino para la “erosión del yo”.

- **Conciencia de los peligros de la racionalización de la sociedad ilustrada:** las relaciones de dominación tecnológica, las relaciones de poder, llevan a la pérdida de la libertad. El ideal emancipatorio queda disuelto en un proceso de burocratización y cientificismo. Los catastróficos efectos de las guerras mundiales, presentan un mundo desesperanzado.
- **Nuevo estatus del saber científico:** el boom de la nuevas tecnologías, cibernética, robótica e informática, llevarán a extender el proceso de deconstrucción al ámbito del saber científico, reconociéndosele una función meramente narrativa. Para J.F. Lyotard (1994-1998) la adquisición del saber se aleja cada vez más del interés por servir a la formación del espíritu, de la persona y se convierte en una “mercancía informacional”, fuente de ganancias y un medio de dominio en tanto que la disposición de informaciones permite decidir, controlar y competir por el poder; más allá de la lucha por los “territorios” o por “la explotación de las materias primas y mano de obra barata”, la lucha se instala como instrumento para dominar “las informaciones”.(73). A su vez, la sociedad informatizada supone el surgimiento de nuevos lenguajes que aceptan una heterogeneidad de reglas que son un rechazo del logocentrismo moderno.

- **La pérdida de la transparencia en la sociedad mediática:** simulación; hiperrealidad; homologación de la noticia; escenificación constante; transformación del hecho en show y espectáculo; pérdida de límites entre lo público y lo privado, entre la ficción y lo real; el acontecimiento convertido en un cúmulo de versiones; la manipulación de la realidad al servicio del consumo y de la industria de la información....son ya expresiones comunes de un mundo de imágenes que han ido debilitando nuestra capacidad de reflexión, hasta el punto que frente al bombardeo de comunicaciones quedamos anestesiados, atrapados en una actitud emotiva, incapaces de cuestionar el sentido del mensaje. Capturados por el presente, en donde todo se advierte al instante y todo es colocado en el mismo plano, los mass media han provocado, desde su lugar estratégico, una metamorfosis, invirtiendo la realidad. El auge de los reallity –show, es una afirmación de la actualidad del juicio hecho por Baudrillard, hace ya unos años: “Por todas partes vivimos en un universo extrañamente parecido al original, donde las cosas aparecen dobladas por su propia escenificación”. (74)
- **Surgimiento de la ética del pos-deber:** la moral separada tanto de la religión como de las utopías racionales, pretende legitimarse desde un ethos pragmático que exalta el cuidado de sí mismo y la supremacía del bienestar del yo por encima de cualquier otro valor. Al respecto dice Lipovetsky: “Sociedad pos-moralista, entendemos por ella una sociedad que repudia la retórica del deber austero, integral, maniqueo y paralelamente corona los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad. Sociedad desvalijada en su trasfondo de prédicas maximalistas y que sólo otorga crédito a las normas indoloras de la vida ética”. (75)

- **Disolución de la categoría de “unicidad”:** multiplicidad, fragmentación, juegos plurales, diversidad....reemplazan el mundo esencialista, de categorías fijas y de órdenes absolutos. La crisis del discurso único (de la unicidad de un Dios verdadero en la doctrina judeo-cristiana; de la unicidad de la historia con fundamento racional en la cosmovisión moderna) se emparenta con el reconocimiento nuevos sujetos sociales, con la aceptación de que **hay pluralidad de agentes sociales.**

La descripción del escenario actual no se limita al paradigma posmoderno, sino que es necesario, además, explicitar ciertos **rasgos de la sociedad globalizada.**

A partir de la década de los 90, asistimos al afianzamiento de un proceso por el cual se han ido borrando las fronteras nacionales a nivel económico, a nivel de la comunicaciones y a nivel político.

La internacionalización de los mercados financieros y la organización de la producción a escala mundial, son indicadores de que un solo “modelo económico”, el de la **economía transnacional**, tiende a ser el dominante. Junto a los avances tecnológicos, el capitalismo ha ido tomando más fuerza y la lógica de la producción tiene cada vez más un alcance planetario.

La mundialización de las “relaciones culturales y del conocimiento” a través de la acción de los medios de comunicación masiva y, principalmente, a través de la **revolución de las telecomunicaciones a nivel informático**, refuerzan este proceso.

Desde el “punto de vista político”, este nuevo paradigma se asienta en un **nuevo patrón de las relaciones estado-sociedad: la crisis del Estado del Bienestar** (organizado a través de tres caracteres básicos: el modelo económico de sustitución de las importaciones, ligado al creciente proceso de industrialización; el fomento explícito de políticas sociales; la puesta en marcha de mayor participación popular y

democrática de la vida política) dio lugar al avance del Estado Neoliberal. Se consolidó un modelo articulado desde ciertos ejes que han marcado el predominio de lo “económico” sobre lo “político”; de lo “transnacional” sobre lo “nacional” y de lo “individual” sobre lo “colectivo”.

El nuevo rol del estado está ligado a la mundialización de la economía que además de hacer desaparecer progresivamente las economías nacionales aisladas, reduce las funciones del estado al desligarlo de lo social y de lo productivo. El estado neoliberal deja de ser benefactor, garante de la distribución y regulación de los bienes sociales, dejando en manos de la libre competencia económica el desarrollo social, con el consecuente debilitamiento de los ideales de soberanía nacional. Al dejar de ser proteccionista, el estado pierde su rol central y se rige por los nuevos patrones de la economía globalizada: el libre comercio y la privatización.

La restricción de la soberanía nacional se presenta como un problema en tanto implica una pérdida de autonomía del estado-nación. Este último, entendido como una entidad no sólo político-administrativa, sino, también, de índole cultural por ser una fuente importante de producción de sentido colectivo, ligado a un espacio geográfico determinado, fue, a partir de la revolución industrial, un elemento de aglutinación social y propulsor de la identidad nacional. Ambas características están actualmente distorsionadas.

A partir de la Globalización se han dado, pues, una serie de transformaciones de las cuales es necesario hacer una lectura crítica para detectar las ambigüedades que dicho cambio supone. De este modo la euforia globalizadora se empaña cuando las mismas empiezan a ser advertidas, revelando el carácter conflictivo de este proceso.

- “El final del siglo XX está marcado por una gran tensión: el doble proceso de **globalización y fragmentación**. Por un lado asistimos a un proceso acelerado

de globalización económica: la larga internacionalización de los mercados culmina en un nuevo estado en que los circuitos productivos, comerciales, financieros y tecnológicos conforman una compleja red planetaria....por otro lado observamos una no menos poderosa tendencia a la fragmentación. Se acentúa la segmentación económica entre los países, pero más grave es la acelerada desintegración en el interior de cada país”(76).

- En este sentido la globalización esconde el problema de la **exclusión social**: la dualización de las sociedades estrecha la brecha entre ricos y pobres. Las **crecientes asimetrías** en el sistema internacional se manifiestan en dos síntomas reveladores de la crisis actual: la concentración desigual del ingreso y distribución de los recursos humanos, así como el aumento del desempleo a nivel mundial. Ambos hechos reflejan el malestar de una sociedad donde cada vez más los pobres son más pobres y los ricos más ricos.
- El desarrollo de la tecnología electrónica y su aplicación al mundo de las telecomunicaciones, intercomunica las diferentes regiones del mundo y alienta intensos flujos migratorios. Estos hechos que parecieran ser una muestra de integración planetaria, esconden, también, contradicciones profundas: la discriminación al extranjero; el trato inhumano con los inmigrantes por ser vistos como una amenaza laboral; los **problemas de convivencia multiétnica** que han llevado a incrementar la **xenofobia**; el resurgimiento de los grandes **fundamentalismos**; el aumento del **individualismo** que supone un repliegue egoísta sobre el yo y un alejamiento del otro, manifestándose en actitudes de desinterés y falta de solidaridad por problemas socio-políticos que trasciendan las esferas íntimas o sectarias.

- Ligado al desarrollo informático, la vertiginosidad del cambio vuelve obsoletas a corto plazo las competencias profesionales de los individuos cuyos conocimientos deben ser renovados flexiblemente. Esta re-adaptación constante provoca, en muchos, alta carga de tensión emocional ante el peligro de la pérdida laboral por no tener la preparación adecuada. Se advierte aquí un **problema de política educativa**, ya que en la medida que esta modernización de los conocimientos no alcance a todos; en la medida que la calidad educativa no sea pública, se genera una mayor **segmentación social**. “En el estado actual, la exclusión de la gran masa de las clases populares no se opera ya a la entrada en el bachillerato, sino progresivamente, insensiblemente, a lo largo de los primeros años del mismo, mediante una formas negadas de eliminación como son el retraso como eliminación diferida, la relegación a unas vías de segundo orden que implica un efecto distintivo y de estigmatización, adecuado para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y por último la concesión de títulos devaluados” (77). En síntesis esto encierra el grave problema de que hoy la escolarización no es equivalente a estar alfabetizado, ya que el concepto de analfabeto no se reduce a no haber adquirido mecanismos de lecto - escritura, sino que supone no acceder a estas nuevas franjas del conocimiento actualizado. Si comparamos con el período ya analizado de la Modernidad, vemos que el “optimismo pedagógico” que caracterizó a esta época, afianzado en el incremento de la alfabetización y de la escolarización, en la confianza en el ideal del progreso a través de la movilidad social que la educación aseguraba, hoy aparece altamente disminuido. El problema se agrava ni bien se advierte que la modernización de los conocimientos y el manejo actualizado de la información, convertidos hoy en

fuentes principales de poder, requieren de un proceso de democratización para que la producción y distribución del conocimiento sea de carácter público ya que dicha modernización no debe ser sólo asociada a “progreso técnico”, sino a una mayor “equidad social”. De manera tal que la evolución de la tecnología responda a los requerimientos sociales y no a la inversa. Tal como lo plantea D. Wolton “¿ Cuándo se reconocerá que el problema es socializar las técnicas y no tecnificar a la sociedad?” (78). De ahí que el desarrollo social sostenido requieran de una educación en conocimientos tecnológicos y, fundamentalmente, de una educación en valores, tales como la justicia y la solidaridad. El **progreso social** no se reduce, entonces, al crecimiento económico sino al **crecimiento económico con equidad**.

- En otros órdenes de la cultura también se ha sentido la incidencia de la globalización: **la concepción de “identidad” se modificó**. Un sutil proceso de persuasión y penetración ha llevado a homogeneizar gustos y necesidades a partir de ciertos bienes que se imponen desde la acción publicitaria que, con una fuerte carga ideológica, utiliza lo local despersonalizándolo, imponiendo un modelo social estereotipador. Al respecto dice el sociólogo Jorge Larrain Ibáñez: “la globalización de la economía está definiendo una identidad más vinculada con los bienes a los que se accede que con el lugar con el que se ha nacido”. (79). Paulatinamente, junto a los productos materiales, se fue dando una ruptura de la relación entre cultura y espacio físico al aumentar la desterritorialización de los bienes culturales, tales como música, filmes, formas de entretenimientos, etc. En el imaginario individual se acrecienta la fantasía de ser ciudadano del mundo, tan sólo por poseer las mismas zapatillas, el mismo

walkman, por compartir lugares comunes (shoppings, fast-food, etc.). .El problema se agrava más cuando se advierte que aunque vastos sectores de la población, aún estando excluidos del consumo por no adquirir tales bienes, no por ello están fuera del círculo del deseo de posesión de tales objetos convertidos en significantes de status y pertenencia social. Por otro lado, la categoría de identidad ha entrado en crisis no sólo desde el consumo global, sino básicamente debido a la crisis de la idea de nación, la cual deriva en parte de la crisis del estado, ya que éste es su soporte. Los estados deponen su independencia y capacidad de decisión en aras de la globalización, con el consiguiente **debilitamiento de la conciencia ciudadana**. Acostumbrados a pensar el concepto de “nación”, junto con la idea de “progreso” en términos de bien común y de voluntad política (aquí se advierte la influencia de la escuela francesa, sosteniendo el valor del contrato social) y ligado a la tradición y a la comunidad individual y cultural de un pueblo (conceptos que remiten a la influencia de la escuela alemana), hoy nos encontramos ante el dilema de resignificar esta noción. Como crítica a la actitud imperante en nuestros días, son interesantes las ideas expresadas por Aldo Ferrer con relación a este tema: “sólo lograron alcanzar niveles altos de desarrollo los países que se asociaron al orden global a partir de su propia integración y desarrollo internos.....el desarrollo descansa antes que nada en factores endógenos como la modernización del estado, la estabilidad institucional, los incentivos para la inversión privada y la capacitación de recursos humanos desde el desarrollo aut centrado y no delegando el liderazgo en agentes transnacionales. Así asistimos hoy a la gran contradicción de que mientras los países

subdesarrollados liberan sus mercados e intentan competir en la economía mundial, los países desarrollados aumentan las medidas proteccionistas”(80).

En el debate sobre la interpretación del mundo globalizado entran en juego dos conceptos aparentemente excluyentes y antinómicos como son los de “integración” y “diferenciación”.

Una comprensión dialéctica de la relación entre estos elementos permitirá superar la contradicción entre ambos, si es que no se identifica “globalización” con “homogeneización” y “diferenciación” con “sectarismo”.

Para quienes adhieran a esta postura, constituye una tarea constante la de convivir con la matriz civilizatoria de la globalización sin por ello aniquilar las manifestaciones culturales diversas de cada formación social específica. Aspirando, al mismo tiempo, a la práctica de un diálogo multicultural, propio de una cultura que sea capaz de asumir dialógicamente sus diferencias, participando creativamente de un orden internacional.

De este modo hacemos propia la categoría de “universalidad situada” propuesta por Mario Casalla para remplazar a la de “universalidad abstracta”, postulando una lectura culturalmente situada de los fenómenos globales (81).

De lo que se trata es de descifrar el sentido simbólico de las diferentes producciones sociales, desde una dimensión espacio-temporal concreta sin cerrarse al diálogo planetario.

Siendo este ideal algo más que la proclama de una aspiración legítima, su realización efectiva requiere de una experiencia real y de un aprendizaje para respetar las diversas identidades y compartir la identidad común: la virtud de la “tolerancia” se complementa con la virtud de la “solidaridad”. De lo que se trata es no sólo de aceptar al diferente, sino de cuestionarse hasta qué punto es posible crear un espacio público,

dar forma a un proyecto colectivo “para compartir la identidad común, la que nos hace definirnos como “nosotros”, los hombres” (82).

El significante “nosotros” convoca a una interpretación que nos permita recuperar, en esta época de fragmentaciones constantes, la idea de “totalidad”. Entiéndase bien este concepto, no como un concepto de sutura, monolítico (no se trata de asimilarlo a “totalitarismo”), sino como un modo de representar lo público, lo que es capaz de generar cohesión social real, articulando diferencias en un proyecto que trascienda los individualismos, sin caer en una abstracción ajena a las necesidades de los sujetos históricos.

Es aquí desde donde vislumbramos la necesidad de un discurso pedagógico para construir una ciudadanía positiva: una ciudadanía que cultive el concepto de solidaridad vinculado al género humano y no a alguna de sus formas particulares.

Pero este tema no es sólo un núcleo problemático a nivel pedagógico, sino que es un punto significativo analizado por las teorías de filosofía política y básicamente por las de filosofía moral.

En este último campo el debate ético contemporáneo se ha entablado entre los llamados “universalistas” y “comunitaristas”, abriéndose la discusión en torno a la defensa del pluralismo cultural y de los derechos individuales como expresión de los derechos humanos de carácter universal, frente a la relevancia de los contextos culturales específicos, con sus particulares tradiciones, quienes sostienen el valor de los derechos grupales como forma de defender a las comunidades menos protegidas y quienes, por lo tanto, representan la posibilidad de aceptar no sólo el relativismo cultural, sino el moral (83). La vigencia de estos particularismos obedece a los efectos producidos por la globalización económica que, al generar adhesión a entidades supranacionales, debilita la capacidad de los estados nacionales para mantener los

niveles tradicionales de beneficios sociales. Al romperse los compromisos políticos locales, al quedar los vínculos humanos expuestos a la expansión del mercado, se refuerza, por el lado de los que quedan excluidos del bienestar económico social, la cohesión con el grupo local. Esto trae aparejado el rechazo a los “externos” y la exacerbación de estos particularismos desemboca en el fenómeno de la intolerancia y la discriminación.

Es por eso que, con respecto a este juego entre lo local y lo global, el politólogo argentino Carlos Floria señalaba, en una reciente entrevista hecha en diario Clarín, que “el nacionalismo puede manifestarse excluyente sin los rasgos virtuosos del patriotismo, el cual tiene casi toda la parte virtuosa del nacionalismo –la recuperación de la cohesión nacional-, pero agrega la virtud de ser incluyente, de aceptar a los otros, de tomar a la patria como es, no como debe ser”.(84)

Este punto ha de ser retomado cuando analicemos el marco ético de un discurso pedagógico crítico como alternativa posible frente a la crisis actual.

RESONANCIAS DE LA CRISIS SOCIO – POLÍTICA ACTUAL: LA REALIDAD ARGENTINA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

Si bien la crisis socio-política actual se expresa con distintas variables, la afirmación del **quiebre de la ciudadanía**, resulta ser un concepto clave para empezar a plantear el problema desde la actualidad; al mismo tiempo mantiene presente la confrontación entre los períodos históricos en torno a los cuales abordamos este análisis, ya que la Modernidad, a diferencia de nuestra época, apuntó fundamentalmente a la “formación del ciudadano”.

Buscar los nexos entre el debilitamiento de la conciencia ciudadana y los caracteres del marco cultural actual, permitirá entender la dinámica de este proceso como una

paulatina ruptura del lazo social, consecuencia sentida particularmente en la esfera de la moralidad, y como una **pérdida de confianza en la educación** como medio suficiente para alcanzar ciertos fines públicos como el de la movilidad, ascenso social igualitario y participación democrática.

Si se confrontan las propuestas del paradigma moderno y el escenario que se ha ido configurando desde el encuadre posmoderno y desde el marco de la sociedad globalizada, se advierte que uno de los ideales que ha entrado en **crisis** con mayor fuerza en la época actual es el relacionado con la **idea de “progreso”**, el cual estaba asociado al **“valor de un orden político”**, capaz de dar una solución racional al egoísmo congénito de la naturaleza humana mediante una concepción societaria, contractualista de la vida en comunidad, y al **“ideal de un optimismo pedagógico”** materializado en la confianza en la cultura escolar y en la fe en el conocimiento científico.

Ambos referentes, el político y el pedagógico, pilares de la cosmovisión progresista del Iluminismo y del Positivismo, han entrado hoy en crisis. Nuestra tesis intenta justificar como impactan estos cambios en el orden moral al desvanecerse el supuesto moderno de que el discurso pedagógico tiene una fuerza central en la formación de la conciencia moral, en la medida que las instituciones educativas, afectadas por la crisis socio-política, han dejado de ser el principal agente de socialización individual y ciudadana. Creemos que esto obedece a ciertas cuestiones, no sólo teóricas sino vivenciales, que impregnan fuertemente a **los sujetos sociales de nuestra época quienes no pueden reconocerse como ciudadanos**, en la medida que este estatus está seriamente alterado. Si tomamos el concepto de ciudadanía tal como fue desarrollado por T.H. Marshal, podemos observar que esta concepción ha quedado hoy desactualizada (85).

Según esta caracterización la **condición de ciudadano** implica en sí mismo la condición de **pertenencia a una comunidad política y territorial**; por la cual el individuo se constituye en un **sujeto legal**, portador de derechos y obligaciones.

Si bien esta concepción de ciudadanía pone el acento en la **posesión de derechos** (divididos en tres categorías: civiles, que aparecen en el siglo XVIII; políticos, que se afirman en el siglo XIX y sociales que se establecen en el siglo XX), otros autores sostienen que la ciudadanía no se reduce a un status legal, sino que supone un cierto **compromiso cívico**, esto es una participación efectiva en los asuntos públicos; alude, también, a cierta **experiencia de identidad** y a la **presencia de un tercero con capacidad de obligar** para que estos derechos estén garantizados, lo cual supone reconocer cierta **autoridad política** como la representada por el Estado-Nación.

Es justamente la **crisis del Estado –Nación**, asociado al **Estado de Bienestar Social**, uno de los factores más significativos que ha provocado estos efectos en el **debilitamiento de la ciudadanía**. Hacia la década del 80, se produce la ruptura del Estado Benefactor y con el **pasaje al Estado Neoliberal o Postsocial**, el mismo dejó de ser verosímil como garantía de protección de los derechos públicos, dejó de preocuparse por lograr un equilibrio ético entre la libertad individual y el libre mercado y ciertas formas de solidaridad y justicia social. (86)

El crecimiento de **deslegitimación del Estado como agente de políticas de bien público** es, para el politólogo Guillermo O'Donnell, un ejemplo de lo que él llama "muerte lenta de la democracia" como un proceso paulatino de pérdidas de libertades. La devaluación de la misma se explica no sólo por formas políticas autoritarias como las dictaduras militares o por los movimientos políticos personalistas que anulan las diferencias y los pluralismos al pretender ser la encarnación única de la Nación, sino

que cuando el Estado queda destruido, ante la falta de un proyecto de bien común para la Nación, la democracia queda truncada.

El peligro que esto encierra es que en una sociedad donde **los derechos humanos, sociales y civiles, están amenazados**, aniquilados, la población queda a merced de cualquiera que prometa algo para el bien público, aunque carezca de valores democráticos. La referencia metafórica al “Leviatán” de Hobbes, reaparece como un fantasma que avisa del peligro, para quienes demandan por un Estado eficaz que proteja al ciudadano, sin anular la participación y el reconocimiento mutuo.(87)

Pareciera que **el fin de la política se anticipa cuando el Estado se convierte en administrador**, quedando bajo el imperio del mercado. La pérdida de fe en las instituciones para resolver las demandas actuales, encierra la amenaza de la vuelta al autoritarismo o de la absoluta disgregación social; la fragmentación que, como ya señalamos, es la contracara de la globalización, anula todo discurso político capaz de articular las diferencias en un proyecto de emancipación más global. Cobra valor, desde esta aspiración, la categoría de “hegemonía” atribuida a la política por E. Laclau en tanto ésta es entendida como una fuerza articuladora, capaz de responder a demandas insatisfechas a través de un proyecto con reconocimiento de los distintos sectores sociales (88).

La necesidad de reconstruir el Estado, de volver a pensarlo al servicio de la gente, se apoya en la necesidad de recuperar la legitimidad política ya que el régimen político descansa sobre la estructura estatal

Mientras que, **la regulación mercantil de todo, incluso de lo político, debilita a la democracia porque provoca el aumento de la desigualdad social** evidenciando sus costos en la creciente atomización y marginación social; en este orden, los bienes

económicos dejan de ser complementarios del sistema democrático para competir con el mismo.

De este modo en la coyuntura neoliberal, **virtudes propias del sistema democrático están pisoteadas**, olvidadas: respeto por los derechos humanos; acceso igualitario a la educación y calidad educativa con igualdad de oportunidades; derecho a la alimentación; al trabajo; al acceso a la cobertura de necesidades básicas para una existencia digna.

De todos estos derechos cobra especial importancia en nuestra época, la falta de trabajo que ha llevado a que surja una “nueva cuestión social” que está graficada en la categoría de la “exclusión”.

La profunda transformación social y, en consecuencia, la crisis estructural actual obedecen, entre otros factores, a los cambios que se originaron en las relaciones entre economía y sociedad.

Estos cambios, asociados a las **transformaciones en la organización del trabajo**, han dado por resultado una situación crítica y a la vez paradójica: en los países desarrollados tecnológicamente, capaces de pagar buenos salarios, las fuentes de empleo han disminuido significativamente por la incorporación de nuevas tecnologías al proceso de producción. Por lo tanto, el empleo no aumenta en aquellos sectores tecnológicamente más avanzados, sino en aquellos ámbitos donde el trabajo está asociado al préstamo de servicios; pero el problema reside aquí en que los salarios que se pueden pagar son más modestos porque el vínculo entre salarios y empleo es muy alto ya que el costo del trabajo representa una importante proporción del precio del producto (89).

Como consecuencia, uno de los problemas éticos más importante de nuestra época es **la concomitancia del crecimiento económico con la desigualdad social**.

La falta de trabajo no sólo está asociada al aumento de la desigualdad social, sino al fenómeno de la exclusión en la medida en que sólo una minoría de trabajadores está capacitado para responder a las exigencias de las nuevas formas de trabajo que exigen actualización permanente y flexibilidad para integrar equipos de trabajo, donde los vínculos a través de relaciones jerárquicas son reemplazados por redes de cooperación que demandan homogeneidad en la calidad de la fuerza de trabajo.

La pérdida del trabajo produce un menoscabo al status de ciudadanía, porque remite a un avasallamiento que va más allá de la explotación económica o de la opresión social (desajustes o disfunciones que ya habían sido detectados como consecuencias de las sociedades modernas e industriales en los albores del capitalismo de fines del siglo XIX y que posteriormente el Estado Social trató de compensar); remite a una fuerte **involución de los derechos sociales**; sobretodo en países como Argentina donde los derechos sociales están indisolublemente ligados al mantenimiento del trabajo formal, al trabajo asalariado. A su vez la pérdida de derechos sociales impacta negativamente sobre la capacidad de ejercicio de derechos políticos y **estigmatiza más a los excluidos** que según la interpretación de R. Castel se convierten en “los inútiles del mundo”, tal como los vagabundos eran calificados en la sociedad preindustrial.

La categoría de “excluido” no es similar a la de “explotado” porque mientras ésta revelaba en las sociedades capitalistas tradicionales el conflicto entre grupos enfrentados dentro del mismo sistema económico, la exclusión denota un problema más grave que es la del divorcio de vínculos; según Castel no se trata de “una relación”, sino de “una ruptura”.

“A mi entender, la repartición del trabajo es menos un fin en sí que el medio aparentemente más directo para acceder a una redistribución efectiva de los atributos

de la ciudadanía social. Si esta redistribución se operara por otros medios, eventualmente asociados a la repartición del trabajo, el mismo objetivo desde el punto de vista de la cohesión social podría ser alcanzado.(90)

Si la pérdida de los derechos sociales **desemboca en un debilitamiento de la capacidad política del ciudadano**, las respuestas más frecuentes al orden dado serán las de la aceptación pragmática o la de la indiferencia y escepticismo ante la imposibilidad de encontrar un lugar de reconocimiento en el espacio público.

El surgimiento de los llamados “nuevos movimientos sociales” incorpora al escenario político a otros actores sociales, los cuales son expresión de una parte de la sociedad civil que si bien está descreída de la representación parlamentaria, no por ello abdica de cierto protagonismo en los espacios públicos.

Se trata de formas más participativas de la ciudadanía en tanto manifiestan su toma de conciencia frente al vacío de poder estatal y su descontento frente a situaciones de dominio. No obstante la legitimidad de sus reclamos encierran, en algunos casos, el peligro de la anarquía y / o de la violencia social.

En síntesis, el debilitamiento de protecciones ya instituidas muestra el **quiebre de una matriz institucional** bajo las cuales se habían configurado las relaciones entre ciudadanía y Estado, siendo éste garantía de cohesión social.

El economista argentino Bernardo Kliksberg, tomando como contexto de análisis a América Latina, afirma que “la desigualdad es su peor marca”(91) y para corroborarlo aporta los siguientes datos:

- Las brechas educacionales con los países de desarrollo medio, son importantes. En Corea, por ejemplo, termina el colegio primario el 100% de los chicos y el colegio secundario el 90%. En los tres países más grandes de América Latina, Argentina, Brasil y México, sólo uno de cada tres termina el colegio secundario

y entre el 25 al 50% de los chicos no termina la escuela primaria. Mientras la inversión per capita en educación en Canadá es de 6 mil dólares por habitante por año, en Chile que es el país de América Latina que más ha invertido en educación, la cifra asciende a mil quinientos dólares por año y en Perú es de 200 dólares por habitante por año.

- Con relación a la salud, las diferencias son también significativas. América Latina tiene 2 millones 250 mil partos por año sin asistencia médica; una de cada 130 madres muere al parir , mientras que la tasa de muerte materna en EE.UU. es 28 veces menor. Según los datos de la Organización Panamericana de la Salud, hay 82 millones de niños que no tienen las vacuna mínimas.
- Hay que considerar también la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías: el número de usuarios de Internet en América Latina se estima que representa entre el 1 y el 2% de la población, en EE.UU. la cifra de usuarios asciende al 50% de la población; esto estaría facilitado, entre otros factores, porque allí quince días de trabajo equivalen al costo de una computadora y, por lo tanto, es un elemento al que se puede acceder en términos generales con facilidad.
- Con relación a la desigualdad en la distribución del ingreso, América Latina tiene el peor coeficiente GINI del mundo: 0,57. Los de Noruega, Suecia , Dinamarca que son los mejores, son de 0,25. La brecha salarial entre los trabajadores calificados y los no calificados tiende a expandirse crecientemente y es la mayor del planeta.

Para Kliksberg la solución para este problema creciente de segmentación y dualización social, pasa por invertir la lógica actual: primero es necesario invertir en promover

igualdad de oportunidades y luego dedicarse al crecimiento económico. Ya que el aumento de la pobreza se debe a la mayor desigualdad y por lo tanto se requiere de un Estado responsable capaz de generar políticas públicas que abran oportunidades para todos en los campos fundamentales. Pero esto es justamente lo que falta y a lo que hemos aludido como uno de los factores desencadenantes de la crisis en la sociedad globalizada.

En la Argentina, la crisis política actual se expresa, también, en una ciudadanía que se ve hoy seriamente afectada y **esta progresiva devaluación del ciudadano encuentra una triste confirmación en los siguientes datos**, aportados por el CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales (92)

- **Violencia y represión de las protestas sociales**, con gran porcentaje de muertos civiles: entre 1996 y 2001 se incrementó un 72% la muerte de adultos y un 23% la de menores. Como ejemplos relevantes basta recordar las muertes entre el 19 y 20 de diciembre del 2001 en medio de los reclamos al ex presidente Fernando De la Rúa. El estallido social y la protesta del 19 de diciembre terminó con cinco muertos, destrozos y saqueos a comercios. La La brutal represión, por parte del gobierno, hacia los miles de manifestantes hizo que la violencia se incrementase dejando el dramático saldo de más muertos y heridos. El final inevitable de la renuncia del presidente, en la tarde del 20 de diciembre puso al descubierto no sólo el quiebre de un modelo económico, sino una seria disfunción institucional que trajo aparejado serios perjuicios para la vida democrática. El término de la gestión de De la Rúa puso fin las ilusiones puestas en el proyecto de la Alianza que venció al PJ proponiendo justicia y trabajo, las dos demandas más fuertes tras diez años de menemismo. Si embargo estas ilusiones ya habían empezado a trocarse en escepticismo con

las medidas económicas tomadas, las cuales habían profundizado la recesión, y con la crisis política, cuya expresión más contundente fue la renuncia del vicepresidente Chacho Alvarez. Las críticas al nuevo presidente, a partir del 1 de enero del 2002, Eduardo Duhalde, también dejaron muestras de severas represiones policiales que originaron las muertes de los jóvenes Santillán y Kosteki el 26 de junio del 2002 en Avellaneda.

- La pauperización social ha provocado en el 2001 una explosión en la superpoblación de las cárceles y las comisarías. Esto afecta a los menores y mayores y viola todos los tratados que firmó la Argentina sobre el tratamiento a los presos.
- Los derechos sociales básicos, los que hacen a la pura sobrevivencia se afectaron con falta de medicamentos en el PAMI y entidades públicas. No sólo el Estado incumplió con servicios, también lo hicieron empresas de medicina prepaga y obras sociales que anularon prestaciones pactadas con sus pacientes en los contratos.
- El recorte inconstitucional de salarios, ante los cuales la sociedad percibe que no existe justicia y que todos los fallos son producto de un juego político y no de la debida actitud de imparcialidad. Esa corrosión ya estaba precedida por las rebajas de aportes patronales y de la jubilación en los 90. Pero además del incumplimiento en esos pagos, el trabajo en negro ronda el 44%.
- La fallida protección al derecho a la vida por los abusos, a veces criminales, cometidos por las fuerzas de seguridad: jóvenes muertos en comisarías, terceros muertos en tiroteos innecesarios, supuestos delincuentes que caen abatidos en dudosos enfrentamientos, son algunos de los casos que la sociedad argentina

lee cotidianamente en los periódicos. Estas violaciones a los derechos humanos en mano de policías son uno de los principales problemas de la democracia argentina de nuestros días. A ello se agrega otra denuncia hecha por el CELS, junto con el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) y junto a la Asociación para la prevención de la tortura (APT), en la que se señala la falta de interés del poder judicial por investigar los casos de tortura. Las estadísticas confirman esta apreciación: durante el 2000 y el primer semestre del 2002 en la capital y en los tribunales federales del interior del país, sólo una de cada cien denuncias de torturas y apremios ilegales llegó a la etapa de juicio oral y apenas el 3,4% recibió condenas. En un año según la Suprema Corte Bonaerense, las denuncias de tortura a menores en la provincia pasaron de 738 a 1.516, del 2001 a 2002.(93)

- Según datos del INDEC, recogidos en mayo del 2002, los hogares que están por debajo de la línea de pobreza llegan a 2.816.000, lo que comprende a 12.453.000 personas.
- Los especialistas del Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD), elaboraron un proyecto titulado “Aportes para el desarrollo humano, Argentina, 2002 que tuvo que ser actualizado a partir de la crisis de fines del 2001. En el mismo señalaron tres problemas que demandan urgentes soluciones: 1) la desigualdad y pobreza creciente (como datos relevantes se indica que la brecha entre el 20% de los ingresos más bajos y el 20% de los más altos se duplicó en los últimos siete años; el promedio nacional de las necesidades básicas insatisfechas ronda el 24%, en tanto que en provincias como Santiago del Estero, Catamarca y Chaco supera el 30%); 2) la competitividad dispar de las provincias en las cuales el 60% de inversión de

ciencia y tecnología se da en Bs. As., Córdoba y Mendoza, mientras que las provincias del noroeste y del noreste presentan situaciones de retraso productivo y al entrar en crisis financieras sus políticas sociales bajaron la calidad del gasto social; 3) el deterioro de las relaciones entre sociedad y democracia exige la construcción de nuevos lazos entre representantes y representados para un 60%, mientras que el 40% restante sostiene que se puede preservar el sistema sin partidos políticos. Además se tiene conciencia que las políticas sociales no deben ser compensatorias del desastre, sino instrumentos de desarrollo. (94)

A partir de lo expuesto, es viable preguntarse **cuáles han sido las causas de este deterioro** y cómo afectan las restricciones que hoy sufre la ciudadanía; la falta de confianza en el Estado y la reducción de la democracia a un proceso formal, que muchas veces ni siquiera convoca el interés por los mecanismos electorales, al ámbito de las instituciones educativas.

Si bien nos interesa profundizar la segunda parte de este interrogante, no podemos dejar de mencionar que la imposición de este desorden responde a múltiples factores. Sin pretender internarnos en el análisis de los mismos, citamos como principales razones: **la explotación que el estado argentino ha sufrido durante décadas, a lo largo de gobiernos civiles o militares, por parte de grupos económicos , mafias sindicales y corrupción política.**

Tomando como referente a la política económica que ha dominado a nuestro país desde hace ya varias décadas, Julio Sevares reconoce varias etapas en la transición al orden neoliberal, legitimador de un capitalismo salvaje (95).

De su estudio tomamos los siguientes datos: en 1966, durante la dictadura de Juan Carlos Onganía, el gobierno abrió sus puertas al capital extranjero (aunque ya había

sido otro militar, P. Aramburu, quien en 1956 y por el decreto-ley N° 15.970 había establecido el ingreso al Fondo Monetario Internacional). En 1975 el gobierno de Isabel Perón dio un fuerte golpe de mercado iniciando el ataque contra la organización gremial y las regulaciones estatales, devaluando un 160% el tipo de cambio comercial, un 100% el financiero y aumentando un 80% las tarifas públicas. En 1976 la apertura financiera y comercial, la instauración de una cultura de especulación y obtención de rentas financieras, marcaron el inicio del camino a la desindustrialización, generando un endeudamiento externo que provocaría, a su vez, sucesivas políticas de ajuste; la responsabilidad de estos hechos obedecieron al gobierno de las Fuerzas Armadas que tomaron el poder apoyados no sólo por cierta parte de la ciudadanía argentina, sino por capitales extranjeros y por los Estados Unidos. A partir de 1983 y durante el gobierno democrático que sucedió a la dictadura, el modelo reinante no se desarmó por las continuas presiones de los grupos económicos internos y externos. En 1989 el régimen económico terminó de consolidarse con el gobierno de C. Menem quien con la instalación del nuevo sistema cambiario y monetario, la convertibilidad, logró frenar la inflación, activó el consumo y el ingreso de capitales extranjeros atraídos por las privatizaciones; el resultado exitoso para una parte de la sociedad del plan de transformaciones y la ambición del poder político, en conjunción con el establishment económico, impulsaron la reforma constitucional para posibilitar el segundo mandato menemista. Entre 1995 y 1989, el modelo fue sufriendo un declive: el agotamiento de la liquidación de bienes públicos y el freno del consumo, provocaron la desocupación reciente; las contradicciones de la convertibilidad, impidieron mantener el sistema como se estaba aplicando; el deterioro de la balanza comercial, el pago de los intereses de la deuda externa, así como el déficit y la evasión fiscal, junto con la corrupción y la manipulación político-institucional fueron factores, entre otros, del creciente malestar

contra el régimen menemista. En 1999, la fuerza de la Alianza, formada por el FREPASO y el radicalismo, ganaron las elecciones con las promesas de aquello que no llegaron a cumplir puesto que aplicaron una política de ajuste ortodoxa que profundizó la crisis reinante. Las funciones otorgadas por el presidente F. de la Rúa a Domingo Cavallo, quien fue nombrado ministro de economía, no sólo aceleró la crisis por las medidas económicas tomadas (de las cuales la retención de los depósitos bancarios fue un provocador del estallido social), sino que es una muestra de la continuidad de un modelo aplicado en forma continua para empobrecer a la Argentina (recordemos como dato ilustrativo que Cavallo estatizó la deuda privada como funcionario del gobierno militar del 76; implementó el plan de convertibilidad en el primer gobierno de Menem y fue responsable de establecer el “corralito” en el gobierno de F. de la Rúa).

Citando a R. Walsh podemos concluir que el pueblo argentino ha sido sometido por la expansión de una **“miseria planificada”** que, a favor de los monopolios internacionales y de la oligarquía especulativa, sacrificó lo interno para cumplir con lo externo (96).

Pero también, junto con el escritor argentino, hemos de reconocer que **“la tortura física”** y la **“represión ideológica”**, fueron estrategias racionalmente planificadas para provocar, desde el terror, la desaparición de personas, de ideas, de pueblos con identidad propia.... El fantasma de los gobiernos autoritarios, victimarios no sólo de carácter militar, sino civil, reaparece cuando un país se disuelve por la recesión y la desocupación; por la inseguridad política y social; por el aumento de la violencia; por la apatía frente a los ideales y la acción política; por la privatización de lo económico y de lo social, esto es, por la pérdida de lo público y de la confianza en que “la democracia sea realmente el gobierno del pueblo y no, como lo expresa J. Num, el gobierno de los políticos al servicio de los banqueros” (97).

REPERCUSIONES DE LAS NUEVAS CONDICIONES SOCIO-POLÍTICAS EN LA ESFERA PEDAGÓGICA

¿Qué tipo de discurso pedagógico generan las nuevas condiciones socio-políticas?

Para demostrar la repercusión de la crisis social en el debilitamiento del efecto del discurso pedagógico sobre la formación de los sujetos morales, hemos de tener en cuenta los caracteres desarrollados en el apartado anterior. Ya que, como lo señaláramos en el capítulo uno, el yo individual no sólo es una entidad psicofísica, sino que es un ente histórico y en cuanto tal es un sujeto social sujetado a las prácticas discursivas de su tiempo. De manera tal, que las identidades no sólo son producto de procesos psíquicos internos, sino que se construyen a partir de la síntesis simbólica compartida con otros seres humanos.

Evidentemente la realidad actual no es la misma que en el contexto político de la **Modernidad**, en donde los sistemas educativos se fueron desarrollando paralelamente al avance de las sociedades industriales, bajo la protección del Estado democrático que había reconocido en la educación un bien público y cuya expansión y universalización encerraba el ideal democrático de la supresión de las desigualdades y la posibilidad de la integración social.

Pese a los obstáculos que las sociedades modernas presentaron para el logro de estos objetivos, los desajustes (deserción escolar, analfabetismo, vagabundeo) fueron interpretados como disfunciones (categoría durkeiniana), como indicadores de “**crisis de funcionamiento**”. Se confió en que las instituciones podían sostener la crisis, que ésta podía ser reabsorbida por un sistema que paulatinamente debía cargar con la falencia de un desarrollo desigual de las sociedades.

Así lo denunció el discurso político que se fue construyendo después de la segunda guerra mundial y que se consolidó hacia la década del 70 con los planteos de Passeron

, Bourdieu y Althusser, entre otros, marcando la insuficiencia en el cumplimiento de la meta más importante del sistema educativo moderno: la producción de espacios públicos abarcativos de toda la población, destinados a la formación de ciudadanos. Quedó en evidencia así que **“la educación pública y gratuita no garantiza de por sí la nivelación social, ni permite superar la marginalidad”**(98).

Hoy, en cambio, la crisis se ha convertido, usando la terminología de A. Gramsci, (1914-1937) en una **“crisis orgánica”** ya que supone un quiebre estructural de valores que dan por resultado el resquebrajamiento del sistema mismo. Todo el sistema educativo moderno (sistema escolarizado, centralizado y estatal) que es el vinculado al Estado Nación está en una crisis orgánica. **Al paradigma de la “modernidad progresista”, se le contrapone el paradigma del “neoliberalismo económico”.**

La educación, orientando nuestro análisis al “caso argentino” con mayor especificación, se presenta como un **campo problemático**, en tanto se dan, según lo señala A. Puiggrós (99), los siguientes emergentes:

- Ruptura de continuidad entre los discursos de los educadores y de los educandos y ruptura entre los marcos y sanciones legislativas y los propios educadores.
- Brecha entre el lenguaje de la escuela (palabras, alfabeto-gráfico) y el lenguaje teleinformático (imágenes).
- Ajenidad de los adolescentes escolarizados respecto de los libros y de la escritura como medios de expresión de los estudiantes.
- Rechazo de la educación asociada a la enseñanza como proceso unilateral de transmisión-reproducción de contenidos.

- Crítica de la concepción esencialista que llevó a interpretar la práctica pedagógica en un sentido ahistórico, presentando al discurso pedagógico como un discurso totalizador, transmisor de la cultura en un sentido unitario y, en cuanto tal, anulador de las diferencias.
- Ruptura en los transmisores culturales: no hay memoria histórica, no hay lectura cívica del pasado, (con respecto a este tema nos preocupa fundamentalmente el lugar que las instituciones educativas argentinas otorgan a la reflexión sobre la desarticulación política y cívica, resultantes de la última dictadura militar (1976-1983). A su vez esta distorsión se transfiere al presente en tanto la educación fija en una lógica fatalista, subordinándose a los dictámenes del nuevo poder financiero y económico. Con lo cual, no sólo no se medita sobre el pasado, sino que la dimensión del “futuro”, tan cara a la modernidad en tanto estaba asociada al progreso, queda desdibujada. La falta de proyectos, la imposibilidad de visualizarlos, sumerge a los jóvenes en un presente vacío, sin alternativas que acrecienta el sentimiento de desilusión en algunos y el miedo al fracaso, en otros. Con respecto a este descreimiento paralizante, son alentadoras (sin ser ingenuamente optimistas) las reflexiones de J.P.Feinmann cuando sugiere no renunciar a la esperanza, reemplazando el concepto viciado de “utopía” por el de “apertura de un nuevo horizonte”. Si el primero perdió credibilidad porque estaba ligado a “relatos redentores, garantes de un futuro mejor”, el segundo plantea el desafío de “abrirse a lo posible”, instalando la crítica, la posibilidad de negación frente a lo impuesto, dejando de ser pasivos....intentando no naturalizar lo que es una producto de la voluntad humana y, en cuanto tal, es histórico. De ahí el valor de la

esperanza en apostar a la posibilidad (no a la certidumbre) de que otras acciones, generen otros efectos. (100).

Esta crítica situación, que ha dado por resultado el vacío ante la falta de esperanza, responde a la conjunción de múltiples factores: al **agotamiento de los paradigmas educativos modernos**, como resultante de la acumulación de disfunciones, se agregó la acción disolvente del **neoliberalismo pedagógico**, obediente a los dictámenes de las **políticas de ajuste**, cuyas medidas dieron por resultado, el determinante fatídico para todas las economías latinoamericanas de la **deuda externa**.

Replantearse la lógica con la que la pedagogía moderna se constituyó, no es una tarea vana. Muy por el contrario, permite construir un **nuevo imaginario pedagógico democrático**, que no sólo se distancie del discurso de sutura de la modernidad, sino que sea capaz de **oponer resistencia a la lógica economicista del neoliberalismo**, cuyos efectos negativos se advierten en variados aspectos:

- Subordinación de la educación a las demandas del mercado: la modernización sería entendida solamente en términos de actualización de contenidos científico-tecnológicos y se aspiraría a desarrollar formas de ciudadanía para adaptarse a tal orden. Este ítem ha de ser confrontado, el capítulo 9, con la propuesta de un discurso pedagógico crítico que no resigne la responsabilidad de la educación en la formación y desarrollo integral de la persona en sus distintas potencialidades.
- Exaltación del individualismo competitivo: la educación convertida en mercancía, prepara para que un sujeto aprenda a “venderse en el mercado laboral”, aceptando las reglas del juego donde el “éxito” se ha convertido en un patrón ético. De ahí la naturalización y aceptación acrítica de este modelo que

paulatinamente va sustituyendo una matriz solidaria por otra de tipo competitivo.(101)

- Incremento de situaciones de injusticia social que hacen que la calidad educativa sea sólo para unos pocos; la equidad, término que se usa mucho en los documentos educacionales neoconservadores, se interpreta en la práctica del ajuste estructural a favor de los más ricos ya que el aumento del desempleo y las condiciones crecientes de marginalidad social, excluyen a muchos del acceso al conocimiento y la información. Las falencias en el aprendizaje impactan así mismo en el sistema productivo: consultados 100 hombres de negocios, coinciden en que el 35% de los empleados de empresas argentinas no sabe comunicarse en forma clara, por escrito y oralmente. Al no darse el desarrollo de la personas en forma igualitaria, al emitirse títulos devaluados, crece el “analfabetismo funcional”, por lo cual habiendo asistido al sistema escolar, una gran parte de la población egresa sin los títulos de salida previstos. La competitividad social por un mercado laboral escaso, genera una selección de los mejores que deja a muchos imposibilitados para acceder al bien social de un trabajo bien remunerado. Por otro lado, muchos chicos que terminan la primaria no alcanzan niveles básicos en lecto -escritura y los déficit se arrastran luego a los niveles superiores, si es que acceden a ellos. De este modo el fracaso escolar se ha convertido en un problema estructural en el país (102).
- Aumento del analfabetismo en proporciones sorprendentes, hasta el punto de que los analfabetos, en Argentina, están por igualar el número de los graduados universitarios (dato extraído del artículo mencionado anteriormente). Pareciera que cada vez más disminuye la responsabilidad estatal para ser garantía de la

educación básica, olvidando la prioridad efectiva que debieran tener los mínimos necesarios por sobre la educación post básica.

- Desplazamiento de la articulación pedagógica a través del conocimiento hacia formas asistencialistas que alejan a la escuela de sus auténticas funciones: la escuela debe ofrecer servicios antes garantizados por la familia como la contención afectiva y la alimentación.
- Concepción de la educación en términos de costos y beneficios que trastoca la verdadera esencia pedagógica, en tanto aparecen las escuelas empresas cuyo único criterio es la rentabilidad de la inversión en educación. Desde estos parámetros, al alumno se lo identifica con un cliente, la eficacia y el pragmatismo mediatizan el vínculo pedagógico y el mercado reemplaza al Estado en la función educativa. La pérdida de valores fundamentales como libertad, justicia y solidaridad social, en tanto son arrasados por el crecimiento económico, convierten a la modernización de las relaciones sociales en “desprotección social”.
- Segmentación creciente de la calidad educativa (educación A y educación B): esta situación está ejemplificada en el libro “La escuela de la ignorancia”, en donde su autor J.C.Michea afirma: “la ideología del capitalismo globalizado quiere maximizar beneficios y minimizar la voluntad cívica. Para perpetuar y prolongar sus instrumentos tecnológicos le basta conformar una elite de privilegiados que reciban en centros privados (y selectivamente caros) una formación científica a la altura de los tiempos, debidamente exigente y disciplinada. Para los demás, basta con urdir un espacio de entretenimientos y juegos, abierto a la cháchara de los buenos sentimientos, en que los profesores

dejen de ser sujetos de saber y se conviertan en animadores de debates, concebidos según el modelo de los talk-shows televisivos, algo semejante a un gran parque de atracciones escolar” (103)

Si el discurso es, como lo hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, un “fenómeno social”, el análisis de su dimensión pedagógica remite al contexto socio-político de donde emerge.

En la **Argentina el discurso pedagógico neoliberal**, iniciado con el gobierno de la última dictadura militar, se consolidó a través de la política educativa del **gobierno menemista** (primera presidencia: 1989-1995; segunda presidencia: 1995-1999) en tanto **se ajustó exactamente a las directivas del Banco Mundial** que perseguía el retiro del sistema educativo tradicional por parte del Estado.

Estas son las circunstancias socio-políticas que no se pueden dejar de pensar a la hora de hacer una lectura crítica de la **Ley Federal de Educación, ley 24.195**, que se sancionó en el Congreso Argentino en Buenos Aires, el 14 de abril de **1993** y que puso en marcha una **Reforma Educativa** que afectó, por primera vez, a todos los niveles del sistema educativo argentino (según consta en el artículo 10 del capítulo I, la estructura del mismo estará integrada por la educación inicial; la educación general básica; la educación polimodal; la educación superior y la educación cuaternaria). Los dos componentes básicos de la ley han sido su **carácter general y Federal** (en tanto remite al rol protagónico de las provincias).

Al intentar interpretar su ideario, que aparece sintetizado en los criterios que el sistema educativo debe tener en cuenta: “unidad nacional; democratización; descentralización y federalización; participación; equidad; intersectorialidad; articulación y transformación e innovación (104), no podemos dejar de reflexionar sobre la **fuerte contradicción entre los objetivos declarados por ella y el diseño de políticas**

educativas subordinadas a las políticas de ajuste estructural a las que hacíamos mención anteriormente.

Trataremos de justificar estas afirmaciones con algunas argumentaciones que resultan de envergadura para el objetivo propuesto y que nos permitirán entender la paradójica situación de una ley federal que coexistió con el reclamo constante de la docencia argentina, cuya resistencia quedó simbolizada en la instalación de la “Carpa Docente” frente al Congreso de la Nación el 2 de abril de 1997.

El significante “carpa” dejó de tener una significación de protesta para la docencia argentina, cuando fue levantada al confiar en las promesas electorales de la Alianza quien determinó la creación del Fondo del Incentivo Docente, financiado con un impuesto a los autos, barcos y aviones. La recaudación iría a un fondo con único destino: las escuelas públicas y privadas (con subsidio estatal) de todo el país.

El no cumplimiento de los objetivos acordados y las situaciones presentes no resueltas en el campo de la educación argentina, no sólo son una muestra de la continuidad de un mismo modelo económico-político, sino que justifican las razones de la amenaza de reinstalar la carpa al comenzar del ciclo lectivo del 2003.

Una noticia aparecida en el diario Clarín el 26-2-03, confirma estas apreciaciones: “Si el gobierno nacional no da respuesta a la deuda con las provincias y si no paga el incentivo docente, plantearemos un plan de acción a nivel nacional, que incluye la instalación de una nueva carpa blanca frente al Congreso” (palabras del vocero de CETERA, Alejandro DE Michelis). El incentivo docente-60 pesos- constituye un 25% del salario en aquellas provincias donde los sueldos son más bajos y es la única parte que se obra en pesos y no en bonos.

La titular de la CTERA, Marta Maffei, señaló: “lo que está en discusión no es el inicio de las clases en el país, sino su continuidad. Lo que pedimos es un fondo fiduciario

para que las provincias paguen los salarios en tiempo y forma. Con relación al incentivo, lo que nos están pagando ahora es el primer semestre del 2001; falta el resto de ese año y el 2002”.

La información concluye señalando que mientras el gobierno sigue gestionando la obtención de un crédito del Banco Mundial, de unos 400 millones de dólares para saldar la deuda salarial que muchas provincias tienen con sus maestros, los sindicatos docentes esperan novedades antes del 7 de marzo que se realizará congreso de CETERA, a nivel nacional, en Paraná, en la provincia de Entre Ríos.

El predominio de un **discurso economicista** atenta con el principio de la democratización, porque, como ya lo señaláramos, la lucha democrática por la ciudadanía cede ante la mercantilización de la política.

Desde esa lógica los significantes de “descentralización” y “transferencia”, están asociados a “desestatización” y “privatización”, en tanto se persigue fundamentalmente sustituir al Estado en la responsabilidad de ser garante de la educación, disminuyendo su intervención como proveedor y financiador de educación pública.

Dichos términos han ido perdiendo su significación originaria, como expresión de “desburocratización del poder estatal”. En este sentido, las estrategias de descentralización tenían un valor positivo al oponerse a que el poder estatal, en el orden educativo, estuviese en manos de grupos privilegiados de la sociedad. La descentralización, desde un sentido auténticamente pedagógico, debería ser un instrumento válido para la democratización de la enseñanza, para la participación de la comunidad en la gestión de las instituciones y para la participación creativa de los miembros de los sectores docentes para dar soluciones adecuadas a los problemas de cada zona y de cada comunidad educativa.

Sin embargo, la transferencia de las escuelas a las provincias y a la municipalidad de Bs. As., más que ser un asunto de política educativa, ha sido un asunto de la política económica-financiera del estado, respondiendo al interés monetario de lograr una redistribución de las cargas presupuestarias demandadas por los servicios sociales. Desde esta visión lo que se ha buscado, concretamente, es la de disminuir el gasto estatal para derivar fondos hacia el pago de la deuda externa, quedando la política educativa subordinada a las directivas del Banco Mundial.

“El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación.....la principal contribución debe consistir en el asesoramiento en política educativa....el financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en los gastos y las políticas de las autoridades nacionales”. (Banco Mundial, 1995: XXIII).

Estas medidas han traído, como consecuencia, que la división de la población en estratos siguiera reproduciéndose y que el trabajo docente se continuara devaluando al incrementarse los problemas en torno a los bajos salarios docentes. El principio de democratización de la educación y el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa (artículo 54, capítulo II) aparece frecuentemente negado. Es más, la **introyección de los criterios del mercado** ha originado la decodificación del término “equidad” no en el sentido de la justa distribución de los recursos, en este caso de la educación, para superar la desigualdad, sino como una característica de la aplicación de la gratuidad. En este sentido “la escala de equidad” para aplicar la gratuidad sería decidida por el funcionario de turno ya que **las políticas sociales interpretan la equidad desde el cálculo político** como modo de compensar los efectos de la economía y tecnología global, siendo el complemento necesario para asegurar la continuidad de la política de ajuste estructural.

La equidad como valor social pierde su auténtico sentido cuando la reforma social es vista como una condición esencial de la **eficiencia y viabilidad del mercado**.

“Sin la vigencia de una norma básica de equidad, el tejido social se resiente y la intolerancia política prospera generándose un clima adverso a la inversión...Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, más que una secuela es una condición esencial de la viabilidad y eficiencia de la economía” (BID-PNUD, 1983:18-19).

Con respecto a la educación superior, en el artículo 23 del capítulo V se establece que “las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa económico-financiera en el marco de la legislación específica”. El concepto de “autarquía universitaria” es un arma de doble filo porque expresa tanto que las universidades pueden administrar sus recursos como que tienen que conseguirlos.

En síntesis, la reducción de los presupuestos educativos nacionales; la introducción del uso del arancel como forma de financiamiento de los establecimientos educativos de todos los sistemas; las recomendaciones de minimizar la gratuidad, recuperando los costos siempre que sea posible, haciendo pagar por la educación a quien la recibe; la reducción de modalidades que no den rédito económico inmediato, como la educación de adultos y de materias del curriculum como música y plástica, etc. son importantes muestras de que el análisis económico se ha convertido en la metodología central para el diseño de políticas educativas.

Además de la presión del poder económico en el modo de aplicar las medidas educativas, en la trama del conflicto pedagógico argentino no ha estado ausente la **presión ejercida por la Iglesia Católica reclamando una participación explícita en la educación pública**. El viejo debate, que sirvió de antecedente a la ley 1420, entre “laicidad” y “religiosidad” para definir las bases doctrinarias de las distintas áreas del

conocimiento a impartir, reapareció en 1994 cuando se realizó la reforma constitucional de la provincia de Bs. As. que terminó por privilegiar “la articulación entre una “educación no discriminatoria” y “los principios cristianos” entre los que presiden el conjunto de la filosofía educativa y por lo tanto de la educación curricular” (105). Producto de estos nuevos acuerdos y cediendo a las **presiones de sectores conservadores** de la sociedad, el Consejo Federal de Educación de nuestro país votó **modificaciones** a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados en 1994. Se verifica la supresión explícita del concepto de “género” antes incorporado para remplazarlo por el de “sexo”, reafirmando una visión naturalista y biologicista de las diferencias sociales entre varones y mujeres. La persona deja de ser definida como “sujeto social” y en cambio se alude a su “naturaleza espiritual”; los “valores” dejan de ser pensados como cualidades de las acciones humanas para ser jerarquizados siguiendo concepciones esencialistas del bien y la verdad. El concepto de “familia” aparece asociado al de “institución natural”, dejando de pensarse los cambios estructurales que se han ido dando en su seno; otro tanto ocurre con conceptos claves en ciencias naturales como el de “evolución” y “origen de la vida humana” (106).

REPERCUSIONES DE LAS NUEVAS CONDICIONES SOCIO-POLÍTICAS EN LA ESFERA MORAL

A partir de la anterior descripción del estado actual de la situación social, en general, y de la educativa, en particular, resulta de interés preguntarse **cómo repercute concretamente la crisis en la esfera moral** y cómo incide en las cuestiones de convivencia entre los seres humanos. Sobretudo, cuando se comprueba que el discurso pedagógico al reproducir estas significaciones sociales, quedando atravesado por ellas, reduce altamente su influencia en la formación de un sujeto moral autónomo y, al

mismo tiempo, solidario, capaz de responder con madurez cívico-democrática a los desafíos del presente.

Es más, no es posible plantear con seriedad un discurso pedagógico que asuma un compromiso con la educación ética, si es que previamente no se dilucida el carácter conflictivo y ambiguo de las morales vigentes y si no se reflexiona sobre los discursos que circulan en torno al debate ético actual acerca de los modos de fundamentar teóricamente a la moral.

Para pensar como afectan los diversos sentidos del tiempo social actual en el orden moral, hemos de seguir ciertas líneas sugeridas por el modelo de interpretación propuesto por C.Cullen (107).

Puede hablarse de un “caos axiológico” para describir la atmósfera moral de nuestra época. Retomando la característica, ya explicada, de “la disolución de la categoría de unicidad” como un signo de los tiempos posmodernos, puede entenderse la dispersión de valores como producto de la ausencia de un relato unificador. El mismo, predominó en el horizonte cultural del Medioevo al fundamentarse la ética en una instancia sobrenatural y continuó en la Modernidad al sostenerse en la naturaleza esencial de la humanidad; esencia racional que era garantía del progreso en todos los órdenes, incluido el moral.

Este pluralismo en la escala de valores, encuentra cierto coto en el discurso moral contemporáneo que sostiene la primacía de los derechos humanos como piso de principios comunes para una ética en donde la tolerancia de las diferencias, no se confunda con el consentimiento de la desigualdad. En el reconocimiento de la dignidad humana, como valor universal, estaría la garantía de evitar los deesequilibrios.

Sin embargo, no es posible pensar esta relación como armonía , sino más bien como una **tensión** constante entre la aceptación del **pluralismo de opciones**, por un lado, y la **defensa de principios comunes** a todos los hombres, por otro.

Un abanico tan amplio en el campo empírico de la moral, puede desencadenar en un **escepticismo** como respuesta a la inquietud de fundamentar el obrar humano. La crisis y anarquía axiológica, así como el debilitamiento de la idea de deber, conllevan el peligro de la **extinción de la ética**: no hay espacio para la reflexión ética cuando deja de ser un dilema la pregunta por la legitimidad del obrar humano y el fantasma del amoralismo aparece en una “era del vacío” ante sistemas morales fragmentados.

Lo problemático del tema subsiste para quienes coinciden en la necesidad de dar cuenta de las **acciones morales desde un fundamento teórico**. El debate ético contemporáneo se entabla entre los **universalistas** que sostienen una universalidad con cierto grado de formalidad (las metáforas del “velo de la ignorancia” en Rawls; de la “situación ideal del habla” en Habermas, sirven para ilustrar estas posturas) y los **comunitaristas** quienes rescatan el sentido histórico del fundamento, haciendo una hermenéutica de cómo han operado las tradiciones en el camino de la fundamentación moral (conceptos como el de “comunidad de pertenencia” cobran valor en pensadores como Ch. Taylor, Sandel y MacIntyre, entre otros).

No sólo los escépticos se enfrentan hoy a los teóricos críticos en el campo de la fundamentación moral, sino aquellos que toman partido por la **inmediatez de los sentimientos y de las emociones**. La desconfianza en la razón aparece como síntoma de **descreimiento en la posibilidad de dar razones** para argumentar el juicio moral.

Esto es congruente con cierta parte de la sociedad que, “alejada de prédicas maximalistas, sólo otorga crédito a las **normas indoloras** de la vida ética...prefiere las normas del bienestar a las obligaciones supremas del ideal, que metamorfosea la

acción moral en show recreativo y en comunicación de empresa, que alienta los derechos subjetivos, pero reniega del deber desgarrador....” . De ahí que ya aludiéramos, en el apartado anterior, a la “ética del pos-deber” como uno de los indicadores relevantes para pensar el escenario actual (108).

La **cultura individualista**, centrada en la búsqueda de la **felicidad personal**, ha desarrollado un discurso hipócrita que no reniega de la **ética** , sino que hace de ella “un **tema de moda**” y un “**artículo de marketing**”. Convertida en mercancía , es un bien que se vende en el mercado e invade el mundo de los negocios humanos; ejercida sin escrúpulos sirve a la impunidad y actuando como “un **fármaco**”, tranquiliza las conciencias de quienes se sienten bien hablando de ética.

Si a esto agregamos, como ya lo puntualizamos al dar los rasgos sobresalientes de la sociedad globalizada, el predominio de una cultura que ha identificado toda racionalidad con las **leyes del mercado**, en donde los **valores de la competencia y el éxito personal** aparecen sobrevaluados y en donde el **criterio de eficiencia** rige los vínculos humanos; queda como un gran tema por resolver la construcción de un proyecto común sin negar las diferencias, la realización de la autonomía personal sin negar la realización social de la justicia y sin desconocer el cultivo de las virtudes públicas para efectivizar este ideal (109).

Ante las prácticas sociales injustas y ante las formas anticiudadanas de convivencia social, es deseable que el **discurso educativo** plantee la necesidad de una convivencia más justa. Para ello **deberá resignificar críticamente los derechos y obligaciones ciudadanas**; “por eso, la ciudadanía democrática es, en realidad, una categoría crítica de los modelos de convivencia excluyente, y no una mera estrategia adaptativa a las desigualdades existentes. (110)

La ambivalencia de los tiempos actuales requiere del desarrollo de un pensamiento no rígido, que no sea unilateral, sino que sea capaz de comprender que la ambigüedad es un signo del presente.

El progreso científico representa la vigencia de pares antinómicos: “crecimiento de la producción industrial - deterioro de la biosfera”; “desarrollo de las comunicaciones - aumento de la incompreensión humana”; “mayor inteligencia para la creación de armas nucleares, químicas y biológicas – menor sabiduría moral para emplearlas y mayor riesgo de la autodestrucción de la humanidad”.

En la medida que los avances de la ciencia, la técnica, la industria y la economía no estén regulados ni por la política, ni por la ética aumentan los peligros y se cae en lo que E. Morin califica de “regresiones bárbaras” en la medida de que el desarrollo mismo está animado por las fuerzas descontroladas que llevan a la catástrofe. Este pensador utiliza la metáfora de la metamorfosis de la oruga en mariposa, para señalar el valor de la autodestrucción de un organismo para dar lugar a la formación de uno nuevo. Las crisis generalizadas que sacuden al planeta podrían suscitar la metamorfosis que se ha vuelto vital: por eso es necesario pasar por la desesperanza para recuperar la esperanza (111), por eso tiene sentido, desde el sin sentido actual, concebir como probable un **proceso educativo de transformación y regeneración de la conciencia cívica** para formular una verdadera alternativa integrando lo mejor de las civilizaciones y excluyendo lo peor.

Éste es el problema de la ciudadanía: **crear un espacio compartido**, según H. Arendt, “un ser juntos”; ser sujetos políticos vinculados unos con otros a través de acciones que tiendan a articular lo individual y lo colectivo, el interés particular y el interés general. En la práctica, esto sigue siendo difícil, sigue siendo un problema cómo vincular la pluralidad en sociedades que son cada vez más heterogéneas y

multiculturales; cómo alcanzar una **comunidad política** sin anular al individuo y como lograr, a la vez, que los individuos propongan y realicen acciones comunes para hacer cumplir las leyes y las funciones institucionales que protejan, a su vez, el interés social.

Capítulo 8

LOS FUNDAMENTOS ÉTICOS DE UN DISCURSO PEDAGÓGICO CRÍTICO

EL TEMA DE LOS FUNDAMENTOS MORALES

De acuerdo a la clasificación de B. Bernstein, a la que se aludió en la primera parte de este trabajo, el discurso pedagógico en tanto “discurso instruccional” se relaciona con un “discurso regulativo”, cuyas premisas estarían dadas fundamentalmente por el marco político y ético desde donde el mismo se construye.

Dada la profunda crisis socio-política del momento actual, el propósito de este apartado es **hacer explícitos los fundamentos éticos de un modelo de educación** que, desde estos tiempos confusos y ambiguos, promueva el desarrollo de otro tipo de ciudadanos, más cuestionadores y menos adaptables a un orden político con profundas muestras de inequidad social.

IncurSIONAR en esta temática supone el interés por indagar las **articulaciones** posibles entre el nivel del “**obrar**” y el de la “**norma**” que regula al mismo. A su vez la reflexión sobre la fundamentación de las normas abre el interrogante sobre los “**criterios**” desde donde las mismas se legitiman.

El tema de la fundamentación de las teorías éticas, la pregunta sobre cuáles son los criterios para establecer los fundamentos que regulan normativamente el obrar

humano, constituye un núcleo significativo que ilustra por dónde circula el debate ético contemporáneo.

Siguiendo la categorización hecha por O. Guariglia (112) por sobre el **plano fáctico** de la vida moral, es preciso considerar el **plano normativo-evaluativo** de la moralidad; a la realización y descripción de las conductas se agrega aquí la evaluación de las mismas, se expresa el punto de vista moral según el marco de las obligaciones que señala la restricción de la moralidad al deber. Surge, entonces, el interrogante de cómo es posible justificar la articulación entre la “moral” y la “moralidad”; entre la “facticidad” y la “normatividad”. Un tercer nivel estaría representado por el **plano fundamentador** de las doctrinas éticas que al analizar el tema de la moralidad reflexionan críticamente sobre cuál ha de ser el criterio para establecer lo moralmente correcto.

Las diferencias en el abordaje conceptual del problema citado, dan lugar a la división tradicional entre “**éticas teleológicas**” o de fines y **éticas “deontológicas”** o del deber. En las primeras, puesto que el criterio o fundamento de la moralidad está dado por los fines y consecuencias del acto, **lo correcto está subordinado a lo que es bueno** para el sujeto por estar asociado a lo que es útil, a lo que le proporciona felicidad o a aquello que simboliza una concepción de vida buena.

En las segundas, la idea de deber es la regulativa del comportamiento humano y **lo correcto o incorrecto** se establece desde una posición normativa que **supone la referencia a los principios desde dónde se actúa.**

Haciendo un paralelo con la clasificación hecha por R. Maliandi (113), la dimensión “moral” se correspondería con el “ethos pre-reflexivo”, con el conjunto no cuestionado ni tematizado de creencias y actitudes morales, códigos de normas y costumbres; el plano de la “moralidad” con la “reflexión moral” por la cual surgen preguntas

relacionadas con el deber o juicios valorativos sobre el comportamiento humano que si bien tienen un cariz normativo, no suponen un planteo filosófico; la dimensión “ética” se correspondería con lo que Maliandi denomina “ética normativa” en tanto su interés fundamental es el de abordar la fundamentación de las normas y / o valoraciones, siendo propiamente un saber filosófico en tanto es una reflexión sistemática y crítica que se pregunta acerca del por qué se debe hacer lo que recomienda la norma o reflexión moral.

Por sobre los planos mencionados es posible señalar un cuarto nivel, el de la **metaética** que examina la **semiosis del lenguaje moral**, el sentido de los términos y enunciados éticos, su valor de verdad, el significado de los conceptos morales y la validez de los argumentos empleados en la fundamentación.

Teniendo en cuenta los intereses que orientan este trabajo, nos parece importante proponer, desde el punto de vista metaético, el **enfoque del objetivismo moral** como criterio relevante para fundamentar las propuestas pedagógicas.

Este encuadre toma distancia frente a las posturas extremas del absolutismo y del subjetivismo moral y se enfrenta al desafío de **definir los principios éticos básicos para la sociedad global del siglo XXI**.

Fundamentar las bases conceptuales y filosóficas de una **ética universal**, no resulta sencillo en una época signada por el estigma de la desigualdad. Pero es justamente desde el reconocimiento de esta situación que resulta de gran relevancia plantear un conjunto de ideas, valores y normas, constitutivas de una **ética global**, que ayuden a la humanidad a **afrentar problemas planetarios** tales como la pobreza, el subdesarrollo, la degradación del medio, la corrupción, la violencia, la intolerancia y la exclusión social.

A partir de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)** éste es un tema de preocupación para la **UNESCO**, la cual en **1997** organizó las primeras reuniones de trabajo para elaborar un **proyecto de ética universal**.

El mismo representa el intento de la búsqueda de una **ética común**, tal como lo expresara K. O. Appel se trata de una “macro-ética planetaria”, capaz de enfrentar los problemas desencadenados por una racionalidad puramente cientificista.

A su vez, supone **resolver el problema de cómo encontrar la articulación entre la moral universal y todas esas morales particulares** en el seno de las cuales transcurre la vida de los miembros de las distintas comunidades.

De ahí la importancia de una **propuesta educativa** que se plantee la necesidad de **construir una nueva dimensión del pensamiento** a partir de una **toma de conciencia** de nuestra pertenencia al planeta Tierra, de **nuestro estatus de ciudadanos del mundo**, cualquiera sea nuestro país, religión o filosofía (114).

EL LUGAR DE LA PROPUESTA ÉTICA UNIVERSALISTA

EN UN TIEMPO POSMETAFÍSICO

¿Hasta qué punto es factible plantear un enfoque objetivo como fundamento de una ética con pretensiones de universalidad, en estos tiempos posmetafísicos?

El auge, hacia los años 70, de dos modelos éticos universalistas, provenientes del mundo anglosajón, como lo son la “Teoría de la Justicia” de J. Rawls (1971) y la “Teoría de la Ética Comunicativa” de Apel (1982) y Habermas (1989), dan una respuesta positiva a este interrogante.

Sin embargo, no es posible desconocer que la elaboración de estas doctrinas, que simbolizan una recuperación de ciertos rasgos de la tradición kantiana y, en cuanto tal,

del proyecto normativo moderno, estuvo precedida por un período de **crisis de la ética moderna**.

Crisis no totalmente superada, ya que como planteábamos al inicio de este capítulo, la “**ética del posdeber**”, a partir de la década del 80, **representa la crisis de un discurso único**: la unicidad del dios verdadero, del fundamento divino y la unicidad de la historia con un fundamento racional. Ambos casos representan una ruptura con respecto a la noción del fundamento trascendente.

En la medida que el saber asume un carácter refutable y provisorio, las reflexiones filosóficas dejan de apelar a certidumbres definitivas, por lo tanto en el campo de la razón práctica es frecuente que hoy se descrea de la idea de “deber”; no sólo se desecha la religiosidad de la ética (característica del tránsito de la época premoderna al período de la ilustración), sino que en el mundo del pos-deber, se deja de lado la idea de obligación moral al no haber principios estables en donde sostener los preceptos morales.

El cuestionamiento de los rasgos distintivos de la filosofía de la modernidad, de la filosofía de la razón centrada en el sujeto, consolida un ethos posmoderno que al negar la unilateralidad logocéntrica del pensamiento moderno, entra en una etapa de desencanto frente a los ideales de universalidad, certeza absoluta y progreso científico-social, ahora tildados de vanas utopías.

En el **siglo XIX**, desde el punto de vista filosófico, la crítica se orientó hacia el sistema de la filosofía trascendental kantiana, contra el formalismo, la excesiva abstracción y el universalismo absoluto de los principios éticos de dicho modelo y hacia la filosofía positivista, contra la razón instrumental científicista como expresión de un uso inhumano e impuro de la razón, desencadenante de un proceso de manipulación.

Las figuras de Hegel, Marx y Nietzsche marcaron una profunda brecha con las concepciones citadas.

Contra la tesis de la “moral universal”, Hegel (1770-1831) destacó el ámbito de la “eticidad” como esfera de la conciencia moral concreta, de la acción particular que reflejaba el conflicto y la lucha por el reconocimiento y superación del punto de vista subjetivo.

Marx, (1818-1883) por su lado, al señalar el peso de las circunstancias reales, de las condiciones socio-económicas, orientó la crítica a la alienación que, en tanto reflejaba la dominación y de la desigualdad económica, era un signo de inmoralidad. Desde esta interpretación, la ética fue concebida como una instancia de la superestructura cultural, como ideología que aliena en tanto legitima la injusticia.

Nietzsche, (1844-1900) extendió su sospecha sobre el valor de la razón y de la moral al ámbito de la fe y de la moral cristiana, rechazando pensar el mundo no sólo desde categorías metafísicas, sino también religiosas.

Una vez instalada la sospecha, en el siglo XIX, sobre las relaciones entre racionalidad y eticidad, el **rechazo a la metafísica como expresión última del saber total y la convicción de era imposible fundamentar racionalmente a la moral** reapareció, a mediados del **siglo XX**, con los representantes de la **filosofía analítica**.

La apreciación de estos pensadores con respecto a los temas éticos puede ser considerada desde dos perspectivas: en tanto herederos del neopositivismo (del positivismo lógico y del empirismo lógico, destacándose los miembros del Círculo de Viena), analizaron el sentido de los **juicios éticos** no ya **desde el punto de vista** de la conciencia, sino desde el **del lenguaje**. Y, en cuanto tal, **se mantuvieron fieles a la crítica sobre la función de la razón en asuntos de moralidad**, reservando sólo para las proposiciones científicas, en tanto lenguaje descriptivo de los hechos, la posibilidad

de ser explicadas y fundamentadas racionalmente. Mientras que, el lenguaje ético quedaba fuera de este intento ya que **los juicios éticos se alejaban del rigor argumentativo.**

Emociones (Ayer, Stevenson) e **intuiciones** se convertían, así, en la vía adecuada para acceder a los temas éticos. Desde ese lugar es que, por otro lado, **fueron exponentes de una recuperación del interés por la ética.**

Dentro de los filósofos analíticos, nos interesa hacer una breve referencia al pensamiento de **R. Hare** (1919) porque siempre desde la corriente de la metaética, abordando el discurso moral desde el análisis del lenguaje, interpretando el significado de los términos y juicios morales desde la dimensión pragmática, desde el uso aludido por los mismos; recuperó, no obstante, una posición racionalista al sostener que se podían dar argumentos racionales acerca de cuestiones morales. Emparentado con los emotivistas por su posición no descriptivista al reconocerle al lenguaje moral un carácter evaluativo, esto es, no equivalente al del juicio fáctico; se alejó de ellos porque a través de su concepción, el prescriptivismo, defendió el principio de universalización como criterio de la moralidad, como principio lógico que sirve de garantía a los juicios morales particulares. Por lo tanto, **representó una transición a los paradigmas universalistas de la ética contemporánea y un retorno al kantismo al reconocer el carácter prescriptivo y universalizable de los juicios morales.** Lo específico de su postura consistió en deducir el criterio de universalidad de la palabra “debe”. Su tesis semántica acerca del alcance del “debe” se apoyó en una postura formalista, porque no elaboró ningún sistema de tipo sustantivo como fundamento de la moral, sino que se basó en una argumentación racional sobre el carácter y uso lógico de los términos morales. De este modo argumentó que las relaciones entre el “debo” y

el “se debe” mantienen una implicancia lógica, que de no ser respetada implicaría caer en contradicciones.

Más allá de las objeciones hechas al prescriptivismo y de su no total adhesión al kantismo, ya que posteriormente a sus primeras formulaciones hizo ciertas concesiones al utilitarismo, creímos necesario hacer referencia a sus ideas por haber introducido, después de la crítica de los filósofos de la sospecha y de la influencia neopositivista, el ideal de la moral como lógicamente fundada y la pretensión de universalidad.

Pareciera entonces que la sospecha derramada sobre la fundamentación racional de la ética, sobre sus pretensiones de no quedar disgregada en morales fragmentadas, no logró terminar totalmente con los ideales del proyecto ético de la modernidad.

Sin embargo, todas las voces que se levantaron contra el mismo dejaron su huella.

Ya que hoy no es viable, desde el individualismo metodológico representado por la conciencia cartesiana y por el yo trascendental kantiano, sostener la confianza en la razón como instrumento legítimo para esclarecer opciones en la esfera de la acción práctica y oponerse al relativismo moral que nuestra época constantemente actualiza,

Tanto el **paradigma neo-contractualista** de la teoría de la justicia, como el **paradigma dialógico** de la ética comunicativa implican el intento de **salir del foro de la conciencia individual**, proponiendo la validez de la argumentación moral desde la superación de la actitud monológica y destacando el **carácter intersubjetivo de la reflexión ética**, es decir, la importancia del procedimiento del razonamiento compartido.

En el primer caso el **criterio de justicia**, de carácter público, y en el segundo el **criterio del acuerdo** o consenso intersubjetivo, constituyen el fundamento de la ley moral, del obrar moralmente correcto.

Estas teorías no logran, sin embargo, desembarazarse de cierto **supuesto trascendental** para explicar la validez y objetividad del planteo moral: en el caso de **Rawls**, recurriendo al concepto de “**situación originaria**”, caracterizada porque sus integrantes están recubiertos de un “velo de ignorancia”, que recuerda el hipotético estado de naturaleza al que aludía Rousseau en el siglo XVIII, y en el caso de **Habermas y Apel** mediante la referencia al fundamento antropológico de la “**competencia comunicativa**”, ya que siendo el ser humano un ser lingüístico, la comunicación es entendida como un a priori que nos constituye y del cual deriva el consenso.

Cierta reminiscencia de la filosofía moderna aparece no sólo cuando se recurre a los supuestos trascendentales mencionados, sino cuando (y a pesar de que la posmodernidad se declare desencantada por la “muerte de las utopías”) para alcanzar el consenso ético se valen del concepto moderno de “**utopía**”, simbolizado en las figuras de la “**sociedad bien ordenada**”, en el caso de Rawls, y de la “**comunidad ideal del diálogo**” en Apel y Habermas.

ALGUNOS CONCEPTOS CLAVES EN EL UNIVERSALISMO ÉTICO

Nos interesa destacar aquellos **conceptos** que consideramos serán **relevantes** a la hora de reflexionar sobre un **discurso pedagógico crítico** que incluya una **propuesta de enseñanza de ética y ciudadanía** válida para los tiempos que corren en la Argentina de hoy.

Expresamente, no hemos de hacer una explicación detallada de las teorías ética citadas, sino que consideramos más pertinente justificar qué tomamos de ellas y qué compartimos de las críticas de las que han sido objeto, a fin de esclarecer las premisas éticas que han de servir de base a una nueva formación ciudadana.

1- Adopción del punto de vista moral desde la “perspectiva racional y universal”:

esto supone confiar en la razón humana como **racionalidad práctica normativa y autónoma**. Defendiendo, en el primer caso, que lo práctico es un campo racionalmente fundamentable y justificando, en el segundo, que la racionalidad de la ética no es un saber dependiente de otros saberes como la metafísica, la teología, la antropología, etc. Es justamente el modelo de las éticas cognitivas el que reconoce en la razón humana el criterio adecuado para alcanzar la justificación de los principios normativos de la acción humana.

Si recordamos la clasificación de “ethos pos-moderno escéptico” y “ethos pos-moderno afirmativo”, a la que aludíamos al describir las vertientes del movimiento posmoderno, afirmar la racionalidad de los principios morales supone sostener esta última postura ya que se piensa que la razón es capaz de replantear y rectificar los excesos provocados por el proyecto ilustrado, pero sin apoyar un rechazo global a la razón.

Desde una posmodernidad crítica en sentido afirmativo, se apunta a recrear un concepto universal de razón (aunque sin tener la pretensión de certidumbre cuasi metafísica de la modernidad) desde un enfoque crítico-racional, confiando en la razón por su carácter procedimental como análisis argumentativo; como estructura dialógica capaz de fundamentar la objetividad del juicio moral en tanto representa un consenso, producto de una racionalidad pública argumentativa, acerca del valor de un “mínimo común”, de un “coto vedado” (en términos de E. Garzón Valdez) de un “umbral moral o límite inferior de la moral (según R. Zimmerling), de “derechos humanos básicos” (según C.Nino) que es preciso reconocer para garantizar condiciones de vida digna.

La aplicación del “mínimo común”, identificado a partir de 1948 con los Derechos Humanos, implica reconocer que los principios morales son universales, intersubjetivamente sostenibles.

La pretensión de universalidad no significa negar la diversidad cultural, sino que de lo que se trata es de lograr el reconocimiento de los derechos fundamentales que, en tanto respetados por todos, se impondrían por sobre el multiculturalismo. Aunque, en lo fáctico, dicho reconocimiento esté librado al parámetro de las distintas culturas que no sólo particularizan su aplicación, sino que, muchas veces, la dificultan.

Por eso, esta interpretación universalista no surge totalmente descontextualizada, ya que para Habermas y Rawls sólo se daría en las sociedades modernas democráticas y occidentales que comparten la concepción de “persona moral” con las características de ser “racional, libre e igual”.

Estos argumentos marcan, también, diferencias con las posiciones escépticas, en tanto sostienen que es posible confiar en la razón para la solución de conflictos intersubjetivos en la medida que se formulen juicios de validez compartida.

La práctica social del discurso moral, si bien le da importancia al consenso, no absolutiza los acuerdos, sino que está abierta al debate y la refutación, alejándose así de posturas dogmáticas y fundamentalistas.

2- Valor de lo público y del acuerdo intersubjetivo como criterios de garantía universal: en un mundo vertiginosamente diferente, en donde han pasado a primer plano la diversidad de mundos de vida y de juicios valorativos, resulta necesario replantearse el método por el cual se alcanza la perspectiva universalizadora, heredera directa del planteamiento kantiano.

¿ Cómo sostener un marco teórico universalista en tiempos de un exacerbado individualismo?

El mecanismo conceptual de “ponerse en el lugar del otro” resulta ser una estrategia teórica adecuada para tal fin.

Mientras que en el modelo kantiano la estructura universal y legisladora de la razón práctica lleva a subsumir la máxima o regla particular en el principio universal dirigido a la segunda persona (“obra de manera tal que puedas querer que tu máxima se convierta en ley general”), en el esquema de la situación pragmática de la comunicación, no se parte del agente mismo, sino que la garantía de la objetividad se extrae de una afirmación compartida. Esto supone reconocer la “perspectiva de la tercera persona”, de un observador externo de la acción que evita caer en un solipsismo moral y es garantía de que los términos morales sean públicamente compartidos por todos los que participan en el acto comunicativo.

El principio de universalización, racionalmente reconocido, se refiere a la semántica del “debe”. Como sostiene Guariglia, marcando una diferencia con la tesis semántica de Hare, el “yo debo” y el “se debe” no tienen la misma fuerza ilocucionaria. El “yo debo” tiene un sentido expresivo, mientras que en tercera persona y especialmente en la forma impersonal del “se debe” es un acto del habla normativo que enuncia una norma con validez intersubjetiva: afecta a ese sujeto o a cualquier otro sujeto en condiciones similares. Por lo tanto, para Guariglia, la relación del verbo en primera y tercera persona no sería, como en Hare, una relación de implicancia lógica. Y sólo la perspectiva de la tercera persona sería la adecuada para afirmar los criterios públicos.

(115)

Las versiones contemporáneas del principio de universalización kantiano se han formulado como “principio de publicidad”(éticas neocontractualista) y como “principio discursivo”(ética comunicativa); en ambos se recurre a una estrategia interactiva.

El descentramiento con respecto a la propia perspectiva, exige el esfuerzo de trasponer el propio horizonte, desde estructuras no simétricas se busca “un lugar común”.

En la teoría del liberalismo político de Rawls, como teoría del orden social justo, el ponerse en el lugar del otro, implicaría que nuestras propuestas fuesen lo suficientemente razonables como para poder ser justificadas en la esfera pública, de manera tal que los otros las puedan entender como propias y las adopten como principios comunes de convivencia.

La red de significados que constituyen la semántica de “lo público”, es analizada por C.Cullen desde tres sentidos: “como aquello que está destinado a todos; como aquello que está expuesto al contraste y cuestionamiento de todos y como aquello que genera las condiciones para un proyecto común. Porque lo público no es solamente el espacio de todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio para todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro. Es el espacio de la justicia. (116).

El principio discursivo, como garantía de validez universal, propuesto por la ética comunicativa, supone un proceso creciente de reflexión y de interacción entre los individuos socializados, una puesta en práctica por los participantes del proceso de comunicación: se requiere que quienes participen del diálogo puedan expresar las razones que soportan sus normas y los principios que avalan sus juicios.

“Desde un punto de vista antropológico, la moral puede entenderse como un mecanismo protector que sirve de compensación al a vulnerabilidad estructuralmente inscrita en las formas de vida socioculturales. Vulnerables en este sentido y, por tanto moralmente necesitados de consideración son los seres que sólo pueden individualizarse por vía de socialización....los sujetos capaces de lenguaje y acción sólo se constituyen como individuos porque al crecer **como miembros de una**

particular comunidad de lenguaje se introducen en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido” (117)

La universalidad de los juicios se basa en que adoptemos la actitud de la comunidad en la que nos hemos socializado, la “comunidad ideal del habla” como comunidad de sujetos racionales. Las condiciones del discurso racional remiten a una comunicación ideal, libre de dominaciones, asimetrías e injusticias.

Sin ignorar que el discurso moral se mueve en el mundo real, de lo que se trata es de apelar a la racionalidad de todos los seres humanos como agentes morales capaces de regular sus acciones desde razones objetivas

Las acciones comunicativas más usuales para el logro de acuerdos son la deliberación y la negociación. En el primer mecanismo, la racionalidad se pone en marcha en la búsqueda de un beneficio común, requiriendo de la acción cooperativa de los participantes, del desprendimiento de posiciones unilaterales y prejuiciosas. En el segundo mecanismo, el resultado no es el producto de aportes cooperativos, a lo sumo se privilegia el aspecto comunicativo para llegar a un cierto punto de equilibrio, conservando lo más posible las respectivas posiciones.

De este modo, el discurso moral en tanto práctica real, como práctica social, efectiviza la concepción dialógica de la moral y está dirigido a obtener una convergencia en acciones y actitudes; para ello la argumentación resulta ser el instrumento válido para acercar posiciones desde los diferentes puntos de partida. Ello requiere, no obstante su reconocimiento teórico, un aprendizaje práctico para actualizar la disposición comunicativa, desarrollando la capacidad argumentativa y la capacidad de modificar las propias posiciones a partir de la refutación de ideas.

3- Reconocimiento del carácter imparcial de los principios morales: Decir que son imparciales implica reconocer que son principios generales que valen

independientemente del caso particular. Esto garantiza que toda persona moral merece igual consideración y respeto.

La imparcialidad no debe confundirse con la neutralidad ya que ésta implica la no intervención en el caso de un agente moral. En cambio, la imparcialidad supone colocarse en “el punto de vista moral” por el cual un sujeto participa en la resolución de un conflicto intersubjetivo sin dejarse llevar por preferencias o prejuicios particulares, valorando el caso en términos de principios generales.

Tampoco debe confundirse con “impersonalidad”, error que, a juicio de J.Rawls, cometen los utilitaristas para quienes el patrón de justicia estaría simbolizado en la figura de un “experto” o “juez competente” cuya elección individual sería tomada como principio de elección social. Y esto conduciría a la despersonalización porque se buscaría la fusión de todos los deseos en un solo sistema de deseos; en el modelo neocontractualista, como explicaremos más adelante, al juicio moral imparcial se llega por un procedimiento que no anula al conflicto de la elección personal.

4- Propuesta del modelo de “persona moral ideal”, portadora de los principios morales de “autonomía”, “dignidad” e “igualdad”: estos principios propuestos por la concepciones liberales de corte igualitario y democrático, se corresponden con el ideal de un sujeto moral contrafáctico.

Resulta de importancia analizarlos por separado:

EL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

La ética universalista reconoce en este principio uno de sus pilares básicos ya que el ideal de autodeterminación y de libertad es garantía de la igualdad de oportunidades para desarrollar las capacidades individuales y seleccionar los ideales propios.

Sin embargo este “yo autónomo” es un “yo impersonal”, una mera abstracción que aparece como sujeto contrafáctico representando el ideal de “persona moral”. Actuaría

como condición de posibilidad de la realización de la libre elección individual y se correspondería con lo que O.Guariglia denomina “autonomía postulada” (118), fundamento de los derechos básicos en tanto es atribuida a todos los miembros del género humano. En tanto modelo abstracto se diferencia de la “autonomía” realizada” que alude al desafío de realizar y llevar a cabo los ideales de perfección y las aspiraciones propias de la vida humana de todo ser racional.

Sólo en tanto se reconozca el carácter prioritario de la autonomía sobre las concepciones de buena vida, sobre el ideal de “autenticidad”, propuesto y defendido por las concepciones comunitaristas como posibilidad de originalidad y creación personales, será posible el desarrollo de la identidad del sujeto moral . Para quien asumir los riesgos de la elección personal, supondrá, también, el desafío ético de no violar la libertad ajena.

La estructura argumentativa y dialógica de la razón, a la que apuntan las concepciones éticas universalistas contemporáneas, ponen en práctica la capacidad de juzgar moralmente de los agentes morales mediante la justificación de los propios actos y de los ajenos, con el fin de alcanzar el ideal del acuerdo.

Es justamente esta capacidad de juzgar moralmente, la que se corresponde con la categoría moral de autonomía que, según C. Thiebault, es una atribución de tipo presuntiva, no asertiva. “...le suponemos autónomos y para hacer operativa esa suposición acudimos a que exprese las razones y principios que avalan su juicio” (119).

Al respecto sostiene J. Rawls (1921 ...) que puesto que las concepciones sobre lo bueno son innumerables, una sociedad democrática debiera garantizar que el sujeto pudiese elegir su ideal de bien sin violar los principios básicos y mínimos de justicia,

subordinando “lo bueno” a “lo recto”, a lo “justo” que debe ser considerado como previo al bien.

De la aceptación de esta premisa se infiere una diferencia significativa con una de las concepciones éticas con la que el constructivismo moral, representado por Rawls, más ha confrontado. Se trata del “utilitarismo” para cuyos representantes lo “justo o correcto” moralmente se define por su referencia a lo “bueno”.

A diferencia del utilitarismo, los deseos individuales se ven restringidos por los principios de justicia de “libertad” e “igualdad”.

En el modelo de justicia entendida como equidad, el principio de libertad pretende preservar la autonomía de la persona en tanto sostiene que: “cada persona ha de tener un derecho igual al más amplio sistema de libertades básicas, compatible con un sistema similar de libertades para todos”.

Mientras que el de igualdad, intenta corregir las desigualdades de tipo natural o social afirmando que “las desigualdades económicas y sociales han de estar estructuradas de manera que sea para: a) mayor beneficio de los menos aventajados y b) unido a que los cargos y funciones sean asequibles a todos bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades”.(120)

El reconocimiento público de estos principios permitiría garantizar una distribución equitativa de los bienes sociales primarios; necesarios para promover las concepciones particulares del bien en un sistema democrático moderno. A fin de fundamentar el valor de estos principios como reguladores de una “sociedad bien ordenada”, se argumenta que el criterio de selección de los mismos es producto de un procedimiento imparcial .

Llegados a este punto, y guiados por la interpretación que del pensamiento de O. Guariglia realizan G. Vidiella y M. J. Bertomeou (121), resulta de interés plantear su reflexión con relación al pensamiento de Rawls.

El interrogante de cómo alcanzar la equidad, en tiempos de tantas e injustas disimetrías, los principios sustantivos y universales de justicia, las normas básicas que rigen todo diálogo posible y que sirven como criterio para fundamentar las restantes normas en una sociedad democrática, así como el índice de bienes sociales primarios, no es, para Guariglia, una cuestión de intuiciones morales (en términos de Rawls se aludiría a la justificación desde la postura del “equilibrio reflexivo”: la madurez se alcanza a partir de las convicciones intuitivas particulares; la verdad moral es el resultado de la reflexión individual, se apoya en los presupuestos formales del razonamiento práctico individual y a partir de allí se daría el acuerdo en tanto cada uno, ha sido capaz de asumir en forma ficticia la posición de cada uno de los involucrados, asegurando la imparcialidad del resultado).

Esta postura de Rawls, calificada de “constructivismo formalista”, también es criticada por C. Nino quien la califica de “individualismo epistémico” porque reconoce que en materia moral fundamentalmente es uno mismo la autoridad para acceder al conocimiento de los principios morales. Esto traería, a su juicio, el peligro de un “elitismo moral, de una dictadura iluminada”.(122)

Para alcanzar los principios morales públicos, coincidiendo con Habermas, Guariglia, señala que es necesario recurrir a la reconstrucción de las reglas argumentativas de la razón (en la persona moralmente madura el bien formal se identifica con la “competencia argumentativa”). El mecanismo es de reconstrucción porque se trata de dar cuenta de cómo sucede que nuestras formas de racionalidad pueden desde el vamos incorporar al otro. Esta concepción dialógica de la moral, calificada por Nino como

“constructivismo epistemológico”refleja la impronta de Habermas porque desde el inicio la argumentación moral requiere de un esfuerzo cooperativo y no de un hipotético proceso de argumentación que tiene lugar en la mente del individuo(123)

Dada la cantidad flexible de bienes , según los contextos fácticos, se requiere de cierta crítica intersubjetiva de los ideales de vida humana en atención al criterio de universalidad que privilegia la equidad del conjunto.

No obstante, si bien el esquema lógico-práctico del principio de universalización es la garantía última de la consistencia de los juicios morales, los principios de justicia que se infieren del mismo para su ejecución requieren de un contexto social adecuado.

Por eso Guariglia marca una diferencia con Habermas al no sostener una propuesta exclusivamente formalista, ya que establecer los bienes sociales primarios requiere de condiciones políticas que aseguren las condiciones mínimas de tipo socio-económico para que todos los ciudadanos ejerciten su libertad e igualdad, promoviéndose así el desarrollo de personas maduras con competencia argumentativa. Según la interpretación de A.Cortina, el procedimentalismo de Habermas no se ha mantenido tan puro ya que, en los últimos tiempos, ha aceptado un cierto retorno a la “eticidad”, buscando la racionalidad práctica en el mundo de la vida, (124)

A su vez, otro aspecto que tomamos del filósofo argentino, y que marca nuestro punto de encuentro con su posición, es (como lo analiza C. Pereda) la compatibilidad de la posición universalista con el concepto de phónesis aristotélico; esto mostraría que los imperativos de la razón práctica no serían irreconciliables con los de la prudencia.(125)

De este modo es posible afirmar que “quien es un sujeto prudencial, no sólo sabe juzgar lo que es bueno para él, sino para otro ser humano”.(126)

La persona madura moralmente, con capacidad de autorreflexión, de argumentación y de autodeterminación, sería la persona que ejerce su prudencia como capacidad evaluativa sopesando los bienes particulares de los planes de vida personal sin perder de vista los intereses públicos.

EL PRINCIPIO DE DIGNIDAD

La variedad de opciones de los diferentes planes de vida, que se expresa en el pluralismo de valores y concepciones de vida buena, encuentra un límite en el principio de dignidad que remite al reconocimiento y respeto mutuo, de la “inviolabilidad” de la persona humana.

El principio de dignidad limita los excesos que se pudieran cometer en el ejercicio de la autonomía personal.

El reconocimiento del carácter valioso de la humanidad en la propia persona o en la persona de cualquier otro tiene orígenes kantianos; remite al segundo imperativo por el cual no debe ser tratada la persona como un instrumento, sino como un fin en sí misma. En consecuencia no se le deberían imponer privaciones de bienes de manera no justificada.

Retomando el análisis de la teoría de la justicia de Rawls, este principio remite, también, al método de la “posición originaria” desarrollado como un modo de construir un punto de vista general para determinar los principios de justicia de libertad e igualdad, mencionados en el ítem anterior.

La tarea de la ética sería no la de descubrir dichos principios, sino la de establecerlos mediante un procedimiento que permita alcanzar un equilibrio razonable: la deliberación y la reflexión serían pasos importantes en la teoría moral de Rawls ya que señalarían el camino para alcanzar la madurez del juicio moral.

A partir de una situación hipotética, simbolizada con la figura del “velo de la ignorancia”, las personas llegarán a un acuerdo sin tener información respecto de los bienes que le convienen según su situación particular, sus intereses y motivaciones personales. Situadas las partes equitativamente, sin hacer uso ni de la fuerza ni de la amenaza, podrán llegar a definir, conducidos por su racionalidad, los “bienes primarios” que supuestamente todo hombre racional desea. De este modo los contrayentes, en tanto personas, libres, racionales y desconocedoras de sus fines, talentos, posición económica, etc., llegarían al acuerdo de los fundamentos rectores de las instituciones básicas de las sociedades democráticas

La equidad del procedimiento y el compromiso de respetar el acuerdo son dos pilares importantes del constructivismo ético como modelo de razonamiento sobre la justicia, según el cual la dignidad de la persona se prioriza sobre su capacidad de disfrute y la reciprocidad es la base para el reconocimiento de los demás con los mismos derechos.(127)

Nuevamente es posible marcar una diferencia con el utilitarismo, concepción para la cual la justicia cobra sentido y validez en relación con el criterio de felicidad general, no considerándose como un valor absoluto e independiente del cálculo de utilidad general o social por el cual ha de ser defendida.

En síntesis una diferencia importante con los modelos deontológicos y neocontractualistas es que en el utilitarismo la justicia no es el criterio último en ética, antes bien ella adquiere importancia por su referencia a la utilidad.

En cambio, en los primeros, al priorizarse los principios de justicia, como principios rectores del accionar humano, las “razones morales” tendrían un valor supremo sobre “las razones prudenciales”. Nadie, en tanto individuo particular o miembro de una comunidad, debería realizar acciones que vayan en contra de las normas morales

básicas (128). Al respecto recuérdese que esta relación estaría fundamentalmente planteada en términos de complementación, según el análisis de O.Guariglia.

Parafraseando a Rawls, podría afirmarse que en “una sociedad bien ordenada” las personas autónomas se convierten en “agentes razonables” en tanto son ciudadanos plenamente cooperantes en donde prevalece la reciprocidad para alcanzar a través de fundamentos razonables el acuerdo con respecto a los mismos principios de justicia. En este sentido “lo razonable” es prioritario respecto de “lo racional” ya que el agente moral autónomo ha de ejercer libremente su capacidad racional de perseguir sus propios proyectos bajo la única restricción impuesta por su capacidad razonable de atenerse a las normas públicas de justicia. Esta capacidad de resignar intereses personales si entrasen en colisión con los principios de justicia implicaría el desarrollo de la “autonomía plena”.

La persona moral (como ideal moral) en tanto agente razonable y cooperativo, sería capaz de respetar los principios mínimos de justicia que, como principios sustantivos de carácter universal, habrían de fijar derechos básicos que deberían ser garantizados por el Estado en un contexto democrático.

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD

El principio de igualdad remite al reconocimiento del ser humano en sentido genérico: supone respetar la dignidad de la persona en tanto forma parte de la humanidad.

La formulación del imperativo kantiano de “respetar a todo hombre como fin en sí mismo” aparece como supuesto y sirve de argumento a la hora de defender este principio.

El principio de igualdad, cuya formulación expresa el ideal de que “todos los hombres han de ser tratados de la misma manera en todos los aspectos”, ha encontrado a través de la historia distintos fundamentos.

La interpretación religiosa, desde el predominio de la tradición judeo-cristiana, pone el acento en la igualdad sustancial por ser el hombre "una criatura divina", hecho a "imagen y semejanza de Dios".

La interpretación filosófica encuentra en la doctrina del iusnaturalismo, un argumento válido para sostener que por pertenecer el individuo al género humano goza de derechos naturales e inviolables (a la vida, a la libertad, seguridad y felicidad) que derivan de una ley natural que es anterior a la formación de cualquier grupo social. El tema de la igualdad aparece como un tema de "estado de naturaleza", sería una "propiedad natural".

En la Modernidad el tema de la igualdad se convierte en un estado de derecho porque aunque la racionalidad moderna se funda en el iusnaturalismo, aceptando el presupuesto antropológico de la igualdad natural, se coincide en la necesidad de recurrir a una forma político-legal para protegerla: surge la problemática del sujeto en relación a sus derechos y deberes.

No basta con el reconocimiento formal, sino que es necesaria la realización efectiva del reconocimiento de la igualdad en la apropiación igualitaria del "saber" (Movimiento de la Ilustración); del "poder" (Revolución Francesa) y de la "riqueza" (Economía de Mercado).

Los conflictos e inconvenientes que ponen en peligro el respeto por los derechos naturales, así como el reconocimiento de que la libertad no es arbitrariedad ni despotismo, llevará a que la sociedad se organice políticamente bajo la figura del Estado que debe existir para proteger y salvaguardar los derechos y libertades de los ciudadanos.

Baste recordar como figura representativa de este ideal a J. Locke (1632-1704) quien señaló la importancia del "acuerdo o contrato" entre los ciudadanos para crear una

sociedad civil independiente , capaz de transferir al estado la autoridad para elaborar y hacer cumplir la ley, sin que el pueblo perdiera su poder de control sobre el mismo.

Si desde la línea anglosajona Locke es un buen referente, desde la tendencia francesa J. Rousseau (1712-1778) al reconocer que “el hombre por naturaleza es bueno”, pero que genera en su vida social instituciones malas que provocan la progresiva ruptura del orden natural, formulará la necesidad del “Contrato Social” como garantía de la libertad individual y civil.

No obstante estos esfuerzos políticos, el proceso moderno desemboca en la figura inversa del reconocimiento de la igualdad y sus realizaciones al degenerar en el Estado de Terror, representado en la figura de N. Bonaparte (1769-1821) simbolizando la ilusión de totalidad, “incapaz de reconocer al otro” como sujeto de derechos.

La igualdad como principio ético fundamental ha encontrado obstáculos para su afirmación: pensada como igualdad sustancial, como igualdad de hecho fue objeto de críticas por no ser lógicamente suficiente. A partir de las mismas se elaboró el argumento de la “falacia naturalista” por la cual se sostiene que se cae en una inconsistencia lógica cuando se pasa de lo fáctico a lo normativo; no sería válido pasar del “es” al “debe”, derivar una proposición normativa de una descriptiva.

Desde el punto de vista de tomar a la igualdad natural como un bien efectivizado a través de la cultura, históricamente se fueron dando consecuencias prácticas opuestas que mostraron la imposibilidad de que se diera su constatación empírica. La negación de la misma es una muestra (al caso citado de Napoleón, podrían agregarse los múltiples casos de un Estado que asume la forma fantasmática del “Leviatán”, cada vez que se cae en totalitarismos de estados violadores de los derechos fundamentales) de que la igualdad absoluta, entendida como la igualdad de todos en todo, es un ideal límite.

Esto ha llevado a plantear el tema de igualdad, fundamentalmente como un tema de justicia, de equilibrio de las partes entre sí y de armonía de las partes con el todo. Siguiendo la clásica clasificación aristotélica hablaríamos de justicia retributiva y de justicia distributiva.

La igualdad, entendida en términos de relación, plantea el siguiente interrogante: igualdad ¿entre quiénes? y ¿en qué? (129)

Las respuestas a este interrogante adquieren un carácter polémico y por lo tanto el significativo "igualdad" asume significaciones diversas: 1) "ante la ley", supone reconocer que la ley es igual para todos y en consecuencia se niegan los privilegios de las sociedades estamentales o las discriminaciones arbitrarias sin que se den razones válidas, pero aquí surge el problema de establecer cuál es el criterio relevante desde el que se justificarían las excepciones y esto remite a un condicionamiento histórico; 2) "jurídica", supone el reconocimiento de los seres humanos como sujeto de derechos: las tardías conquistas de los derechos del niño y la mujer, entre otros, así como la pérdida de derechos fundamentales, como los laborales, desde los problemas planteados por el desarrollo de las sociedades industriales hasta los progresivos casos de exclusión social en las sociedades pos-industrializadas, remiten indefectiblemente al análisis de los procesos históricos; 3) de oportunidades, pensada fundamentalmente como igualdad en los puntos de partida para competir en lo que es vitalmente significativo. Aquí también aparecen diferencias culturales en la valoración de lo que es significativo y serios obstáculos para que se den concretamente y no sólo formalmente igualdad de chances en la competición para un mismo objetivo. Si todos tienen el derecho a encarar el desafío de vivir desde la misma igualdad de oportunidades (o recursos, o capacidades, o funciones) esto remite a un tema de justicia, como distribución justa y equitativa.

Las aspiraciones hacia la igualdad han recorrido un largo camino histórico y la distancia entre estos ideales y la realidad sigue siendo profunda.

El desafío ético, a partir de la tensión señalada, aparece planteado en los siguientes interrogantes: “¿cómo conciliar la igualdad en la libertad?”, ¿cómo hacer para que respetemos la igualdad de ser diferentes?, o bien ¿cómo juegan las diferencias si el fundamento es la igualdad?”(130)

Desde el punto de vista político, para el liberalismo igualitario y desde el punto de vista ético, para las doctrinas universales de carácter deontológico, la función de la ética sería la de propiciar aquellas conductas que posibilitaran la satisfacción de las necesidades básicas que los seres humanos necesitan satisfacer para el desarrollo de su existencia. El reconocimiento de esas necesidades básicas compartidas actuaría como criterio objetivo y universal , fundamento de la igualdad

El reconocimiento de que la no satisfacción de necesidades básicas afectaría intereses vitales de los hombres , tomó forma legal a partir de la legislación de los derechos humanos. “...más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un pozo de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados derechos fundamentales. Lejos de intentar, una y otra vez, una fundamentación epistemológica o religiosa de tales principios, creo que hay que decir, con Bobbio, que la fundamentación de los derechos humanos es la declaración universal de estos derechos realizada en 1948”. (131)

5 Relación de las doctrinas éticas universales con los derechos humanos: el compromiso con algunos principios o ideales de naturaleza moral ha dado lugar a la elaboración de una ética substantiva básica, una “ética mínima”, según Adela Cortina, que se corresponde con el enfoque objetivista en donde se defiende la racionalidad,

universalidad e imparcialidad de los principios morales de autonomía, dignidad e igualdad como sostén de la persona moral.

Esta ética de mínimos, como disciplina crítico-racional, no queda encerrada en las redes de la universalidad abstracta ya que no elude el drama y el conflicto de la convivencia. Sus representantes no niegan el pluralismo cultural, ni la contextualización de los principios en las comunidades de pertenencia, pero reconocen un “piso común”, a nivel ético, al que hay que subordinar los planteos personales o comunitarios para superar el relativismo etnocéntrico.

No obstante, la brecha entre el marco teórico y la vigencia práctica de los derechos fundamentales revive constantemente las inquietudes de una ética cívica, todavía muy desdibujada en la experiencia social contemporánea: la tensión entre “la persona moral” y el “sujeto moral” es una tarea abierta y nunca totalmente resuelta.

Desde esta tensión, marcada por la obligatoriedad de las razones generales y el posicionamiento personal frente a las mismas de un sujeto encarnado y situado en un mundo social, es que entendemos la postura ética como un dilema constante.

LA POSTURA DEL UNIVERSALISMO ÉTICO EN DIÁLOGO CON LOS COMUNITARISTAS

Finalmente, una apretada síntesis de lo señalado con relación a las **doctrinas éticas contemporáneas universalistas y deontológicas** que se corresponden, a nivel político, con el **liberalismo igualitario**, permite focalizar la mirada en los siguientes ítems: referencia al supuesto teórico de la sociedad como compleja y plural; consideración del individuo como punto de partida por sobre la comunidad en tanto realidad derivada; prioridad de la justicia asociada a la equidad por sobre la concepción de lo bueno y valoración de la misma como virtud central de la moral y de la política; justificación

de la posición constructivista en la fundamentación de los principios morales normativos de carácter objetivo, racional e imparcial; identificación de esos principios generales, entendidos como razones últimas de la acción humana, con los de autonomía, dignidad e igualdad; concepción formalista de la persona moral como modelo ideal o sujeto contrafáctico; modelo ético cognitivista que apuesta a la razón argumentativa-dialógica en la resolución de cuestiones morales; planteo neocontractualista de la ética, entendida como una ética de mínimos universalizables; mínimos que en las sociedades modernas democráticas se identifican con los derechos humanos.

Frente a estos rasgos de las éticas universalistas, procedimentales y normativas, hacia la década del 80 se dio una nueva **reacción**, que nos retrotrae a las críticas que se dieron con respecto a la ética moderna propiamente dicha.

En estos planteamientos se puede reconocer la impronta de las ideas aristotélicas y del modelo hermenéutico.

Si bien es el modelo del “universalismo ético” el que hemos de sostener como marco teórico de la propuesta pedagógica – moral que se analizará en el siguiente capítulo, resulta necesario enriquecer la reflexión a partir de los interrogantes que se generan con el **planteo de los comunitaristas**.

Los representantes del **neo-aristotelismo renovado** reclaman una hermenéutica situacional, considerando la autonomía del sujeto ético personal a través de la interpretación y contextualización de los principios morales en la situación histórico-social concreta.

Rechazan, en consecuencia, una visión ahistórica del individuo como si éste estuviese dotado de derechos anteriores a su entorno social y político.

Los puntos fundamentales de la crítica dejan al descubierto algunas debilidades de los universalistas.

Así por ejemplo, frente al carácter racional de la filosofía práctica universalista y frente al carácter abstracto de los conceptos morales, surgen preguntas como las siguientes:

¿En qué lugar se ubican los sentimientos, emociones y deseos de los sujetos morales?

¿Qué se puede decir frente al carácter histórico y cultural de los valores y criterios morales?

¿Cómo es posible aplicar los principios normativos alcanzados por estrategias racionalistas cuando se trata de conflictos específicos, de situaciones concretas?

La **perspectiva hermenéutica** se manifiesta en el reconocimiento del carácter contextual del juicio moral, en el valor que se le otorga a las formas de moralidad social e histórica frente al carácter a priori de las éticas cognitivistas.

Por otro lado, en el reconocimiento de las formas particulares del juicio moral es posible advertir cierta alusión a la *phónesis* aristotélica; en la relevancia otorgada a la comunidad, reaparece la matriz social de la antropología aristotélica y en la referencia a determinadas prácticas morales concretas para alcanzar determinados bienes, se daría la recuperación de la noción de virtud aristotélica, la cual estaría asociada a la reivindicación de una idea sustantiva de bien como objetivo de la ética.

Desde estas orientaciones la reflexión sobre la formación del carácter y de la personalidad moral como núcleo de la vida moral, se relacionan con la recuperación de la noción de felicidad como tarea central de la ética. Cobra sentido el carácter interno de la vida moral, por sobre el carácter procedimental de la razón argumentativa como modo válido para acceder a los principios morales de carácter externo a los sujetos morales.

Una sintética descripción de la postura de los comunitaristas, es posible alcanzarla a partir del enunciado de algunas ideas claves de sus principales exponentes.

Representantes de esta concepción, como **Sandel**, critican la estrecha concepción de persona moral por no incluir los fines personales del individuo que están asociados a su comunidad de pertenencia y otros como **MacIntye** vinculan a la moralidad con el contexto social, fundándola en las virtudes humanas que son las disposiciones y cualidades que permiten alcanzar los bienes humanos principales, no pudiendo ser ejercidas fuera de la comunidad. Al respecto Sandel señala que la justicia no tendría un valor prioritario, sino que sería de carácter remedial y sería subsidiaria de otras virtudes sociales más significativas como la solidaridad y el cuidado del otro.

Tradiciones, vínculos locales, motivaciones y compromisos personales quedarían excluidos de los “egos desencarnados y abstractos” del liberalismo de raíces kantianas y desde una razón puramente formal se caería en reglas generales abstractas que no tendrían en cuenta, según **Taylor**, que la identidad de los individuos está parcialmente determinada por su pertenencia a una comunidad. Es por eso que rechaza al liberalismo catalogándolo de concepción atomista porque da prioridad al individuo por encima de la comunidad.

Para **Walzer**, las decisiones políticas no pueden tomarse apelando a derechos derivados de lo que los hombres abstractos decidirían en condiciones ideales, sino que se debe apelar a las convenciones y expectativas de una comunidad para definir el significado y alcance de los bienes básicos. El significado de los bienes es un significado socialmente determinado. El tema de la justicia aparece planteado desde la problemática de cómo plantear la igualdad desde la perspectiva particularista que reconoce una pluralidad de sociedades. El concepto de “igualdad compleja”, desarrollado por Walzer, reconoce para cada bien social una esfera distributiva

autónoma; cada esfera remite a ciertos criterios que son adecuados a los bienes que estima una comunidad en particular, debiéndose respetar el requisito de que ningún bien social pueda servir de medio de dominación. No habría pues, como piensa Rawls, un principio de distribución común a todos los bienes.

Se abre, de este modo, una serie de interrogantes a partir del planteo de los comunitaristas:

¿Hasta dónde es posible mantener los presupuestos objetivistas universalistas sostenidos por el liberalismo igualitario?

¿Cómo pesan las críticas de los comunitaristas a la hora de definir un enfoque ético frente al análisis de cuestiones morales?

¿Pueden combinarse ciertos “elementos convencionalistas” sin abandonar el ideal de encontrar “razones últimas” válidas intersubjetivamente?

¿Es factible combinar rasgos relativistas a nivel cultural sin abandonar la postura del objetivismo moral?

Si reconocemos que no es verdad que las decisiones procedimentales sean tomadas sin motivación alguna y que no existe grupo humano que carezca de pautas valorativas con respecto a los aspectos vitales de su vida en sociedad, ¿cómo es posible mantener la aspiración al consenso objetivo en torno a los principios morales?, ¿cuál es el peso del sistema de preferencias frente al marco de las necesidades básicas y comunes?

Para cerrar este punto en torno al debate entre universalistas y comunitaristas, hemos de adoptar una postura de conciliación, más que de absoluta oposición.

Ya que, si para los liberales los derechos individuales no pueden ser sacrificados en aras del bienestar general y, en consecuencia, se enfrentan al problema de cómo justificar la felicidad individual en una comunidad con grandes desigualdades e injusticias; para los comunitaristas el problema está planteado en términos de

multiculturalismos y genera el interrogante de cómo conciliar las diferencias individuales, sociales, políticas y culturales para no caer en nacionalismos homogeneizadores que esconden el peligro de posiciones etnocéntricas y fundamentalistas.

Si los problemas éticos son, básicamente, problemas en torno a la relación con los otros, si importa desde esta dimensión lo referente a una convivencia “feliz” y “justa”, la preocupación por articular el “principio de la libertad individual”, la de los ciudadanos en la esfera pública, con el “principio de universalidad” que reconoce una dimensión socio-política a esa expresión de la voluntad libre, no puede desaparecer de nuestras conciencias.

Por eso nos inclinamos por no plantear el debate en términos de oposición, sino desde una visión dialéctica que, sin negar las diferencias, busque puntos de integración.

De ahí que cerramos estas reflexiones con un interrogante, coincidiendo con la respuesta dada por C. Thiebaut quien piensa este tema más desde el punto de vista de la complementación que desde la tensión de pares antinómicos.

“¿Debe toda crítica al formalismo y al racionalismo cognitivista que ha caracterizado las autocomprensiones éticas de la modernidad y del liberalismo conducir pendularmente a suscribir programas antimodernos y sus ideas de una comunidad moral homogénea sin lugar para la diferencia o la discrepancia? Y, desde la posición contraria, ¿debe toda defensa del proyecto liberal forzar a suscribir un individualismo formalista y desencarnado?. Creo que el estado actual del debate induce razonablemente a responder en negativo ambas preguntas” (132).

Por lo demás, resulta propicio adherir a esta postura agregando la importancia que debe adjudicársele a una “ética de la responsabilidad”, capaz de introducir el concepto de tiempo en el de justicia, capaz de defender criterios universales de equidad en

contextos específicos, capaz de entender el ámbito de la eticidad en términos de tolerancia, pero también de cooperación.

De lo que se trata es de reconocer la pertenencia de un sujeto a una comunidad determinada, siendo capaz de trascender el horizonte cultural de la misma, no quedando en una actitud de clausura, sino trabajando por el reconocimiento propio y del otro, encontrando el espacio común del “nosotros”.

Capítulo 9

HACIA UN DISCURSO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO

LA FUNCIÓN DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Una vez hecha la crítica a la ideología de la exclusión en la globalización y a los efectos de la desigualdad creciente de las políticas educativas neoliberales, el objetivo de este capítulo es reflexionar sobre una **propuesta positiva** para que el **discurso pedagógico** no se desligue de su responsabilidad de ser un agente activo en la **formación de los sujetos morales**.

Para ello es preciso ahondar en las **bases éticas de una nueva formación ciudadana**.

La función ética de la educación debiera ser la de promover nuevas formas de subjetividad, contribuyendo al desarrollo de un “**sujeto político**” lo suficientemente **crítico y autónomo a nivel moral** como para reconocer y actuar a favor de los principios de justicia y solidaridad social.

Siguiendo las ideas planteadas por el último Foucault (133) creemos que la posición ética se revela en tanto expresa una actitud de rechazo a los límites impuestos por las redes de un poder monopolizador. La actitud histórico-crítica sobre la génesis socio-histórica de las prácticas humanas desemboca, al final de su obra, en la preocupación

de cómo superar las múltiples redes que nos constituyen como sujetos sociales, cuidando la propia existencia y recuperando la idea clásica de las culturas helenística y grecorromana de que la “principal obra es uno mismo”.

La mirada está puesta en “las tecnologías del yo”, en las prácticas por las cuales un sujeto establece consigo mismo una relación de tipo ético, preocupándose por operar transformaciones en la propia vida.

Al respecto decía Foucault: **“quizás la meta no sea hoy en día descubrir qué somos, sino rechazar lo que somos.** Debemos imaginar y estructurar lo que podríamos ser a fin de liberarnos de este “doble vínculo” político que es la simultánea individualización y totalización de las modernas estructuras de poder....debemos promover nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo de esta clase de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos”. (134)

El planteo ético aparece en la referencia a transgredir con el propio obrar lo ya impuesto, y en esa incitación a la lucha se da un interjuego de poder y libertad.

El poder se configura como acción humana en tanto hay lugar para la resistencia, para la oposición producto de la libertad; de lo contrario el poder equivaldría a determinación física.

Justamente porque el poder es ejercido únicamente sobre sujetos “antropológicamente libres”, (recuérdese el concepto de “autonomía postulada”, sostenido por O. Guariglia y al que aludíamos para caracterizar a la persona moral) es que, en la medida que afirmamos este principio, es que podemos concebir la posibilidad de negar las facticidades socio-culturales y proponer un proyecto de acción diferente al que una voluntad histórica consagra.

La naturaleza específica del poder (135) interpretada en términos de dominio como una “fuerza sobre”, desemboca en relaciones de lucha, confirmando, así, las

desigualdades sociales. Otras perspectivas se abren cuando se piensa el **poder** desde la potencialidad como **“capacidad para” afirmar la propia existencia**, sin perder de vista por ello, el derecho del otro que en tanto “igual

Éste es el desafío para quienes sostienen el **valor de una moral pública**: se trata no sólo de afirmarse uno mismo como sujeto libre y digno, capaz de realizar proyectos individuales, sino de aprender a encontrarse con los otros, a actuar cooperativamente en la realización de proyectos sociales.

En este caso ya no sería la lógica de la confrontación y de los antagonismos la que articularía los mecanismos de comunicación humana, sino que en el origen de los mismos sería” reclama por el respeto a su “diferencia”. posible postular otro tipo de vínculo, el del **“reconocimiento del otro”**(136).

Advertir que estas dos formas de abordar las relaciones de poder, como relaciones de desigualdad o como relaciones de reconocimiento, inciden en los discursos educativos, en las categorías y procedimientos que emplean intelectuales como los educadores, determinando el papel que los mismos juegan en la construcción social de la moralidad, es lo que nos lleva a reafirmar los vínculos entre “educación” y “ética”.

Desde el paradigma ético propuesto en el capítulo ocho, la función de la educación, a nivel moral, ha de ser la de contribuir a la construcción de nuevos sujetos democráticos, capaces de operar activamente en la producción de ciudadanía. Espacio que hoy se encuentra seriamente en crisis , como ya argumentáramos, por la disolución de los sujetos políticos dentro de los modelos eficientes y redituables que la sociedad actual privilegia. De manera tal que lo que se ha ido generando es un tipo de “ciudadano debilitado” y pasivo, incapacitado para intervenir constructivamente en la organización de otro orden social.

Por eso es que si bien es importante educar para promover la actitud de negación, la posibilidad de rechazar aquello que se critica, con esto no basta. **La educación ética es necesaria, fundamentalmente, para recuperar el sentido de valores básicos, de valores fundamentales para humanizar nuestra existencia,** “valores que son imprescindibles para llevar adelante tanto la democracia como la autonomía individual”. Junto con V. Camps, afirmamos la necesidad de esta educación porque difícilmente los jóvenes podrán decir no, desechando las constantes violaciones a los derechos humanos, “si nunca aprendieron a decir sí”. Sí a la vida, sí a la libertad, sí a la paz y a la dignidad de la vida humana que reclama igualdad de oportunidades y respeto por las diferencias (137).

A partir de aquí es que reconocemos que un proyecto educativo nunca es neutro porque la educación es una praxis política que persigue fines sociales. De la dimensión política de la educación se infiere que el ser humano que se ha de educar no es un ser abstracto, sino que es un ser relacional, inserto en una sociedad, política y económicamente condicionado. El conocimiento, las instituciones educativas y el vínculo pedagógico están atravesados por redes de poder y, en cuanto tal, remiten a una determinada intencionalidad desde donde se configura la acción pedagógica.

De lo que se trata, entonces, es de **adoptar un punto de vista ético** para que los educadores asumamos conscientemente la responsabilidad de intervenir en la formación de los sujetos históricos que resultan configurados por el proceso de socialización educativa.

Esto ha de ser posible si la educación es pensada como una “acción mediadora entre la socialización y el desarrollo de la autonomía personal”, evitando que se confunda con procesos de adoctrinamiento. Una auténtica educación ética se ha de diferenciar del

estilo coactivo de educación que mediante la imposición de valores avasalla la necesidad de construcción autónoma y crítica de los valores personales.

Por lo tanto, para que la **acción educativa** no quede librada a intenciones arbitrarias o monopolizadoras que coarten la libertad individual y el espíritu crítico, es necesario **buscar fundamentos que legitimen su práctica**. No olvidando, según lo argumenta Carlos Cullen, de “abrir al debate público las razones y fundamentos desde donde es necesario educar”.

Los “fundamentos políticos” de las prescripciones curriculares debieran asegurar la coherencia de los conocimientos y prácticas educativas con los principios de las formas democráticas de gobierno y con el marco de los derechos humanos; los “fundamentos epistemológicos” debieran defender el procedimiento argumentativo en la elaboración y justificación de los conocimientos, su carácter crítico frente a los dogmatismos y los “fundamentos didáctico-profesionales” debieran sustentar prácticas razonables, adaptadas a las demandas y necesidades específicas de cada contexto (138).

Desde la dimensión ética se procura, entonces, legitimar la educación escolar. Si reconocemos que la socialización educativa está mediatizada por la acción del conocimiento, la reflexión ética orientará el análisis de las políticas educativas con el fin de **“seleccionar y prescribir los saberes que deben ser enseñados”**, la selección de los contenidos educativos no es un problema meramente técnico, sino que remite a una toma de posición normativa y valorativa que pone en juego la responsabilidad personal e institucional de quienes educan.

Por otro lado la incumbencia de la ética como marco de la acción educativa se manifiesta en el deber de garantizar que el conocimiento, que es un bien social, sea distribuido equitativamente. Y es aquí donde incluimos la dimensión ética como tarea

crítica, capaz de **revisar el “habitus pedagógico”** cuando éste haya sido diseñado para confirmar relaciones sociales donde la “diferencia” aparezca con el estigma de la “desigualdad”: como distribución desigual del conocimiento; como distribución desigual de oportunidades y, de últimas, como distribución desigual de derechos humanos.

Problematizarse sobre la mala distribución de los derechos es un tema que enmarca al discurso pedagógico en el contexto de la ética ya que la preocupación se centra en torno a un núcleo eminentemente moral como lo es tema de la justicia.

Aplicar los principios éticos (de autonomía, igualdad y dignidad humana) al campo de la educación, supondrá enfocar la acción educativa con el fin de desarrollar la conciencia moral de modo que tal que dichos principios sean reconocidos y efectivizados en el obrar moral de individuos capaces de convivir en el marco de sociedades democráticas auténticas.

En síntesis, la articulación entre educación y ética plantea la necesidad de que ésta no se quede sólo en el plano teórico de la fundamentación normativa del obrar moral o en la argumentación racional de las concepciones de vida buena. La ética, entendida como tarea crítica, se enfrenta además a la conflictividad de la acción humana al cuestionarse sobre la posibilidad de actualización de dichos planteos a la hora de enmarcar en ellos, las acciones personales que siempre se dan en tiempos históricos específicos.

La complejidad creciente de la realidad histórica del mundo actual signado por una crisis generalizada que afecta a lo social y a los distintos sectores del mundo cultural en forma global, así como los avances tecnológicos alcanzados que comprometen decisivamente el futuro de la humanidad, han motivado el **auge de la ética aplicada** a casos particulares. Éstos requieren para su solución, combinar la legitimidad de las normas con un examen crítico de las condiciones sociales de aplicación (139).

Surge, entonces, la preocupación no sólo por el paradigma ético-normativo por el cual orientarse, sino la cuestión de cómo aplicar una ética convenientemente fundamentada al contexto histórico particular.

La función de la ética como **“tarea crítica”** se encamina no sólo a fundamentar racionalmente la práctica, sino a la deliberación y clarificación dentro del proceso de toma responsable de decisiones.

Este camino de “elucidación”, en el sentido que C. Castoriadis da al término, como **“trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”**, es el que le corresponde recorrer a la ética aplicada (140). Es aquí donde reside el valor de esta nueva disciplina: **en el intento de brindar principios para la toma de decisiones, para orientar la acción humana en la resolución de conflictos prácticos y urgentes del mundo actual.**

De este modo, los casos actuales en el ámbito socio-político y los problemas inéditos implícitos en ellos cuya resonancia se siente indefectiblemente en la esfera educativa, imponen un reto a las discusiones teóricas tradicionales y demandan a la escuela la formación ética de los sujetos pedagógicos.

Los enfoques vigentes con respecto a la noción contemporánea de ética aplicada coinciden en reconocer que la misma representa una renovación sustantiva de las investigaciones en el campo de la ética en conjunción con el ámbito científico.

En nuestro caso la **conjunción de la ética se plantea con el campo de la educación** a través de los siguientes planos:

- **Como “marco fundamentador y legitimador”** de las políticas educativas y de las prácticas por ellas propuestas.
- **Como “enfoque crítico – normativo”** desde donde es posible definir el deber ser de las instituciones educativas, abriendo el debate al planteo de las

relaciones del currículum con el conocimiento, con los valores y con las demandas sociales.

- Como “camino de deliberación” en el proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos en casos de temas controvertidos del obrar humano.
- Como “contenido educativo” que atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje, definiendo qué saberes son más necesarios conocer 1) para valorar el obrar justo y solidario, 2) para razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas y 3) para actuar en coherencia con ellos, desde la autonomía y el compromiso social.

LA PROPUESTA DE “FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA” EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES

En 1994 el Ministerio de Cultura y Educación propuso y el Consejo Federal de Educación aprobó, en el marco del Programa de Contenidos Básicos Comunes, la inclusión de un capítulo de “Formación Ética y Ciudadana” en la Educación General Básica y en 1995 sucedió lo mismo con la Educación Polimodal.

Dicha propuesta vino a dar respuesta acerca de los ejes sobre los cuales se estructuraría la **relación entre educación, ética y democracia** en un contexto de creciente desigualdad educativa y de crisis de representación política (141).

La reforma educativa que demandaba a la escuela la enseñanza de contenidos para la formación ética y ciudadana era oportuna. Ya que la Argentina habiendo recuperado la forma democrática de gobierno, después de la desarticulación que significó el último golpe militar, necesitaba ejercitar “prácticas de vida democrática”. La demanda a la escuela era justa. Lo que no fue justo es que se instalase este cambio en el marco de un “estado tecnocrático”, en donde la escuela aparecía más presionada por responder a las

exigencias del desarrollo económico que por lograr la integración social desde prácticas políticas democráticas.

Ya se plantearon las críticas al modelo pedagógico neoliberal, por lo tanto no se trata en este apartado de argumentar acerca de las ambigüedades de estas exigencias ético – políticas planteadas a la educación dentro del escenario aludido, sino que importa justificar la necesidad (aún más a partir de las contradicciones del mundo globalizado) de que la institución escolar se ocupe de la formación ética y ciudadana.

Este tema no estuvo nunca totalmente ajeno a la escuela, la cual desde siempre se preocupó por la “atmósfera moral” y por la “instrucción cívica” que en ella circulaba.

Por eso es importante destacar qué es lo nuevo que se implementó a partir de la incorporación de este capítulo en los contenidos básicos comunes.

Al analizar, en la segunda parte de este trabajo, la influencia del positivismo en el sistema educativo moderno, pudimos comprobar que la moral escolar se estructuró desde dos importantes características: la “neutralidad político-moral” y el “diciplinamiento”.

En el primer caso, el cientificismo positivista influyó para que el discurso pedagógico no apareciera explícitamente ligado a los temas político-morales; éstos se instalaron en forma implícita a través de cierto “formalismo ritualista” que buscó dar una imagen de asepsia, escondiendo los verdaderos fines políticos de “educar al buen soberano” para lograr una socialización adaptativa al orden imperante.

En el segundo caso, el normalismo pedagógico entendió la formación moral como “formación del carácter”, valorizando el orden y los mecanismos de control como estrategias para promover las virtudes, principalmente la de la obediencia.

Si el sistema educativo moderno cumplió una función moralizante y civilizante, apelando a la formación ciudadana desde la afectividad y el voluntarismo, otorgándole

un rol fundamental al aprendizaje social de la moral, entendida como “moralidad del deber”; la **propuesta de los CBC** se apoya en otro paradigma.

Cambiar la denominación de “educación moral” por la de “**educación ética**” encierra en sí mismo un giro significativo en lo que respecta a los fines educativos y al enfoque desde donde se plantea encarar la acción educativa.

No se trata de introyectar principios y valores morales socialmente consagrados, sino de reflexionar críticamente acerca de problemáticas que permitan que un individuo se “desarrolle como un sujeto moral autónomo y solidario”.

Así como el **enfoque crítico- racional** se distancia de las posturas extremas del escepticismo y del dogmatismo moral, la idea del desarrollo de la conciencia moral se corresponde con un **enfoque evolutivo-cognitivo** como proceso para la construcción del juicio moral autónomo y, en cuanto tal, toma distancia tanto de los planteos innatistas como de los socio-genéticos.

La concepción de concebir a la moralidad como facultad o sentido innato encontró a través del tiempo diversas adhesiones, tales como la del estoicismo, en la Grecia antigua; la ética cristiano-medieval; el intuicionismo anglosajón durante los siglos XVII y XVIII y en la época contemporánea, el utilitarismo ideal (con representantes como Moore y Ross) y la ética axiológica (entre otros, se destacaron Scheler y Hartmann).

No obstante la vigencia de esta cosmovisión naturalista, para la cual los principios éticos se descubren, los argumentos en contra de ella insistieron en el reconocimiento de la influencia de los factores externos y de las relaciones sociales en la formación del criterio moral.

Fueron las teorías éticas modernas en el ámbito del pensamiento europeo: Hobbes (1588-1679), como representante del pensamiento anglosajón y Rousseau (1712-

1778), como representante de la vertiente francesa, quienes marcaron la ruptura con los enfoques innatistas tradicionales al argumentar a favor de la tesis según la cual la moralidad se origina por convención social.

Dentro del marco común de **adhesión a la tesis que prioriza la construcción del juicio moral sobre la de su descubrimiento**, la explicación de cómo llega la conciencia individual al respeto por las reglas morales, en cómo alcanza la internalización de las mismas, marca las diferencias entre las corrientes. El tema conflictivo es cómo se pasa de la directividad a la autodirectividad.

Como representativos del enfoque sociologista, aunque con importantes diferencias, se encuentran los planteos del “conductismo” (Skinner), de las “teorías del aprendizaje social” (Bandura) y del “psicoanálisis” (Freud).

Dentro del enfoque sociologista la figura de E. Durkheim (1858-1917) merece una especial mención ya que su propuesta resaltó la importancia de “la interacción entre los hombres” para la formación de la conciencia moral colectiva, configurada por un proceso intersubjetivo y de “la sociedad” que asumía un carácter sagrado por la autoridad que se le reconocía como fuente y ámbito de la moralidad. Este carácter hipostasiado de la sociedad no lo llevó, sin embargo, a negar la autonomía como característica de la conciencia moral verdadera. La misma se alcanzaba, según su planteo, en tanto el sujeto era capaz de adherir a la moral social por convicción racional y no por imposición; gracias a un proceso de deliberación y análisis racional de las normas. Justamente por reconocer este carácter racional de la moral, es que sostenía que ella movía a la aceptación libre e inteligente, despertando el deseo y atrayendo a la voluntad (142).

No obstante lo aclarado con respecto al pensamiento de Durkheim, los representantes del enfoque cognitivo-evolutivo marcaron sus discrepancias con esta postura,

superando el planteo sociologista de Durkheim al demostrar que la madurez física y mental es tan importante como lo son los procesos sociales para alcanzar la autonomía moral. La crítica al enfoque socio-genético de la moralidad se orientaría a destacar su parcialidad, al ignorar los aspectos psicológicos.

Los orígenes de la teoría del desarrollo del juicio moral autónomo se encuentran en J.Dewey (1859-1952) al haber destacado el papel central del pensamiento en la organización activa de la moralidad y al haber criticado la imitación y repetición acrítica de los valores, demostrando la importancia de la experiencia en el desarrollo de las capacidades sociales.

El enfoque cognitivo – evolutivo destaca el **desarrollo natural de la moral por etapas**, cuyo progreso estaría dado por la capacidad para la **formulación de juicios justos e imparciales** en la medida en que se haya alcanzado la **madurez** de las estructuras mentales adecuadas.

Las categorías de “evolución” y “construcción” aplicadas al ámbito de la inteligencia fueron transferidas por J.Piaget (1896-1980) a la esfera moral. En su libro “El criterio moral en el niño”, planteó que el logro de una conciencia autónoma es producto de un proceso; no es algo dado al ser humano, sino que supone ejercitación y estímulos adecuados e implica una gradación con caracteres diferentes según las etapas (así por ejemplo el pasaje de la moral autónoma a la heterónoma supondrá remplazar el respeto unilateral por el recíproco, pasar del respeto formal y rígido de la ley a la acatación de la norma en forma flexible y juzgar la responsabilidad de un acto por su intencionalidad y no por sus efectos)

Finalmente, las conclusiones a las que llegó Piaget fueron profundizadas por L.Kohlberg, justificando un proceso decreciente de la presión del medio socio – cultural sobre el sujeto en la medida que éste desarrolla un carácter activo, organizando

el universo moral mediante principios éticos universales, de carácter lógico e ideal. Se refuerza así la idea de que el orden moral no se reduce a la internalización del mundo moral del adulto, sino que el conflicto moral se estructura a partir del dilema de tener que elegir atendiendo a las razones que se dan para optar. El pensamiento y la educación intelectual posibilitarán el progreso del desarrollo moral por la adquisición de criterios para juzgar con justicia. Este proceso de madurez paulatina fue esquematizado por Kohlberg, hacia 1958, en tres niveles, subdivididos en dos estadios cada uno. Los niveles definen enfoques y los estadios criterios por los cuales el sujeto juzga lo que es justo.

Antes de alcanzar el primer nivel el ser humano atravesaría una etapa calificada de pre-moral, ya que no existiría conciencia de autoridad ni de reglas: el deseo sería el regulador de la acción, definiendo lo bueno por su carácter placentero y lo malo por provocar dolor o temor.

En el nivel pre-convencional se tienen en cuenta las reglas culturales: en el primer estadio predomina la orientación premio-castigo y la acción se valora por las consecuencias físicas y por los daños materiales. En el segundo estadio se da una orientación relativista-instrumental en donde se da un intercambio, no por lealtad, sino por conveniencia.

El nivel anterior, propio de la niñez, se ve superado al entrar en la pre-adolescencia y adolescencia, por el nivel convencional donde surge la referencia al orden social. Lo valioso moralmente se ha de definir por la lealtad al orden grupal más cercano (familia, amigos, escuela) y posteriormente hacia lo socialmente establecido (instituciones, nación). Mientras que en el tercer estadio se busca la concordancia interpersonal (capacidad para ponerse en el lugar del otro, confianza entre colaboradores, etc.), en el cuarto estadio, la acción justa se caracteriza por su orientación hacia el acatamiento de

la ley. La conducta correcta se define por cumplir con el deber desde una perspectiva social más abstracta, respetando a la sociedad en términos de sistema.

Si bien en la adultez lo deseable es ingresar en el nivel posconvencional, la dificultad para avanzar de la etapa cuatro a la cinco llevó a Kohlberg a indicar un estadio cuatro y medio. Éste si bien es posconvencional pues el individuo es capaz de situarse fuera de su propia sociedad, en él las elecciones personales son producto de las emociones, más que del criterio de los principios universales.

En el quinto estadio, la evolución se observa en la flexibilidad ante la ley: se puede cambiar la norma según consideraciones racionales de utilidad social, atendiendo al mayor bien para el mayor número. Se acepta la posibilidad de que la perspectiva jurídica entre en conflicto con el orden moral y por lo tanto se acepta la posibilidad de cambiar la ley en aras del beneficio social. Se reconoce el valor del compromiso frente a lo acordado por consenso a través de la estrategia del contrato.

En el sexto estadio el progreso está marcado por el predominio de una actitud racional y autónoma, capaz de poner en práctica los principios éticos universales que posibilitan que se tomen decisiones respetando a los seres humanos desde la máxima kantiana del valor de la persona como fin en sí mismo. **La justicia es concebida como el respeto por la dignidad de todos los individuos y por la igualdad de los derechos humanos.**

La teoría de Kohlberg ha sido objeto de variadas críticas, dos de ellas nos parecen pertinentes para justificar su revisión: 1) la no universalidad del modelo en todas las culturas, dado la dificultad para que se logre el sexto estadio (en principio sólo reservado para la cultura occidental, aspecto que hoy está seriamente cuestionado por las violaciones frecuentes a la dignidad humana que acontecen en las sociedades occidentales); 2) la no universalidad del modelo a las mujeres quienes se orientarían

más por los juicios del querer, que por los del deber. La ausencia de los factores emotivos en la madurez alcanzada por el juicio moral autónomo, sería para Gilligan, una de sus principales críticas, un elemento importante a tener en cuenta porque ello implicaría no considerar las diferencias con la moral femenina (143).

El sucinto planteo de estas teorías, si bien adolece de un análisis más profundo, ha servido, no obstante, para argumentar sobre la importancia de la teoría del desarrollo moral como modelo propuesto por los CBC para encarar la **educación ética**. La cual, siguiendo la definición dada por M .R. Buxarrais, puede ser definida como “ la **posibilidad de tener criterios para actuar de manera autónoma, racional y cooperativa en situaciones de conflicto de valores**”(144).

A su vez, permite demostrar la articulación entre dichas concepciones y las teorías éticas que aportan los fundamentos filosóficos de las prácticas educativas.

Así por ejemplo en la **teoría del desarrollo moral autónomo**, elaborada por Kohlberg, se introducen tres **premisas importantes tomadas del universalismo ético**. Solamente hemos de sugerir los puntos de contacto con este modelo, puesto que las concepciones a las que se aluden ya fueron desarrolladas en el capítulo ocho por ser concordantes con el paradigma ético elegido para fundamentar un discurso pedagógico crítico de los tiempos actuales.

La característica del **cognitivismo**, como metodología para resolver las cuestiones práctico- morales mediante razones, remite en primera instancia a la **filosofía de la Ilustración** la cual hizo gala del ideal de aspirar a una sociedad mejor por el buen uso de la razón. Ya en el siglo XX , la **teoría de la acción comunicativa** desarrollada por **Habermas** reformuló, a partir de ciertas críticas, la dependencia recíproca entre la filosofía moral y la evolución de la conciencia moral, reconociendo en la estructura del diálogo argumentativo uno de los pilares fundamentales de su postura ética.

El **universalismo** de los principios morales defendido por Kohlberg, remite a la **tradicción de las éticas deontológicas**. La pretensión de validez general de los principios morales reaparece en la ética discursiva en la categoría de objetividad de los juicios morales que siendo públicamente justificados, no por ello dejan de ser refutables. El principio normativo de la justicia como expresión de haber adquirido la madurez moral, permite encontrar puntos de contacto con la **teoría contemporánea de J.Rawls**.

El **formalismo** sustentado por el modelo propuesto se apoya en los rasgos más relevantes del **sujeto moral kantiano**: la autonomía y la persona considerada como fin en sí misma. Ésta es la perspectiva adoptada en el último estadio en donde se alcanzaría la premisa moral básica de no tomar a las personas como medios. También el valor procedimental de la argumentación moral, vuelve a conectar esta propuesta con la **ética discursiva**.

Una vez planteadas las relaciones entre las concepción del “desarrollo moral”, como enfoque para abordar la educación ética, con las teorías del “universalismo ético”, como fundamento filosófico adecuado para dicho planteo, es posible inferir conclusiones con respecto a las propuestas didácticas para encarar la **metodología de la enseñanza** de los temas correspondientes.

El tratamiento pedagógico adecuado para la enseñanza de temas morales parte del reconocimiento de la validez de la teoría de aprendizaje constructivista para alcanzar la madurez del juicio moral.

Si se apuesta a la creciente maduración cognitiva, motivacional y práctica de los sujetos morales, habrá que descartar la inculcación dogmática de valores y crear **condiciones de aprendizaje acordes a un modelo más democrático y racional**.

La discusión en torno a temas morales supone una atmósfera que propicie el **autoconocimiento**, la reflexión individual y la capacidad de escucha y **comunicación** basada en la **cooperación** y en la confianza. El educador, evitando el protagonismo y el liderazgo desmedido, actuará a la manera de un “mediador”, de un moderador para facilitar el **debate abierto** de situaciones conflictivas que al ser presentadas como “**dilemas morales**” estimulan la búsqueda de respuestas. Para lograrlo se han de promover mecanismos formales como el **análisis reflexivo**, la exploración de perspectivas diversas para abordar el problema, evaluando las consecuencias de la acción mediante la **deliberación argumentativa**. El interés del maestro deberá centrarse, más que en la concordancia de su juicio con el del alumno, en provocar en éste el interés por la problemática y en su resolución mediante la práctica dialógico-argumentativa. Según J. Trilla la postura del **educador moral** debe ser la de la “**neutralidad beligerante**”, acorde a un modelo de racionalidad crítica y comprometida en temas controvertidos, sin que ello implique actitudes coercitivas o de manipulación. El compromiso de la educación con temas socialmente conflictivos supone pronunciarse por las condiciones en que se realizará la investigación, el debate y la confrontación, tratando de no influenciar explícitamente en los alumnos. Estas características remiten a la idea de “**comunidad escolar justa**” como ámbito propicio para la formación de una democracia participativa.

Otro aspecto importante para destacar es que la propuesta de educación ética planteada en los CBC, partió de una **visión ampliada de lo que se entendía hasta el momento por “contenido educativo”**. Siguiendo la categorización de César Coll se pueden distinguir los contenidos conceptuales (como conjunto de informaciones que caracterizan a una disciplina o campo del saber) de los procedimentales (como habilidades cognitivas o formas de abordaje de un objeto para su estudio) y de los

actitudinales (los cuales responden al aspecto valorativo que todo conocimiento conlleva, al compromiso personal y social que implica el saber y que se traduce en acciones concretas). Se trata en los tres casos de saberes y competencias básicas de los cuales la escuela se debe ocupar de enseñar, asegurando la circulación y apropiación igualitaria de dichos conocimientos. Los contenidos éticos abarcarían estos tres aspectos: **es necesario tener competencias teóricas en los saberes específicos de ética; es necesario desarrollar habilidades para argumentar moralmente y, por último, se trata de aplicar con coherencia el modo de vida elegido a la acción particular.**

Los CBC de Formación Ética y Ciudadana para la EGB fueron organizados en cinco bloques: persona; valores; normas sociales; procedimientos generales; actitudes generales. Los de la Educación Polimodal se organizaron en los siguientes bloques: los **derechos humanos; la vida democrática; la sociedad justa; contenidos procedimentales relacionados con el discernimiento ético y el comportamiento ciudadano; contenidos actitudinales.**

Dada la importancia de estos núcleos para la construcción de la personalidad moral, se ha sugerido la **confluencia de transversalidad y especificidad** en la organización curricular de los mismos. Se propuso que estos contenidos atravesen diferentes instancias de escolaridad y que sean tratados involucrando no sólo la totalidad de las áreas del currículum, sino, también, a la institución. De manera de generar en ella el compromiso de proceder éticamente. Para un buen aprendizaje, es necesario un establecimiento en el que predomine una consideración abierta de las cuestiones controvertidas, a través del diálogo fundado en razones y no mediante imposiciones. El clima áulico y el comportamiento de la institución es fundamental para que los alumnos se eduquen como ciudadanos críticos y responsables.

La defensa de una moral pública, de una ética sustantiva básica y el ejercicio de mecanismos idóneos para el discernimiento ético requieren, también, de un espacio propio. De ahí la doble caracterización de estos contenidos como transversales y específicos.

Junto al análisis de estos cambios curriculares, también es oportuno citar algunos de los **cambios que se hicieron en 1994 en la Constitución Nacional**. Algunas de estas modificaciones fueron un aporte positivo para la construcción de una moral pública, para tomar partido por una ética sustantiva mínima, cuyo denominador común es el **respeto por los derechos humanos**.

Algunos de los ejemplos que se pueden citar son: en el artículo 37 se señala que la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación del régimen electoral; en el artículo 41 se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos y de los de tipo radiactivo; en el artículo 42 se protegen los derechos del consumidor; en el artículo 43 se establecen formas de amparo ante hechos de discriminación, protegiendo sobretodo a las minorías; en el artículo 86 se incorporó la figura del Defensor del Pueblo para la defensa y protección de los derechos humanos contra los actos u omisiones de la Administración Pública Nacional. Otro ejemplo de que la igualdad asociada con el respeto por las diferencias ha sido incorporada al texto constitucional a partir de la reforma del 94, es el derecho de los indígenas a conservar su identidad cultural (artículo 75, inciso 19).

A MODO DE SÍNTESIS: APORTES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO CRÍTICO

El **discurso pedagógico** se ha de constituir en una alternativa crítica de las condiciones socio-políticas vigentes si asume el **cometido moral** de operar activamente en la **construcción de “nuevos sujetos democráticos”**.

Esta tarea supone, como lo argumenta Juan Carlos Geneyro (145), compartir la creencia de que **“la democracia es una empresa sin reposo”**. La realización del quehacer democrático, tanto en términos teóricos como en términos activos, nunca está totalmente acabada y por eso mismo es una acción siempre perfectible.

Si es que no se reduce el ser democrático a procedimientos rutinarios ni a mecanismos formales, **importa educar cívicamente a fin de estar atentos a los constantes conflictos que aquejan a la vida democrática**. La educación en los axiomas de la **“moral democrática”** (libertad, igualdad, solidaridad y justicia) demanda un redescubrimiento activo de los mismos, a través del desarrollo de conciencias críticas capaces de expresarlos en formas de vida en donde la tensión entre el **“ser”** y el **“deber ser”** diluya a partir de prácticas de convivencia más participativas y efectivas en la realización de los valores democráticos.

Es por eso que la apatía política y el escepticismo que conlleva a la inacción, son síntomas de un problema no sólo de tipo político, sino de tipo ético y pedagógico.

Al respecto resultan significativas las comparaciones realizadas por Geneyro entre **Durkheim y Dewey** con relación a las concepciones de democracia sostenidas por ambos. En la interpretación que realiza de estos pensadores encuentra razones suficientes para ubicarlos en la **tradición del pragmatismo filosófico**, argumentando, al mismo tiempo, sobre la manera en que su legado fue recuperado por representantes

de la filosofía contemporánea, como es el caso de Habermas en lo que concierne a la concepción de la racionalidad.

Tanto Durkheim como Dewey enfatizaron el carácter dinámico de la democracia, pugnaron por su legitimación sin desconocer la crisis moral que afectaba el acontecer social y político de sus respectivos países. De este modo los conflictos no fueron pensados, como ocurriera en el positivismo ortodoxo como un obstáculo que había que evitar, sino como un motor para la transformación social, como “elementos sustanciales del proceso moral individual e intersubjetivo”. En el pensamiento de Durkheim se encontrarían similitudes con Dewey para quien “el conflicto es una condición sine qua non de la reflexión y la inventiva”(146).

De ahí que nos parezca oportuno, dada la crisis que hoy atraviesa a la sociedad en general y a la Argentina en particular, tomar estos aportes como alternativas válidas para “**pensar y hacer la democracia**”. Para buscar criterios éticos y pedagógicos para que las desigualdades socio-económicas existentes y las transgresiones a los mínimos de bienestar humano necesarios para la realización de la vida digna, dados no sólo en épocas de dictaduras sino en períodos de democracias formalmente consolidadas, no generen el rechazo y la negación del contenido moral sustantivo de la democracia. Antes bien, debieran dar el impulso para restituir la directividad axiológica perdida.

El proceso crítico constructivo de la democracia requiere de una “racionalidad pragmática” tal como es entendida desde el marco conceptual de la teoría de la **acción comunicativa**. Como ya lo planteáramos en el capítulo cuatro, al hacer la crítica al monismo metodológico propuesto por el positivismo, la racionalidad no se agota en su uso instrumental sino que en tanto razón comunicativa y **razón crítica** persigue **finés de entendimiento** y consenso para la realización efectiva de **proyectos**

emancipadores, a fin de que la libertad no sea proclamada meramente en un sentido abstracto, sino que se efectivice en hechos.

El ser democrático, así entendido, **se identifica con los principios del liberalismo humanista**, en tanto persigue la transformación de un orden socio-económico injusto y concibe al Estado como garante de los derechos fundamentales de los individuos. Esta interpretación del liberalismo político, como liberalismo igualitario, se aparta del liberalismo económico, de carácter libertario, que ha ido originando a través del tiempo formas crecientes de desigualdad social, producto de un ejercicio distorsionado de la libertad, degenerando en un individualismo en desmedro del respeto por la libertad de muchos. Esta distinción resulta de importancia porque, de lo contrario, pretender que ambos liberalismos sean equivalentes es una peligrosa falacia.

“A mi juicio, la realización de la democracia en Durkheim supone transitar tres ejes interrelacionados: la racionalidad (que articula medios y fines), la comunicación (que implica intersubjetividad y construcción-reconstrucción de consenso) y la acción (fundada en conocimiento científico-técnico y orientada axiológicamente)” (147)

“Desde la concepción de Dewey, la democracia es bastante más que un sistema político; es ante todo una forma de vida y un principio educativo. En suma, una moral... Sostiene la necesidad de una integración intelectual y moral como condición indispensable para ampliar la democracia...La ciencia no sólo da cuenta de la racionalidad instrumental, sino que también concurre a la racionalidad sustantiva; ambas están englobadas en Dewey en la racionalidad pragmática. Humanizar la ciencia supone aprehender el concepto de utilidad en su significación y en sus consecuencias sociales” (148)

La **especificidad de educar democráticamente** le corresponde, en el marco de esta propuesta, al **Estado**. De ahí que es preciso combatir la retirada del mismo de las políticas públicas, específicamente de las políticas educativas.

Si bien se requiere de un Estado fuerte que juegue un papel dirigente en la construcción de un espacio público de educación, espacio para producir y distribuir los conocimientos con igualdad de oportunidades, ésta es una condición necesaria pero no suficiente.

El Estado Educador es una autoridad legítima y su responsabilidad es insoslayable, sin embargo, la tarea de educar democráticamente no le es exclusiva, sino que compromete tanto a las instituciones socio-políticas como a los sujetos individuales.

Esta idea se articula con el pensamiento de Dewey quien pensaba que todas las instituciones son educativas en lo que respecta a la consolidación de la vida democrática.

Si pensamos la **democracia** como una **tarea intersubjetiva**, podríamos aceptar, junto con Comte, que el Estado educa cívicamente en tanto transmite el legado histórico del “fondo común de verdades”; pero a diferencia de él, recuperando la impronta de Durkheim y de Dewey, hemos de entender la **educación ético-democrática** como una reflexión crítica, abierta a la innovación y a la **deliberación colectiva**.

Desde esta hermenéutica de la democracia es que volvemos a postular la **articulación entre “ética-política y educación”**.

Atendiendo a los argumentos analizados en este trabajo, creemos que el ideal de una moral democrática, de carácter público y argumentativo, encuentra en el paradigma dialógico de la **Ética Comunicativa** y en el paradigma neo-contractualista de la **Teoría de la Justicia como Equidad** un “horizonte axiológico y normativo”

adecuado, capaz de proporcionar la directividad necesaria para realizar las prácticas políticas y educativas según los fines propuestos.

La **Política Democrática** es un “quehacer moral”, en tanto los valores democráticos, siempre en vilo, convocan a una vigilancia crítica y a un accionar comprometido. A su vez las condiciones socio-políticas de la vida democrática “coadyuvan a la realización de los ideales éticos”.

La **Educación** se vincula con la democracia en un doble sentido: es un “principio democrático” ineludible en tanto es un bien común, es un derecho que implica defender no sólo el principio de igualdad de oportunidades, sino el de disponer de condiciones económicas y culturales para mantenerse en el ejercicio de ese derecho. Por otro lado es el “proceso transmisor de principios democráticos”: enseña a convivir con otros mediante la aplicación de los principios éticos de justicia, da las bases éticas para la crítica racional de las morales construidas y para el desarrollo de personalidades morales autónomas, posibilita que los sujetos políticos se ejerciten en prácticas democráticas.

De este modo es posible imaginar un discurso pedagógico que recupere el **ideal de una ciudadanía activa**:

- Resignificando el valor de las instituciones políticas, fortaleciendo el sentido de las instituciones democráticas.
- Fomentando el sentimiento de solidaridad a través del cuidado y respeto por quienes comparten un espacio común.
- Promoviendo una mayor participación en los movimientos sociales
- Creando espacios para que se construya la memoria colectiva y así poder restituir lazos de cohesión social entre los argentinos.

- Proporcionando saberes y valores para vivir con dignidad y para no ser indiferentes a las situaciones de injusticia e inequidad que marcan los contornos de la crisis actual.

CONCLUSIONES FINALES

Como señaláramos en la introducción, en este trabajo nos interesó investigar como se relaciona el discurso pedagógico con la propuesta moral curricular a fin de determinar cuál es su influencia en la configuración de los sujetos morales.

Abordar esta cuestión central desde la perspectiva metodológica de la hermenéutica, nos llevó a indagar el sentido y significado de los procesos educativos desde su dimensión social.

Para captar el sentido y racionalidad de los mismos fue necesario hacer una lectura crítica de los legados y propuestas culturales dominantes, según el marco de referencia histórico, en torno al “deber ser de la educación”.

Pudimos comprobar, así, que los discursos y prácticas educativas, en tanto portadores de contenidos socialmente construidos, constituyen un lenguaje con una semántica moral cuya interpretación remite a factores translingüísticos.

La tarea hermenéutica nos permitió establecer enlaces entre los usos del lenguaje y el contexto en el que surgen, entre las palabras y las pautas compartidas por una comunidad de hablantes, entre los fenómenos sociales y los paradigmas culturales que actúan como referentes de sentido.

Desde esta argumentación, en la segunda parte del trabajo se examinaron las relaciones propuestas desde el contexto de la Modernidad y la tercera parte estuvo dirigida a realizar el análisis interpretativo desde el contexto histórico de la Sociedad Posmoderna y Globalizada.

De este modo, al entender al discurso pedagógico como un fenómeno histórico, descartando su carácter esencialista, pudimos dar respuesta a los interrogantes planteados en la introducción en torno a las relaciones entre “discursividad – condiciones de producción – instancias de poder”. A partir del carácter procesual de

dicho fenómeno, entendido como una realidad dinámica, básicamente destacamos los siguientes aspectos:

Las fuerzas socio-políticas determinan las condiciones de producción y restricción de la semiosis social en donde incluimos, obviamente, al discurso pedagógico. Éste, en tanto fenómeno social, remite a los factores de poder correspondientes al contexto político que le sirve de marco. A su vez, en tanto fenómeno lingüístico, se articula según mecanismos que ordenan a los principios de la comunicación en función de las relaciones sociales de poder que están en la base de los mismos.

La referencia a M. Foucault nos permitió analizar los límites externos que actúan como mecanismos de restricción del discurso, vinculándolos con la “voluntad de verdad” de un época, la cual funciona como criterio demarcador de las verdades posibles de ser sostenidas.

Por otro lado, la referencia a B. Bernstein favoreció advertir cómo operan las reglas de la competencia comunicativa en la constitución del dispositivo pedagógico: al ser internalizadas en las conciencias individuales organizan un orden jerárquico de clasificación, selección y combinación de categorías y significados relevantes.

Desde el punto de vista adoptado, el discurso pedagógico, en tanto “discurso instruccional”, tiene una autonomía relativa porque responde al “discurso regulativo” que impone las reglas de juego determinadas por el orden social imperante.

Hasta aquí, el discurso pedagógico, en tanto controlado por las fuerzas ideológicas, expresaría los valores dominantes en una época y reproduciría las relaciones de poder que están en su origen.

Sin embargo, las relaciones entre “discurso y poder” no son tan lineales; de ahí que, siguiendo los aportes de T. A. Van Dijk con respecto al análisis del discurso y de E.

Fromm con relación a los modos posibles de entender el poder, señalamos el lugar complejo de la educación en dichas relaciones.

El poder que, como “fuerza de dominio” somete, como “potencialidad o capacidad para”, libera. El discurso que como “órgano de control social” reproduce los valores dominantes, como “producción crítica” puede llegar a desafiar las relaciones de desigualdad que están en su base empírica.

En virtud de estas argumentaciones pudimos concluir que la relación dialéctica entre los sujetos que interactúan en la difusión de los discursos y el contexto desde donde los mismos emergen, permite sostener que si bien los primeros responden a las restricciones del marco cultural, pueden, también, contribuir a su construcción y modificación.

Preguntarse por el lugar que los educadores cumplen en la construcción social de la moralidad implica, entre otras cuestiones, considerar las siguientes: abordar las relaciones de poder como “relaciones de desigualdad” o como “relaciones de reconocimiento”; entender al discurso pedagógico como “reproductor del orden político” o como una “instancia alternativa” que aún estando en estrecha relación con éste pueda generar espacios que trasciendan el determinismo del poder como dominio. Las consecuencias derivadas de esta afirmación no han sido irrelevantes para nuestra investigación, ya que rehusamos concebir al discurso pedagógico como un discurso de sutura, antes bien lo concebimos como un agente capaz de producir fracturas, señalando el agotamiento de viejos sistemas y delineando el inestable camino hacia nuevos horizontes.

Éste es el espíritu que animó la confrontación de los marcos históricos propuestos para este análisis a fin de reflexionar sobre los discursos pedagógicos y la propuesta de formación moral implícita en ellos.

Nos parece importante destacar en estas conclusiones que la propuesta discursiva de la Modernidad fue más cerrada y abarcativa que la que se fue construyendo desde el marco Posmoderno, ya que no advertimos en este segundo momento un entramado tan unívoco entre los campos de la política, la educación y la moralidad.

En el desarrollo de nuestro trabajo, en cuanto al desarrollo de la Modernidad, se hizo evidente que las fuerzas socio-políticas del capitalismo naciente, unidas al desarrollo de la industrialización en el siglo XIX, sentaron las bases para la producción uniforme de la ideología del Positivismo. Utilizando las categorías relevantes de dicha concepción, se formó la producción discursiva a nivel epistémico, pedagógico y ético. La perfecta articulación y sincronía de estos modelos sirvió de evidencia para justificar el pensamiento unidireccional que primó en el período moderno.

De esta manera la tesis sobre la fuerte interdependencia entre los factores socio-políticos y las prácticas discursivas quedó ampliamente demostrada en la Modernidad. El Positivismo representó el desarrollo de un nuevo tipo de investigación científica, ligada al espíritu de observación, experimentación y cálculo, a fin de servir a los intereses pragmáticos de la burguesía capitalista.

En el capítulo cuatro y cinco de la segunda parte de esta investigación, se demostró que el Estado Moderno, hegemonizado por la clase burguesa y consustanciado con el cientificismo positivista, generó un modelo educativo al servicio de fines económicos y políticos.

En función de los primeros se buscó educar a los sujetos como fuerza de trabajo para alcanzar el desarrollo productivo que el período industrializador requería. Desde esta óptica, la educación fue considerada como factor prioritario en el proceso de modernización.

En general y particularmente en el caso argentino, estos fines no llegaron a cumplirse plenamente porque fueron los objetivos políticos los que primaron en el rumbo de la educación moderna: se buscó generar, a través de la misma, un consenso cívico-democrático. De ahí la ambigüedad que encerró la conquista de la educación popular que, si bien amplió las oportunidades para acceder a la educación primaria a fin de obtener puestos de trabajo, reservó una educación superior para la gestión de una clase política dirigente. En ese contexto histórico es que luego se gestará la Reforma Universitaria de 1918.

En el marco de esta concepción elitista, como herencia del iluminismo en el positivismo pedagógico, es que pudimos descifrar los hilos que conectaron a la propuesta pedagógica moderna con la educación moral

El deber ser de la escuela se tradujo en el mandato de “educar al soberano” para ser un ciudadano disciplinado, respetuoso del orden social imperante. El análisis crítico del discurso pedagógico del normalismo argentino nos permitió comprobar los factores coactivos que organizaban al mismo.

Desde esta lectura, nos parece importante recalcar que la categoría de “ciudadanía” transmitida por el sistema educativo moderno, a través de la propuesta de una moral cívica y laica, fue interpretada en términos de “adaptabilidad”.

Por eso es que sostenemos que subyace en esta concepción una significación de la ciudadanía muy alejada del sentido de autonomía moral; ya que se centró la problemática de la formación moral del alumno en la personalidad del maestro, modelo de identificación en tanto era el encargado de transmitir el “legado histórico” de manera irrefutable e irrevocable.

Desde esta “moral sin dogmas” (dogmas de tipo religioso) se configuró la educación ética y ciudadana como una “religión cívica”. Muestra de ello es que en la enseñanza

estuvo ausente la reflexión crítica sobre las normas y en el currículum escolar se remplazaron los contenidos éticos por los “rituales patrios”.

Ahora bien, de acuerdo a lo que se sostuvo en la introducción como hipótesis principal de este trabajo y según la cual se destacaba que la influencia del discurso pedagógico en la formación del sujeto moral está expuesta a variables socio-políticas, pudimos apreciar que al pasar al contexto de la Posmodernidad y de la Sociedad Globalizada, la variación de las condiciones socio-históricas modificaron la influencia del discurso pedagógico en la configuración del sujeto moral.

La educación actual, inserta en el macrocontexto de la globalización de la economía diseñada según el modelo neoliberal o del capitalismo salvaje; de la revolución de las comunicaciones, a partir de la presencia omnipresente de los medios masivos de comunicación, de los sistemas informáticos y de redes; de la desarticulación de las políticas nacionales que han quedado subordinadas a las leyes de poderes económicos transnacionales y de los cambios a nivel epistemológico que proclaman el pluralismo de la razón y el descentramiento del sujeto gnoseológico soberano, se ha debilitado como agente moral.

Ya no es posible afirmar un vínculo tan unívoco entre “política-educación y moral”. Los procesos educativos y, en cuanto tal, la producción, circulación y apropiación de saberes, trascienden a las instituciones educativas. La crisis socio-política actual resuena en las instituciones escolares. Y el discurso pedagógico que emerge ha perdido, en muchos casos, poder de convocatoria ante sujetos sociales que ven seriamente menoscabada su condición de ciudadanos por la pérdida constante de derechos sociales y políticos.

Es desde este lugar de rupturas y quiebres que planteamos la necesidad de producir un discurso pedagógico alternativo, capaz de resignificar los fines de la educación escolarizada.

Si el sistema educativo moderno cumplió una función moralizante y civilizante, las conclusiones finales de este trabajo, permiten reflexionar acerca de la imposibilidad, en nuestra época posmoderna, de un retorno a dicha concepción.

Sin embargo, ello no significa que el discurso educativo se aleje de los fines éticos. Por el contrario sostenemos que el mismo se constituye en una alternativa crítica de las condiciones socio- políticas vigentes si asume el cometido moral de operar activamente en la construcción de nuevos sujetos democráticos.

Deseamos remarcar que la educación de nuestros días, lejos de formar sujetos moralmente adaptados a las situaciones de injusticia e inequidad que marcan los contornos de la crisis actual, debiera promover la formación de nuevos sujetos políticos capaces de participar activa y responsablemente en las cuestiones públicas.

Ciudadanos que sean lo suficientemente aptos como para participar en la construcción de una “moral pública”, producto de un proceso intersubjetivo, en donde puedan confluir principios de autonomía con principios de solidaridad; en donde las diferencias no signifiquen desigualdad y en donde el reconocimiento entre los seres humanos instaure modos de convivencias con mayor justicia.

En estos logros distinguimos como elementos claves para su realización los aportes del marco ético del paradigma dialógico de la Ética Comunicativa y los del paradigma neocontractualista de la Teoría de la Justicia como Equidad. Ambos brindan el horizonte axiológico y normativo desde donde la praxis educativa encuentra su direccionalidad para educar en los axiomas de la moral democrática: libertad, igualdad, solidaridad y justicia. Estos valores al ser legitimados por la propuesta educativa se

convierten en el sustento de una ciudadanía responsable, crítica , participativa y no excluyente, capaz de defender una moral democrática basada en el diálogo y la argumentación.

Es desde esta orientación que encontramos razones lo suficientemente válidas para que las instituciones educativas argentinas hayan incorporado formación ética y ciudadana a la estructura curricular de los programas de estudio en los niveles de la Educación Básica General y del Polimodal.

Alcanzar los fines anteriormente mencionados, compromete al discurso educativo con una propuesta que nos demanda cotidianamente el compromiso de su afianzamiento frente a las condiciones socio-políticas vigentes.

Ante proyectos globalizadores que, paradójicamente, desconocen los procedimientos y marcos de consensos internacionales en defensa de los derechos humanos (una importante manifestación de ello sería la invasión de EE.UU. a Irak), es necesario que esta propuesta se active a fin de reconfigurar un orden político diferente.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Puiggrós, A. Sujetos, disciplina y currículo, Bs.As., Galerna, 2001, p.25.
2. Taylor, CH, Las fuentes del yo, La construcción de la identidad moderna, Barcelona, Paidós, 1996, p.32
3. Ricoeur, P., Hermenéutica y acción, de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción, Argentina, ed.docencia, 1985, es posible ampliar nociones en cap.III y siguientes.
4. Ricoeur, P., opus.cit.
5. Verón, E. La Semiosis Social, Bs.As., Gedisa, 1987
6. Descartes, R. Discurso del método, quinta parte, citado por Acero, J.J., Lenguaje y filosofía, Barcelona, Octaedro,1993, p.13.
7. Locke, J. Ensayo sobre el entendimiento humano, tercera parte, citado por Acero, J.J., opus cit. p.41.
8. Wittgenstein, L. Investigaciones, Filosóficas, Barcelona, Crítica, 1987,p.282
9. Witgenstein, L., opus cit., en Cabanchik, S., Introducción a la filosofía, Barcelona Gedisa, 2000, p.89
10. Wlosko, M., Algunas notas sobre los métodos de análisis de cuerpos textuales, UNLA, 2002.
11. Włosko, M., opus.cit.
12. Véase, De Saussure, F. Curso de lingüística general, Bs. As., Losada,1945
13. Van Dijk., T.A., El discurso como estructura y proceso, Barcelona, Gedisa, 1997, p.38.
14. De Ipola, E., Ideología y Discurso populista, México, Folios, 1982, p.13
15. Van Dijk. La lucha por el poder es la lucha por la palabra, en Clarín 3-8-97
16. Foucault, M, La arqueología del saber, México, siglo XXI, 1979, p.47.

17. G. Jiménez, Poder, estado y discurso, México, U.N.A.M. p.148.
18. Bernstein, B. Poder, educación y conciencia, Barcelona, ElRouve,1990,p.45
19. Bourdieu,P.Cosas dichas, Bs.As, Gedisa, 1988.
20. Bernstein, B., opus cit., apéndice
21. Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Tusquets, 1983, voll, p.252.
22. Foucault,M., El discurso del poder, citado por O. Dallera en Problemas de Filosofía, Bs.As., Don Bosco, p.75.
23. Palabras de A.Comte, citadas por Marcuse,H. en Razón y Revolución, Madrid, Alianza,1972, p.341.
24. Comte, A. Discurso sobre el espíritu positivo, Madrid, Alianza,1985
25. Piaget, J. La psicogénesis de los conocimientos y su significación epistemológica, citado por Perez Lindo, A. En Mutaciones, Bs.As. Biblos, 1996p.227.
26. Marí, E., Elementos de epistemología comparada, Bs.As., Punto Sur, 1990,p.229.
27. Véase, Geymonat L., El pensamiento científico, Bs.As., Eudeba, 1988
28. Ampliar en Ladrière, J. El reto de la racionalidad, Salamanca, UNESCO, 1977
29. Soler, R., El positivismo argentino, Bs.As., Paidós, 1968, p.219.
30. Comte, A. Curso de Filosofía Positivista, París, 1877.
31. Comte, A., opus.cit, p.349
32. Marcuse, H., Razón y Revolución, Madrid, Alianza, 1972, p.337.
33. Palabras de A.Comte, citado por Abbagnano, N., Historia de la Filosofía, Barcelona, Montaner y Simón, 1964,vol.3,p.132.
34. Farré,L., Positivismo y Antipositivismo en la Filosofía Argentina, en

Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, 1968.

35. Soler, R., opus.cit., p.256
36. Farre, L., opus.cit. p.164
37. Véase Tedesco, J., Educación y Sociedad en la Argentina, (1880-1945), Bs.As., ed. Solar, 1986.
38. Sarmiento, D., Selección de escritos y propuestas de debate, Pcia de Bs. As., Dirección General de Escuelas, p.29.
39. Sarmiento, D., opus.cit., p.56
40. Sarmiento, D., opus.cit, p.56
41. Tedesco, J.C., opus.cit., p.31
42. Tedesco, J.C., opus.cit., p.64.
43. Tedesco, J.C., opu.cit., p.64
44. Tedesco, J.C., pus.cit., p.67
45. Bravo, H.F., A cien años de la ley 1420 Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1985, p.94.
46. Cullen, C., Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, Bs. As., Novedades Educativas, 1996, p.23.
47. Bravo, H.F., opus.cit., p.91.
48. Tedeso, J.C., opus.cit., p.96
49. Tedesco, J.C., opus.cit.p.98
50. Tedesco, J.C., opus.cit., p.128.
51. Soler, R., opus.cit., p.87.
52. Soler, R., opus.cit., p.35.
53. Carli, S., Niñez, pedagogía y política, Bs. As., Miño y Dávila, 2002, p.93.

54. Ferreira, A., Bases científicas de la educación moral, en Zea, L. Pensamiento positivista latinoamericano, Caracas, biblioteca Ayacucho, 1980, vol. I, p.144.
55. Mercante, V. , El positivismo comteano, en Zea, L. Pensamiento positivista latinoamericano, Caracas, biblioteca Ayacucho, 1980, vol.I, p.381.
56. Ingenieros, J. Educación ,escuela, maestro, en Zea, L., Pensamiento positivista latinoamericano, Caracas, biblioteca Ayacucho, 1980, vol.I, p.165.
57. Carli, S., opus.cit., p114.
58. Mercante, V., La educación del niño y su instrucción. Escuela Científica, 1897, en Carli, S, opus.cit., p.108.
59. Mercante, V., idem., en Carli, S, opus cit., p.114.
60. Puiggrós, A. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino(1885-1916), Bs. As. Galerna, 1990, vol. I, p.128.
61. Sarmiento, D., La educación popular, obras completas, Bs.As., Luz del da, 1950, p.37.
62. Sarmiento, D., Conflicto, armonía de razas en América, en obras completas, t.XXXVIII, p.408.
63. Sarmiento, D., Carta a Bartolomé Mitre, Archivo del General Mitre: campaña de Pavón, Bs.As., biblioteca La Nación, 1911, t. IX, p.360-363.
64. Puiggrós, A., opus. Cit, p.106.
65. Puiggrós, A., opus.cit., p.308.
66. Puiggrós, A., opus. Cit., p.142
67. Vergara, C., palabras citadas por Carli, S. Opus.cit., p.124.
68. Ortiz, R., Globalización / Mundialización, en Altamirano, C., Términos críticos de sociología de la cultura, Bs. As., Paidós, 2002, p.110.

69. Rubio Carracedo, J., Educación Moral, Posmodernidad y Democracia, Madrid, Trotta, 1996, pp. 91-94.
70. Cullen, C., Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, Bs.As., Novedades Educativas, 1996, p.80.
71. Cullen, C., Ética y Posmodernidad, en AA.VV., ¿Posmodernidad?, Bs.As. Biblos, 1988, p-150.
72. Díaz, E. La ética en la posmodernidad, en AA.VV., ¿Posmodernidad?, Bs.As., Biblos, 1988.
73. Lyotard, J.F., La Condición Posmoderna, Madrid, Cátedra, 1987, pp.16-17.
74. Lopez Gil, Filosofía, Modernidad y Posmodernidad, 1990, p.133.
75. Lipovestky, G. La Era del Vacío, Barcelona, Anagrama, 1986, p.115.
76. Lechner, N., Estado y política en América Latina, México, SigloXXI, 1985, p.84).
77. Bourdieu, P., La distinción, Madrid, Taurus, 1988, p.153.
78. Tedesco, J.C., Educar en la sociedad del conocimiento, México, F.C.E., 2000, p.49.
79. Reportaje a J.L. Ibáñez, en diario Clarín, 12-5-96.
80. Ferrer, A., Historia de la globalización, Bs.As., F.C.E., 1996, p.54.
81. Casalla, M., Los dilemas del laberinto. Vida, pensamiento y creatividad en tiempos ambiguos, en AA.VV. , Globalización e identidad cultural, Bs. As. , Ciccus, 1997, p.75.
82. Cullen, C., opus. cit: Autonomía moral..... p.71.
83. Farell, M., El alcance (limitado) del multiculturalismo, en AA.VV., Universalismo y Multiculturalismo, Bs.As., Eudeba, 2000
84. Floria, C, El juego entre lo local y lo global, en diario Clarín, 23-2-03.

85. Véase la conferencia de Marshall, T.H., Ciudadanía y clase social, Nueva York, 1949.
86. Para ampliar los cambios a partir del resquebrajamiento del Welfare State, véase: García Delgado, D., Estado y soiedad, Bs.As., Tesis, Norma, 1994.
87. O'Donnell, G., La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina, Barcelona, Paidós, 2002.
88. Entrevista a E. Laclau en diario Clarín, 27-7-02. Para profundizar el concepto de hegemonía, véase: Laclau, E., Emancipación y diferencia.
89. Tedesco, J.C., Educar en la sociedad del conocimiento, México, F.C.E., 2000, pp.17-18.
90. Castel, R., La metamorfosis de la cuestión social, Bs. As., Paidós, 1997.
91. Kliksberg, B., Hacia una economía con rostro humano, Bs. As., F.C.E., 2002.
92. Muleiro, V., Argentinos de baja intensidad, en diario Clarín, 13-10-02.
93. Informe del CELS, CEJIL, APT, en diario Clarín 1-3-03.
94. Informe del PNUD, en diario Clarín, 8-12-02.
95. Sevares, J., Por qué cayó la Argentina, Bs. As., Norma, 2002, pp.13-24.
96. Walsh, R., Carta de un escritor a la Junta Militar del 24 de marzo de 1977, en Feinmann, J. P., Escritos imprudentes, Bs. As., Norma, 2002, pp. 261-265.
97. Feinmann, J.P., opus. Cit., p.258
98. Tedesco, J.C., Capacitación de la educación para áreas marginales, en Revista Argentina de Educación, año III, n° 4, Bs. As., AGCE, 1984.
99. Puiggrós, A., Crisis de la filosofía, crisis de la política, Bs. As., UBA, cuadernos de posgrado, 1995, pp. 14-20.
100. Feimann, J. P., opus. Cit., pp. 491-495.

101. Véanse los trabajos de Barreiro Telma sobre el tema de la matriz competitiva en educación: La escuela-empresa, del debate pedagógico a la aquiescencia ideológica, en Revista de Novedades Educativas, n° 56, Bs.As, 1993. Trabajos en grupo, Bs. As., Kapelusz, 1993. Hacia un modelo del crecimiento humano, Bs. As. Nuevo Estilo, 1985.
102. La educación como recurso estratégico, en diario Clarín, 1-10-02.
103. Savater, F., La escuela de la ignorancia, en diario Clarín 16-6-02.
104. Ley Federal 24.195, artículo 51, título X.
105. Puiggrós, A., De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos, en Curriculum y Reforma Educativa, IICE, Año IV, N°6, Agosto, 1995, p.38.
106. Cullen, C., Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro, Bs.As., Novedades Educativas, 1996, pp.46-72.
107. Cullen, C., Crítica de las razones de educar, Bs. As. , Paidós, 1997, pp. 248-252.
108. Lipovetsky, G., El crepúsculo del deber, Barcelona, Anagrama, 1994, pp. 9-20.
109. Para ampliar el concepto de virtudes públicas, véase: Camps, V., Virtudes públicas, Madrid, Espasa Calpe, 1993.
110. Cullen,C., opus.cit., p.72.
111. Morin, E., Globalización: civilización y barbarie, en diario Clarín, 15-1-03.
112. Guariglia, O., Moralidad, Ética universalista y Sujeto moral, Argentina, FCE,1996, pp.11-18.
113. Maliandi, R., Ética: conceptos y problemas, Bs.As., Biblos, 1991, pp. 42-57.
114. "Philosophy", boletín informativo de la división de filosofía de la UNESCO, n°5, mayo de 1997.

115. Guariglia, O., opus.cit., Moralidad..., p.101.
116. Cullen,C., Crítica de las razones de educar, Bs.As., Paidós, 1997,p.165.
117. Habermas,J., Escritos sobre moralidad y eticidad, Barcelona, Paidós, 1991, p.105-106.
118. Guariglia, O., opus.cit., Moralidad..., cap.V.
119. Thiebaut, C. , Ponerse en el lugar del otro, en AA.VV., Universalismo y Multiculturalismo, Bs.As., Eudeba, 2000.
120. Rawls, J., Teoría de la Justicia, México, F.C.E., 1979, pp. 82-83.
121. Vidiella., G., Bertomeu, M.J., Democracia, justicia y concepciones del bien, en Universalismo y Multiculturalismo, Bs.As., Eudeba, 2000.
122. Nino, C., Ética y Derechos Humanos, Bs.As., Paidós,p.107.
123. Nino, C., opus.cit, p.159.
124. Cortina, A., Ética Comunicativa, en AA.VV., Concepciones de la ética, Madrid, Trotta, 1992, p.178.
125. Pereda, C., El concepto de phrónesis y su compatibilidad con la ética universalista, en AA.VV., Universalismo y Multiculturalismo, Bs.As., Eudeba, 2000.
126. Guariglia,O., opus.cit, Moralidad..., pp187-1888.
127. Agra Romeo, M.J., Ética Neocontractualista, en AA.VV. Concepciones de la ética....opus.cit.
128. Vázquez,R., La educación liberal, México, Fontamara, p.149.
129. Véase, el análisis de N. Bobbio en Igualdad y Libertad, Barcelona Paidós, 1979.
130. Cullen, C., Reconocimiento y pluralismo, comunicación, 1999.
131. Camps, V., Los valores de la educación, Madrid, Anaya, 1994, p.16.

132. Thiebaut, C., Neoaristotelismos contemporáneos, en AA.VV., Concepciones de la ética, Madrid, Trotta, 1992,p.48.
133. Terán, O., (comp.) Foucault, M., Discurso, Poder y Subjetividad, Avellaneda, ed. El cielo, 1995, p.150.
134. Terán, O., opus. cit., 175.
135. Fromm, E., Ética y Psicoanálisis, México, F. C. E., 1985, pp.265-266.
136. Bonilla, A., La ética aplicada, Enoikos, N°13, pp.42-48.
137. Cullen, C., Reconocimiento y pluralismo, el lugar del otro en el sujeto, comunicación, 1999.
138. Camps, V., Los valores de la educación, Madrid, Anaya, 1994,cap.1.
139. Cullen, C., Crítica de las razones de educar, Bs. As., Paidós, parte primera.
140. Castoriadis, C. La institución imaginaria de la sociedad, en Colombo, E. (comp), El imaginario social, Montevideo, Nordam-Altamira, 1993, p.29.
141. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. CBC para la EGB, segunda edición, Bs. As. , 1995, capítulo de Formación Ética y Ciudadana, pp.331-357. Modificaciones a los CBC. CBC para la Educación Polimodal, versión para consulta, Bs. As., 1996, capítulo de Formación Ética y Ciudadana, pp.167-181. MCBA, Secretaría de Educación, Dirección de curriculum, Actualización curricular de Formación Ética y Ciudadana, Bs. As., 1996, documentos de trabajo n°1 y 2. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As. Módulos de Capacitación Docente, 1995.
142. Para ampliar, véase Durkheim, E., La educación moral, Bs. As. , Schapire ed., 1973, pp.57-58.

143. Kohlberg, L., Turiel E., Desarrollo y Educación Moral, en Lesser G.S., La Psicología en la práctica educativa, Trillas, México, 1981.
144. Buxarrais, M. R., Aproximación a la educación moral y reforma curricular, en La educación moral, perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, GRAO-ICE, 1991, pp.12-15.
145. Para ampliar estas ideas, véase: Geneyro, J.C., La democracia inquieta: E.Durkheim y J.Dewey, Barcelona, Antrophos, 1991.
146. Dewey, J., Naturaleza humana y conducta, México, F.C.E., 1975, p.273, en Geneyro, J.C., opus. cit., p.173.
147. Geneyro, opus. cit., p.25.
148. Geneyro, opus. cit., pp.123, 132, 134.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AA. VV., Crisis de la filosofía, crisis de la política. Bs. As: U.B.A.,1995.
- AA. VV., Ley Federal de Educación, transformación del sistema educativo, Bs. As., El Ateneo: 1995.
- AA.VV., Concepciones de la ética. Madrid: Trotta, 1992.
- AA.VV., Globalización e identidad cultural. Bs. As: Cicus, 1997.
- AA.VV., Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina. Bs As: Contrapunto, 1988
- AA.VV., La formación ética y ciudadana. Bs.As: Novedades Educativas,1997.
- AA.VV., Universalismo y Multiculturalismo. Bs.As.:Eudeba, 2000.
- Abbagnano, N., Historia de la Filosofía. Barcelona: Montaner y Simón, editores, 1964.
- Aceró, J. J., Lenguaje y filosofía. Barcelona: ed. Octaedro, 1993.
- Aisenson Kogan, A., El desafío moral. Bs. As: Biblos, 2001.
- Altamirano, C.(director), Términos Críticos de Sociología de la Cultura. Bs.As.: Paidós, 2002.
- Arendt, H: Qué es la política. Bs. As: Paidós, 1997.
- Bernstein, B., La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot, 1990.
- Bernstein, B., Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Rouve, 1990.
- Bernstein, R., Praxis y Acción. Madrid: Alianza, 1979.
- Bobbio, N., Igualdad y libertad. Barcelona: Paidós, 1979.
- Bobbio, N., Liberalismo y Democracia. México: F.C.E., 1989.
- Bravo, H. F., (comp.), A cien años de la ley 1420. Bs. As: Centro editor de América Latina, 1985.
- Buenfil Burgos, N., Revolución mexicana, mística y educación. México: Torres y Asociados, 1996.

- Cabanchik, S, Introducción a la Filosofía. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Camps, V., Historia de la ética. Barcelona: Crítica, 1989.
- Carli, S., Niñez, pedagogía y política, Bs. As: Miño y Dávila, 2002.
- Chomsky, N., Política y cultura a finales del siglo XX. Bs. As: Ariel, 1995.
- Colom, A., Melich, J.C., Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós, 1997.
- Comte, A., Discurso sobre el espíritu positivo. Madrid: Alianza, 1985.
- Constitución Argentina de 1994 (fragmentos), en Tauber, R., Brain, M., Melo, A., Filosofía y Formación Ética y ciudadana II, Bs. As. AZ, 2001, pp.281-285.
- Coraggio, J.L., Torres, R.M., La educación según el Banco Mundial, Bs.As., Miño y Dávila, 1997.
- Cortina, A., Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos, 1993.
- Cortina, A., Ética Mínima. Madrid: Tecnos, 1994.
- Cullen, C., Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Cullen, C., Crítica de las razones de educar. Bs.As: Paidós, 1997.
- Cullen, C., Reconocimiento y pluralismo. El lugar del otro en el sujeto moral. Bs As: ponencia, 1999.
- De Alba, A., (coordinadora), Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México: UNAM, 1990
- De Ipola, E., (comp.), La crisis del lazo social, Durkheim, cien años después. Bs.As: Eudeba, 1998.
- Díaz, E. (comp.), La ciencia y el imaginario social. Bs. As: Biblos, 1996.
- Ducrot, O., Todorov, T., Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México: SigloXXI, 1972.

- Durkheim, E., La educación moral. Bs. As: Schapire ed. ,1966.
- Feinmann, J.P., Escritos imprudentes, Bs. As., Norma, 2002.
- Filmus, D. (comp.) Para qué sirve la escuela. Bs. As: Norma, 1993.
- Filmus, D., Una escuela para la esperanza. Bs. As: Temas, 2002.
- Fóscolo,N., Arizu, E., (comp.), Voces de los jóvenes desde la vulnerabilidad. Mendoza: FIDIPS, 2001.
- Foucault, M., Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta, 1992.
- Foucault, M., Vigilar y castigar. México: Siglo XXI, 1978.
- García Delgado, D., Estado-Sociedad. Bs. As: Tesis, Norma,1994.
- Geneyro J.C., El discurso de un programa de investigación en sociología, en VV.AA., El discurso pedagógico, análisis, debate y perspectivas. México: ed. Dilema, 1989.
- Geneyro, J. C., Educación y creatividad, ponencia, 14-6-93.
- Geneyro, J. C., La democracia inquieta. Barcelona: Antrophos, 1991.
- Gentili, P., Proyecto neoconservador y crisis educativa, Bs.As., Centro Editor de América Latina, 1994.
- Geymonat, L. El pensamiento científico. Bs. As: Eudeba, 1988.
- Giroux, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990.
- Gomez Sollano, M., La identidad de la pedagogía: límites y posibilidades del discursopedagógico latinoamericano. México: U.N.A.M., coloquio 28-30-11-1994.
- Gramsci, A., La alternativa pedagógica. Barcelona: Nova Terra, 1976.
- Guariglia, Moralidad, ética universalista y sujeto moral. Bs.As: F.C.E., 1996.
- Guariglia, O., Una ética para el siglo XXI. Bs. As: F.C.E., 2002.
- Guisán, E., Introducción a la ética. Madrid: Cátedra, 1995.
- Habermas,J., Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: ed. Península, 1991.
- Hacking, I., Por qué el lenguaje importa a la filosofía. Bs. As: Sudamericana, 1979.

Held, D., Modelos de democracia. Madrid: Alianza, 1991.

Heler, M., Individuos, persistencia de una idea moderna. Bs. As: Biblos, 2000.

Hudson, La filosofía moral contemporánea. Madrid: Alianza, 1974.

Kolakowski, L., La filosofía positivista. Madrid: Cátedra, 1981.

Laclau, E., Emancipación y diferencia, Bs. As., Ariel, 1996.

Laclau, E., Misticismo, retórica y política. Bs. As: F.C.E., 2002.

Ley de Educación, 1420, 1884.

Ley Federal de Educación, 1993.

Lipovetsky, G. , El crepúsculo del deber. Barcelona: Anagrama, 1994.

Lopez Gil, M., Filosofía, Modernidad y Posmodernidad. Bs. As: Biblos, 1990.

Lyotard, J. F. , La condición posmoderna. Madrid: Cátedra, 1987.

Macpherson.C.B., La democracia liberal y su época. Madrid: Alianza, 1982.

Maliandi, R., La ética entre el científicismo y el irracionalismo, ética pura y apicada.
Bs. As: Academia Nacional de Ciencias de Bs.As.,tomo XXVI, 1992.

Maliandi, R., Cultura y conflicto .Bs. As: Biblos, 1993

Marafioti, R., Recorridos Semiológicos. Bs. As: Eudeba, 1997.

Marcuse, H., Razón y revolución. Madrid: Alianza, 1971.

Marddones, J.M., Ursua, N., Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona:
ed. Fontamara, 1982.

Mc Laren, P, Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna.
Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Morin, E., Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bs. As: Nueva
Visión.

Nino, . Ética y Derechos Humanos. Bs.As: Paidós, 1984.

- Obiols, G., Di Segni, S., adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Bs. As: Kapelusz, 1993.
- Perez Lindo, A., Mutaciones. Bs. As: Biblos, 1996.
- Piaget, J., El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1983.
- Picó, J. Modernidad y Posmodernidad. Madrid: Alianza, 1998.
- Puiggrós, A., Qué pasó en la educación argentina. Bs. As: Kapelusz, 1983.
- Puiggrós, A. Volver a educar. Bs. As: Ariel, 1995.
- Puiggrós, A., De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos, en Curriculum y Reforma Educativa, en IICE, Año, IV, N° 6, agosto de 1995.
- Puiggrós, A., Sujetos, disciplina y currículo, en los orígenes del sistema educativo argentino, (1885-1916). Bs. As: Galerna, 1990.
- Rawls, J., Teoría de la justicia. Bs. As: F.C.E., 1993.
- Ricouer, P., Hermenéutica y Acción. Bs. As: editorial Docencia, 1985.
- Ricouer, P., Teoría de la interpretación, Bs. As: Siglo XXI, 2001.
- Roitenburd, S., Los condicionamientos al curriculum oficial: un rastreo de las polémicas en torno a los valores, en Curriculum y Reforma Educativa en IICE, Año IV, N° 6, agosto de 1995.
- Romero, J. L., Breve Historia de la Argentina. Bs. As: Huemul, 1978.
- Rubio Carracedo, J., Educación moral, posmodernidad y democracia, más allá del liberalismo y del comunitarismo. Madrid: ed. Trotta, 1996.
- Rubio Carracedo, J. El hombre y la ética. Barcelona: Antrophos, 1987.
- Rubio Carracedo, J. La Psicología Moral: de Piaget a Kohlberg, en AA.VV., Historia de la ética, ed. V.Camps, Barcelona: Crítica, 1989.

- Sacristán Gimeno, Políticas y prácticas culturales en las escuelas. Valencia: Heuresis, 1997.
- Sevares, J., Por qué cayó la argentina. Bs. As. : Norma, 2002.
- Soler, R., El positivismo argentino. Bs. As: Paidós, 1968.
- Taylor, Ch., El multiculturalismo y la política del reconocimiento: México, F.C.E.
- Tedesco, J.C., Educación y sociedad en la Argentina (1880-1845). Bs.As: ed. Solar, 1986.
- Tedesco, J.C., Educar en la sociedad del conocimiento. México: F.C.E., 2000.
- Tenti Fanfani, E., Sociología de la educación. Pcia de Bs. As: Universidad Nacional de Quilmes, 2001.
- Terán, O., (comp), M. Foucault, Discurso, poder y discursividad. Bs. As. Ed: El cielo, 1995.
- VanDijk, T.A., (comp.), El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Vazquez, R. , La educación liberal. México: Fontamara.
- Von Martín, A. Sociología del Renacimiento. México: F. C. E., 1966.
- VV.AA., La formación ética y ciudadana. Bs. As: Ed. Novedades Educativas, 1997.
- Walzer. M, Las esferas de la justicia. México: F. C. E, 1993.
- Weinberg, G., Modelos educativos en la historia de América Latina. Bs. As: Kapelusz, 1984.
- Wlosko, M., Algunas notas sobre los métodos de análisis de cuerpos textuales. Lanús: UNla, 2002.
- Zea, L., Pensamiento positivista latinoamericano. Caracas: biblioteca Ayacucho, 1980.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas