



RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y ÉTICA -UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA-

Fecha de recepción: 14-06-04

Fecha de aceptación: 23-07-04

NORA OVELAR PEREYRA

novelar@cantv.net

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Resumen

Concebimos las relaciones entre educación y ética como relaciones complejas, históricas e ideológicas, en las que la ética se entretreje con la educación para impregnarla de un sentido de *humanidad y condicionalidad social e histórica* que le exige la formación de los sujetos como ciudadanos en la lucha por la realización de proyectos sociales emancipatorios de carácter democrático.

Desde la Pedagogía Crítica, la libertad y la autonomía que emanan de la vocación de libertad, de *ser más* y de trascender del ser humano, serían ejes pivotantes de una formación ética-crítica y problematizadora que fortalezca a los sujetos contra la manipulación y los impulse a la acción transformadora. También es indispensable el rescate de la dignidad y el respeto por sí mismo y por los demás, lo que en el ámbito educativo conlleva la necesidad del diálogo, de nutrir la confianza, y de incentivar el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos que permitan el ejercicio pleno de una ciudadanía democrática en la conquista, defensa y ampliación de los derechos sociales para todos los que habitan nuestras naciones latinoamericanas.

Palabras clave: educación, ética, libertad, dignidad, ciudadanía

Abstract

RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATION AND ETHICS

-AN APPROXIMATION FROM CRITICAL PEDAGOGY-

We perceive relationships between education and ethics as complex relationships, historically and ideologically, in which ethics intertwine with education and impregnate it with a sense of humanity and social and historic conditioning in the formation of subjects as citizens in the fight for the realization of emancipatory social projects of a democratic nature.

From Critical Pedagogy, the freedom and autonomy that derive from the vocation of liberty, of being more and transcending the human being, are the pivoting axis of an ethic-critical and problematical formation that strengthens subjects against manipulation and impulses them towards transforming action. It is also necessary to rescue self-dignity and self-respect, as well as dignity and respect for others, which in education implies the need for dialog, nurture trust and incentive the development of skills, attitudes and knowledge that allow a full action of democratic citizenship in the conquest, defense and broadening of social rights for everyone who lives in our Latin-American nations.

Key words: education, ethics, freedom, dignity, and citizenship.

No hay posibilidad de que pensemos en un mañana, más próximo o más remoto sin que nos encontremos en un proceso permanente de “emersión” del hoy, mojados por el tiempo en que vivimos, tocados por sus desafíos, estimulados por sus problemas, inseguros ante la insensatez que anuncia desastres, arrebatados de justa rabia ante las profundas injusticias que expresan, en niveles que causan asombro, la capacidad humana de transgresión de la ética (Freire 2001, p. 129)

Los tiempos que vivimos nos golpean con hechos que por su crudeza, muy frecuentemente sacuden nuestras conciencias y hacen que se levanten voces que claman por un rescate de valores y por el desarrollo de una *formación ética y moral en la práctica educativa* que impulse a retomar los cauces de una humanidad que parece por momentos haber perdido el rumbo marcado por las tendencias de *racionalidad técnico-instrumental*, que –como lo señala muy acertadamente Henry Giroux (1998)– desmoralizaron y despolitizaron las relaciones entre ética, sociedad y educación¹. Las reflexiones sobre estas relaciones reaparecen entonces con fuerza en el proscenio de lo social y educativo, tanto en el plano discursivo como en el de las políticas que rigen las prácticas educativas.

Sin embargo, esas reflexiones no se generan ni se conciben de una sola manera; ellas están signadas por la matriz epistémica de la cual emergen y en consecuencia están impregnadas por una específica concepción y forma de practicar la educación y la ética. En nuestro caso, la reflexión la realizamos desde la Pedagogía Crítica o radical, la cual por una parte, refrenda una concepción de **la educación** como proceso complejo, multidimensional, social, histórico e ideológico orientado a la formación de los seres humanos y, por otra parte, refiere a una noción de **ética** con sentido equivalente al de “humanidad”, una ética que alude en forma preeminente a la condición de “*ser humano*”. Consideramos que es dentro del horizonte de los hombres y mujeres como *seres humanos, personas, seres éticos*, que todo pensamiento y acción educativa se despliega. En efecto, la ética atraviesa la praxis educativa y la imprime de sentidos, valores, acciones e, incluso, de contrasentidos, cuestionamientos e incertidumbres que acosan esa práctica educativa y la sacuden según el momento histórico.

Esta ética no la entendemos como una ética abstracta, formal o ahistórica. Por el contrario, consideramos que la ética está preñada de historia, de la historia de los seres humanos concretos y reales en movimiento de valores, creencias y costumbres que se entremezclan en el vivir de los hombres y mujeres. Una ética cuyos principios, valores y patrones de comportamiento se configuran en determinadas circunstancias económicas, políticas y culturales, en las relaciones sociales de los sujetos y en las relaciones históricas que se dan entre conocimiento y poder. La educación, en este sentido, exige la práctica del diálogo reflexivo en el que se cuestionan los conocimientos y las “verdades recibidas” y se los enfrenta a las determinaciones e influencias emanadas de la clase social, raza, género, momento socio-histórico o relaciones de poder.

Estos hombres y mujeres tampoco los concebimos como personas “en abstracto”, aisladas de su convivencia con los otros seres humanos, sino como seres sociales, que se constituyen en *ciudadanos* integrantes de una sociedad. Es justamente ese carácter social, lo que constituye una dimensión sustantiva de lo que representa el ser humano y ético al que hacemos referencia. Es un ser de relaciones que *no está en el mundo, sino con el mundo*, y donde, como dice Freire < *la asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la otredad del no yo o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo* > (1997b: 42).

En ese entramado histórico y real de los seres humanos en tanto que ciudadanos, que cohabitan en ciertos espacios geográficos y culturales, que se relacionan de unas determinadas maneras y que asumen una postura y una lucha por un determinado tipo de sociedad, se inscriben los ciudadanos de los cuales emana el *discurso ético* o, más bien, los *discursos éticos*, actuados y vividos por sus protagonistas, los cuales se hacen presentes en la relación fundamental entre educación y sociedad.

Toda práctica educativa está permeada por una necesaria eticidad; ella se desprende de una concepción sobre el ser humano como *persona*, como ser ético, histórico, con *vocación de ser más* y con capacidad de trascender, tal como nos lo plantea Freire en sus obras:

Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana... No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la ruptura, de la opción como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos (1997b: 19)

Una *vocación de ser más* que constituye la vocación ontológica de mujeres y hombres que se concreta en el proceso histórico, en la lucha por conquistar una sociedad democrática que garantice entre otras libertades, la libertad de trabajar, de disentir, de *ser*. Estamos hablando de una persona, *sujeto histórico* que “*está siendo*”, que piensa, se comunica y que al ejercer su voluntad de trascender y realizar sus sueños, es capaz de cambiar-se y modificar su entorno.

En esta reflexión sobre las relaciones entre educación y ética compartimos la creencia sobre la presencia de valores en todo proceso educativo. Es por ello que, la *educación crítica* tal como se asume en estas líneas tiene como tarea ineludible explicitar los valores presentes en ella, reconocer cuáles guían la conducta de los que en ella participan para reflexionar críticamente sobre ellos y sobre cómo son vividos dichos valores.

Esos valores se entretienen, además, en una dinámica *histórica y concreta*, la de los seres humanos que constituimos estas sociedades latinoamericanas caracterizadas -entre otros rasgos- por desfases en el crecimiento económico, debilidad institucional, y por la existencia de una inmensa mayoría de la población en condiciones de pobreza. Por ello es que no puede hablarse de una ética ahistórica, sin referentes concretos, sin tomar una postura en relación con las injusticias que se viven a diario en nuestros pueblos. Por el contrario, la ética desde la Pedagogía crítica es una ética histórica, concreta, comprometida y vinculada con proyectos emancipatorios de carácter democrático. La ética entra, de esta manera, a desempeñar un papel significativo en la práctica educativa, un papel que no es neutro, sino comprometido con una opción de ser humano y de sociedad, opción que es sin duda alguna, histórica, ideológica y política. Es en esta dirección que se manifiestan Giroux y Mc Laren (1998) cuando definen la educación: *<como un emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo>* (p.15)

De lo que se trata es de una educación y ética radical que se apropie de su sentido histórico y que se comprometa con la democracia, justicia e igualdad; lo cual implica, por una parte, la protesta contra prácticas ideológicas y sociales que refuerzan mecanismos de poder y dominación en la vida escolar y cotidiana y, por otra parte, incentivar la construcción de una visión de democracia entendida como lucha por la ampliación de los derechos de todos a una mejor calidad de vida. Así lo apunta Carlos Torres (2001) cuando manifiesta que (en el papel desempeñado por la educación en la lucha contra la pobreza uno de los problemas...):

es de naturaleza ética: el grave atropello a la justicia que representan las políticas neoliberales que han agobiado a las clases de menos recursos (...), reducción del gasto social; aumento de impuestos indirectos, lo que agrava aún más la naturaleza regresiva de las estructuras impositivas, el congelamiento de sueldos y salarios, desempleo y subempleo (p. 184) (las negrillas son nuestras) .

Ahora bien, no se trata de una ética del individuo aislado, sino una ética que –en el sentido orteguiano- se hace cargo *de sí y de sus circunstancias*. Hay un sentido de responsabilidad sobre la propia historia tanto individual como colectiva, que demanda la acción protagónica de los sujetos con respecto a la conservación o transformación de sus circunstancias de vida.

Asimismo, es importante reconocer que la apropiación de **valores** por parte de los sujetos no es producto de discursos o de mensajes transmitidos bien sea en la educación formal o informal. Tanto los valores como la ética que expresa una persona en su vida, son adquiridos en su experiencia vital, fundamentalmente a través del “*modelaje*” de personas cercanas (padres, educadores, amigos) que marcan de una cierta manera, su pensar, sentir y actuar. La ética se despliega en el modo de vida que se hace sentir en la familia, en la comunidad, en la escuela, y también en la sociedad de la que se forma parte. Tiene que ver con el sistema de creencias que prevalece en un momento histórico dado, con las normas y formas de respetarlas que se siguen en diferentes instancias sociales, y/o con la manera en que las personas y la sociedad en su conjunto, asumen determinados valores en la vida personal, laboral y ciudadana. No sólo eso, sino que además los valores están impregnados por las emociones con las cuales los hemos vivido. En efecto ¿es que podemos hablar del valor de honestidad en nuestras vidas, sin recordar la vez aquella que una madre o un abuelo devolvió un dinero que la cajera del banco le había dado de más? ¿Es que se puede “formar” en solidaridad con discursos o lecciones en clase, si nunca hemos visto a alguna persona próxima a nosotros, siendo solidaria con otra, ayudando a otra *sólo* por apoyarla? En un caso reciente y conocido por todos nosotros: el deslave de Vargas ¿cómo se manifestó el *valor de solidaridad* en el pueblo venezolano?, ¿es que esa solidaridad surgió de la nada o por los llamados que hicieran el gobierno, las instituciones o algunas personas?, ¿no será más bien que ese valor forma parte de la cultura venezolana, ha sido “modelado” en nuestro contexto familiar y comunitario y estaba ya incorporado en la vida de las personas? Y por otro

lado, ¿es que esa solidaridad podía darse sin las emociones de la tristeza, rabia, dolor, o miedo por lo que le puede pasar a esos “prójimos”? Definitivamente, no. Los valores tal como lo han reseñado autores estudiosos del comportamiento humano como E. de Beauport², están teñidos de “emocionalidad” y se adquieren a partir del modelaje, de la forma de actuar de otros que uno observa y llega a apreciar como valioso en su proceso de formación como ser humano, miembro de una familia, sociedad o cultura. La formación ética tiene, por tanto, que partir de esta base ya generada en la interacción social, y más bien propiciar -con respecto a los valores que los niños, jóvenes y adultos han ido incorporando en sus vidas-, la reflexión crítica tanto teórica como práctica, sobre dichos valores, sobre cómo ellos se expresan en la convivencia así como cuáles son los sentidos y contrasentidos, posibilidades y obstáculos que se presentan al intentar vivir esos valores en los diferentes campos de la vida.

Es oportuno también aclarar que la ética en una educación crítica reivindica una *formación en valores* cuyo hilo conductor sea el de *ciudadanía en una sociedad democrática*, por tanto, apunta a una educación que coloque en el centro una serie de valores, tales como el de libertad, autenticidad, dignidad, solidaridad, justicia, autonomía, respeto, democracia y compromiso, entre otros. En ocasión de este artículo, nos referiremos sólo a los siguientes pares de valores: un primer par referido a los valores de *libertad y autonomía*; un otro, vinculado al sentido de *dignidad y respeto*. Valores éstos entendidos no como valores independientes o con significado en sí mismos sino interrelacionados entre sí y vinculados a la lucha y compromiso por un mundo mejor, con más equidad, donde se extiendan y profundicen los derechos civiles y se mejore la calidad de la vida humana.

La libertad y la autonomía, ejes pivotantes de una formación ética

La libertad no se recibe como un regalo, es un bien que se enriquece en la lucha por él, en la búsqueda permanente, en la misma medida que no hay vida sin presencia por mínima que sea de libertad
(Freire 2000, p. 144)

Ya las voces de Horkheimer y de otros autores de la Teoría Crítica señalaron como interés práctico fundamental de esta corriente de pensamiento, el mejoramiento radical de la existencia humana³ y en función de ese mejoramiento, la necesidad de desarrollo de sujetos conscientes, críticos, con *vocación de libertad*, capaces de escoger, decidir,

valorar, intervenir en una sociedad democrática, en tanto *seres éticos* e históricos, con todo el deber y el derecho de actuar en la historia, en la construcción de *su historia*.

Sin embargo, son muchos los obstáculos que enfrentamos los seres humanos en nuestra acción por concretar esa vocación de libertad, de escoger, de trascender. Esa vocación es golpeada y fracturada muchas veces por la dinámica de la sociedad occidental, dinámica que se convierte en una fuerza centrífuga, en una vorágine del “tener”, del consumo, de la competencia o de la imposición del más fuerte, que arrasa con el sentido más humano de la existencia. En ese sentido, no son pocas las advertencias sobre la ardua e indispensable tarea educativa de ir en contra de esa dinámica *masificadora* de las miserias humanas para ir al rescate de las fuentes de lo humano, las que se centran en el “ser” y no en el “tener”, las que apoyan a la persona para que no tenga *miedo a la libertad*, para que no renuncie a su capacidad de decidir, de escoger. Cuando los seres humanos se someten ya sea a las prescripciones del mercado o a los mandatos de un partido, religión o de un aparato estatal ideologizante -sin darse cuenta de ser objetos de procesos de “acomodación” o “ajuste”-, se cercena su capacidad creativa, de decisión, de libertad y se les rebaja *a la condición de “objetos”*.

Ciertamente son muchos los obstáculos presentes en la sociedad para vivir *la libertad*. Ya Erich Fromm advertía sobre el “miedo a la libertad” que tiene el hombre en el mundo contemporáneo. Es necesario que la educación se viva, como ha dicho Freire (1976), como “*práctica de la libertad*”. Uno de los retos de la educación y de los educadores es cómo enfrentar la labor “adormecedora” de esos procedimientos alienantes (tanto de medios privados como de los aparatos de Estado o gubernamentales); cómo sacudir a los sujetos de ese aletargamiento, de esa anestesia que deja a los seres humanos prácticamente sin capacidad de cuestionar, de problematizar lo dado y mucho menos de elegir, decidir, optar. Necesitamos *procesos formativos y de conformación de saberes* que en vez de cercenar, estimulen la capacidad de cuestionamiento sobre qué, para quién, para qué es un determinado saber, información, conocimiento. En la educación crítica la dimensión ética impulsa y refuerza el pensamiento y la curiosidad crítica, que no se ponen de espaldas a la ética y a la política, sino que más bien las convierten en instrumentos de discernimiento.

El ejercicio de la ciudadanía desde la concepción de ética manejada en estas líneas conjuga de manera inevitable la libertad y la responsabilidad. La condición de libertad, de escoger, está atada inexorablemente a un sentido de responsabilidad. Responsabilidad por lo que escojo, por lo

que opto, por lo que hago. Y este desarrollo de la responsabilidad está vinculado a la educabilidad del ser humano y a su formación en la lucha por la libertad. Como dice Julián Marías:

La libertad es una condición de la responsabilidad porque, si no fuera libre, no podría ser responsable, y es evidente que me siento responsable, que tengo que elegir en cada momento qué voy a hacer... (2000, p. 45).

Se ha señalado muchas veces: la libertad no es libertinaje, no significa un “laissez faire” que se desentiende de las consecuencias de los actos, ni de los perjuicios que pueden traer nuestras acciones a los otros. La libertad va aunada a un sentido de responsabilidad que se desprende del reconocimiento de los otros, de su existencia y su dignidad. Es por eso que el ejercicio de la libertad implica una responsabilidad por las acciones que uno realiza y que emergen de decisiones y opciones que se toman como individuo que forma a su vez, parte de un colectivo.

Desde esta concepción educativa que propugnan los autores críticos, es indispensable, por tanto, una formación ética de los educandos, en la que *la libertad, el respeto y el derecho a la diferencia* constituyan elementos constitutivos de la eticidad y de una formación que los prepara para su “*intervención en el mundo*” en tanto *ciudadanos libres*.

En esta visión de la ética en *la educación crítica* es crucial la propia dimensión ética de los educadores en su acción como personas, ciudadanos y educadores. Como educadores, la exigencia ética obliga, por una parte, a una congruencia entre el pensamiento y la acción, entre lo que se dice y lo que se actúa; sin ese “*modelaje*” –*que tiene que ver más con autenticidad que con “conducta ejemplarizante”*– es vano cualquier intento de formación ética de los estudiantes; por otra parte, la condición ética de los educadores lleva a interrogarse sobre el sentido y propósito de la acción educativa, sobre los valores que guían el comportamiento del docente y sobre las posibilidades y obstáculos de una educación que capacite a los estudiantes para ejercer la ciudadanía en estos tiempos, en estas sociedades, signadas, como dice Fernando Bárcena (1997), *por el desencanto, el fraude, la separación de lo público y lo privado*. Por ello, la formación de los educadores que nos proponen Giroux y McLaren (1998), apunta a la afirmación y la práctica del discurso de libertad y democracia, a través de una *formación en el diálogo, debate y compromiso social* que permita la conformación de ciudadanos defensores y activistas del derecho a la libertad y de la conquista y ampliación de los otros derechos sociales.

Muy vinculado a este *derecho y deber* de asumir nuestra libertad, está el valor de *la autonomía*. Y ello remite directamente, una vez más, a la noción de ser humano de la cual parte la Pedagogía Crítica, un ser humano capaz de

trascender y con “*vocación de ser más*”; una vocación que en términos freireanos implica “*libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía*” (1997c:13). En efecto, para Freire la autonomía⁴ tiene que ver con la esencia misma del ser humano, con su derecho a ser y estar, con su posibilidad de ejercer la libertad. Una libertad que no viene dada sino que se lucha, se conquista.

La autonomía se constituye en las experiencias en las que en libertad y con responsabilidad, escojo, decido, tomo decisiones. No puede haber “*ciudadanos*” sin autonomía. Una autonomía que permite pensar, discernir, comprender, cuestionar, comparar, optar y también –muy importante– construir. La autonomía saca al ciudadano de la corriente unificadora y alienante que predomina en la sociedad de consumo, donde impera la “*razón*” del mercado, del partido, del líder, del gobierno o de la “*tradición*”⁵ y donde las personas pierden poco a poco su derecho a decidir, a escoger, es decir, pierden su autonomía y su capacidad crítica. En la praxis educativa, es vital estimular esta capacidad crítica ante los conocimientos, los textos, las formas de organización y de toma de decisiones. Se trata de promover interpretaciones alternativas del mundo y también de lograr como plantea Apple (1996):

la creación de las condiciones necesarias para que todos participen en la creación y recreación de los significados y los valores. Requiere un proceso democrático en que todos (...) puedan participar en la deliberación de lo que es importante (p. 82).



CG295

Para que exista tal autonomía es necesario que los ciudadanos y ciudadanas desarrollen sus capacidades para pensar, comprender y discernir con juicio crítico; que los procesos educativos que se despliegan en una sociedad busquen la inserción de las personas como ciudadanos y como sujetos históricos participen en la construcción de una sociedad democrática. Y ello tiene que ver como dice Savater (1997) con:

institucionalizar la libertad de las personas en su relación con el poder colectivo de la comunidad de la que forman parte. Es decir, reconocerles voz, voto, capacidad de debate público y de decisión en establecimiento de leyes, autoridades y orientación del rumbo comunitario (...). Por eso en las sociedades democráticas la educación no es algo meramente opcional sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar. (p.172-74) (las neग्रillas son nuestras)

La labor de la acción educativa es vital en este fortalecimiento de la autonomía de las personas, como ciudadanos que asumen los riesgos que conlleva la libertad y que al mismo tiempo los prepara para el trabajo con los otros, no por espíritu gregario -como nos advierte Freire- que revela un miedo a la soledad, y por ende a la libertad. Se trata de formarnos en una ética que privilegia la libertad, asumida con el riesgo que ella implica; una formación ética que nos fortalece en autonomía para la convivencia auténtica, caracterizada por un espíritu crítico y al mismo tiempo amoroso que da cuenta del respeto propio y hacia el otro y de la esencial dignidad presente en todo ser humano.

La dignidad y el respeto como riberas fundamentales de la práctica educativa

Para asumir la libertad de ser y estar, es necesario el fortalecimiento de las personas, en su estima, en la confianza en sus capacidades, en los conocimientos y habilidades para actuar con libertad y dignidad. En efecto, a esa búsqueda de la libertad y la autonomía se añade el rescate de la dignidad donde el respeto por uno mismo y por los demás constituye elemento central. Cuando respeto, asumo el riesgo de abrirme a los otros y a otras verdades que no son las mías. Implica el reconocimiento de la humanidad en los otros y en mí, el aprecio por las diferencias -que va más allá de la simple tolerancia- y la capacidad de sentir un profundo respeto por los demás y por mí mismo en tanto seres humanos.

Fortalecer la dignidad de las personas es elemento clave para la formación de ciudadanos y tiene que ver con reforzar su voluntad, su identidad, así como su esperanza para escoger, resistir, intervenir, construir. Esta lucha por la dignidad se tiene que dar en todas las instancias: desde la personal de la relación con uno mismo hasta aquella que se realiza en la relación con los que me rodean. La dignidad personal parte de asumirse como *ser condicionado social e históricamente* pero capaz de superar su propio condicionamiento y de insistir en su vocación de *ser más*.

La exigencia de reconocimiento y rescate de la dignidad en la praxis educativa se inicia en el educador en tanto que individuo, en su respeto y estima por sí mismo, y se extiende a la necesidad de una práctica coherente en los diferentes ámbitos de su acción, inclusive, el de su ámbito laboral, donde como propone Freire (1997c) el rescate de la dignidad consiste en:

El derecho a ser tratados con dignidad por la organización para la cual trabajamos, a ser respetados como personas. El derecho a una remuneración decente. El derecho, por último, a que se reconozcan y respeten todos los derechos que nos asegura la ley y la convivencia humana y social. (p. 99)

En este ámbito educativo, la dignidad se nutre en las relaciones entre educadores, educandos, madres, padres y trabajadores de la escuela y en las relaciones entre escuela y comunidad. Una dignidad que, imbuida de humildad, exhibe un genuino respeto por la propia persona y por el respeto ante la presencia del otro como un “legítimo otro”, con su *derecho a ser*: Sólo en ese marco de dignidad y respeto pueden incrementarse las posibilidades de una convivencia democrática. En tal sentido Giroux y Mc Laren señalan la necesidad de evaluar:

la relación entre las escuelas y las fuerzas estructurales más amplias, tomando en cuenta las maneras en que esa relación puede contribuir a lograr una política de dignidad humana; más específicamente constituye una política modelada en torno a las maneras en las que la dignidad humana se concreta en esferas públicas destinadas a proporcionar las condiciones materiales necesarias para el trabajo, el diálogo, la autorrealización y la realización social, en nombre del desarrollo de comunidades emancipatorias y democráticas. (1998, p. 37) (las neग्रillas son nuestras)

La ética está también estrechamente vinculada con la estética –relación histórica que fue destacada por los filósofos griegos-. En ese eje “ética-estética” se integra de manera especial la dignidad y el ejercicio y formación de los ciudadanos. La búsqueda de la estética y la belleza tiene que ver tanto con el sentido de la dignidad, del respeto, del hacer un mundo mejor a nuestro alrededor como con la forma en que las personas asumen compromiso con su comunidad, con el lugar donde viven. Los movimientos urbanos que luchan por la configuración de los espacios y el diseño urbanístico, por ejemplo, han sido en este sentido una vigorosa expresión de la lucha por la dignidad en las comunidades. En la práctica educativa y social, la dignidad y la estética tienen que ver con las formas en que se despliega el sentido estético en el aula, en los textos, en las personas e instalaciones, en las actividades sociales y culturales, en el cuidado del entorno. Al respecto, Freire (1997) es enfático; para él no es posible concebir *<una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros>*. (p. 46) .

Los vínculos entre dignidad y ciudadanía saltan también a la palestra cuando nos interrogamos sobre aspectos tales como ¿cuál es la posibilidad de “ciudadanía” si las personas que son “los ciudadanos” no se sienten dignas de exigir sus derechos?, ¿cómo puede haber convivencia plural si no siento que las opiniones y acciones de los demás, aun siendo diferentes de las mías, no son dignas de respeto y consideración?, ¿cómo puede decirse que hay dignidad en un nación, en una comunidad, si las autoridades o representantes del poder atropellan, engañan u ofenden a sus conciudadanos? Por eso el ejercicio de la dignidad tiene que ver con el rechazo a las prácticas autoritarias tanto en

el ámbito educativo como en el social, cuando se irrespetan a los ciudadanos y se pisotea su dignidad ya sea en nombre de ideales políticos, religiosos, filosóficos o simplemente por fines pragmáticos. Es por ello que Freire (1997c) advierte:

Lo que me parece imperioso reconocer es que la responsabilidad que la práctica educativa progresista, libertadora exige de sus sujetos, tiene una eticidad que le falta a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria, dominadora. Incluso de la práctica autoritaria llamada de izquierda que, en nombre de la justicia social, reduce a las clases trabajadoras a puros objetos de su acción “salvadora” . (p. 101)

Las relaciones entre educación y ética son –tal como hemos esbozado de la manera sucinta que nos permiten estas líneas– complejas y llenas de dificultades. En sociedades como las nuestras, donde la dignidad de las personas ha sido mancillada una y otra vez y las condiciones para la práctica de la libertad y de la autonomía son adversas, el rescate de la dignidad y la formación para esa libertad y autonomía no constituyen una tarea fácil. Esta tarea incluye no sólo la formación ética de los educandos como ciudadanos, la asunción de esta dimensión ética por parte de los educadores, sino que debe estar asociada también con las luchas –pequeñas y grandes– contra la injusticia y por la defensa de la libertad y de los derechos humanos, sociales, económicos y políticos de todos los grupos y personas que conforman la sociedad. (E)

Bibliografía

- Apple, Michael. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Azócar, Tomás. (2000). Educación para el siglo XXI: Aportes para un diálogo necesario. En: *Educere* n° 17, pp. 20-27
- Bárcena, Fernando. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Cortina, Adela. (coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva- Fundación Argentina.
- De Beauport, Elaine. (1997). *La mente y la paz. Manual del seminario La mente y la paz*. Caracas: Convenio Cátedra UNESCO Planeta Libre- UCV (mimeografiado)
- Fernández Enguita, Mario. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Edit Morata
- Freire, Paulo. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (1997a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (1997c). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores
- _____ (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.
- Giroux, Henry y P. Mc Laren. (1998). “La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición” en: *Pedagogía, identidad y poder*. (pp. 11-48). Argentina: Homo Sapiens. Ediciones.

- Giroux, Henry. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Horkeimer, Max. (1990). *Teoría crítica*. Argentina: Amorrortu editores
- Mariás, Julián. (2000). "Lo bueno y lo mejor": en: *La Educación y los valores*. (pp. 37-49) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Colombia: Ariel
- Torres, Carlos A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Torres, Jurjo. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Editorial Morata.

Notas

1 Sobre los efectos de esta racionalidad y los cambios en educación se expresa también Azócar (2002): <Un salto cualitativo del currículo, asume críticamente la emergencia de las nuevas realidades que mayormente se expresan **con la impronta tecnológica que pretende acaparar nociones de éxito y progreso educativo** Por lo tanto **hay que problematizar la lógica del uso histórico de la tecnología y sus implicaciones filosóficas y éticas** (p. 27)> (las negrillas son nuestras)

2 Tal como lo expresa De Beauport (1997): "Un valor es **el actuar** que tu aprecias. Generalmente apreciamos **el actuar** que sabemos hacer, que ha dado un buen feedback, que fue apreciado por la familia cuando estábamos jóvenes, que generalmente es apreciado en el presente por tu profesión, país, religión o cultura.(p. 4-31)

3 En su obra *Teoría Crítica* (1990:13), Horkheimer expresa: "No pocos de mis propósitos están emparentados con los de la juventud actual: anhelo de algo mejor, ansia de una sociedad justa, negativa a adaptarse al orden existente. También comparto las críticas al tipo de formación impartido en escuelas, institutos superiores y universidades, Pero discrepo en relación con la violencia, que por su carácter impotente favorece a los adversarios. Dicho con franqueza; con todos sus defectos, **la dudosa democracia es siempre mejor que la dictadura** (p 13) (los subrayados son nuestros).

4 En este sentido hemos encontrado de especial interés la referencia que hace Julián Mariás sobre Kant respecto a la predilección que tenía éste último por la ética autónoma y especialmente por esta última palabra. Por eso nos atrevemos a tender un puente entre Kant y Freire, en torno a lo central de la autonomía en la concepción de ética de ambos autores.

5 Coincidimos con el llamado de alerta que hace Apple (1996) cuando expresa: "La sola idea de que hay un conjunto de valores que deben guiar la "tradición selectiva" puede constituir un gran peligro, especialmente cuando hay grandes diferencias de poder. Tomemos por ejemplo, una frase famosa que se exhibió en un lugar igualmente famoso. Decía "Hay un camino hacia la libertad. Sus hitos son la obediencia, la diligencia, la honestidad, el orden, la pulcritud, la templanza, la verdad, el sacrificio y el amor a la patria"(...) el lugar donde se exhibió esta frase fue el barracón administrativo del campo de concentración de Dachau. (p. 82)

Suscripción

Suscríbase a EDUCERE, la revista venezolana de educación y reciba a vuelta de correo la edición del año 2005 solo por **Bs. 40.000,00**. La suscripción no incluye costo de envío.

Información por el teléfono:

0274-2401870, Solicitela a través de educere@ula.ve

