

Algunas consideraciones sobre ética y educación

Nada es objetivamente correcto o incorrecto porque objetivamente nada importa, si hay algo así como lo correcto o incorrecto, descansa en una base subjetiva (Nagel, 1996).

Pedro E. Tolentino Barajas¹

La necesidad de dotar de aspectos éticos (fundamentados en valores) a la labor docente y a la enseñanza misma ante un escenario multidiverso, en lo que hace —entre otros— etnia, nivel socioeconómico y, también nivel de corte epistémico, bagaje cultural y cocientes de inteligencia lleva de manera necesaria a enfrentarnos a una ontología numerosa en sus objetos, pero que se subsumen en el par ordenado: <docente-alumno>, independientemente de la ordinalidad de las variables. O bien, del bicondicional: (Conocimiento↔Aprendizaje).

Sin embargo, si como asevera Nagel todo es subjetivo, entonces estamos en una argumentación al menos en ética tipo *slippery slope* (Hartog, 2001) puesto que a partir de la bondad moral de algo se podría deducir que lo que de ahí se obtenga por inducción o en su caso extremo, por deducción, también debería ser bueno; pero el caso es que el actual estado de la educación en México ha mostrado que posturas en principio al parecer correctas, han llevado a resultados evidentemente que no lo son. Tales como los niveles de rigurosidad académica de docentes y alumnos, la profundidad de la investigación personal de ambos, la imposibilidad en ocasiones, por diversos factores —que no analizaremos aquí— de permanecer actualizado en al menos el área de especialización, y un número abundante de etcéteras.

1. Doctorante en Educación. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

En consecuencia, si se habla de valores, sólo deberán tomarse en modo de provisionales, que no fijados permanente y significativamente en su connotación y denotación a un contexto cultural puesto que, si la cultura para no perecer debe ser dinámica la idea de Valores deberá serla, asimismo. El problema hasta aquí es ¿cómo potencializar o revitalizar los valores propios de la cultura mexicana? por una parte, y por otra ¿cómo encontrar un lugar en una posible escala de valores los que aparecen en nuestra cultura? Sean estos propios —posibilidad cada vez más lejana— o bien aquellos que una globalización, que no planetarización, se nos vienen imponiendo desde fuera. Aquí puede leerse: Estados Unidos preferentemente.

En este trabajo se analizan los principios de *Autonomía de la persona, Justicia, Beneficencia y No-Maleficencia*, necesarios de traerlos a la presente argumentación. Si bien es cierto que su actualidad pertenece más bien a la Bioética (Garza, 2000), no se advierte alguna dificultad, epistémica, metodológica, ni mucho menos ética, para no hacer uso de estos en el terreno de la Educación.

I. Autonomía de la persona

La autonomía de la persona, queda garantizada en una educación que tienda a la democratización, entendida como la posibilidad de dialogar racional y razonablemente sobre asuntos aparentemente incommensurables, y que seamos también capaces de conceder: “que el otro puede tener la razón”, para llegar a consensos con beneficio tanto individual como social, de tal manera que esa “escucha del otro” a la que se refiere Lévinas (1993), no signifique solamente un *laissez-faire*, un dejar hacer abúlico y no comprometido. Sino más bien, esta autonomía habrá que entenderla a la manera kantiana: cada persona es un fin en sí misma. Pero que también desde la misma perspectiva resulta en un Imperativo Categórico, puesto que, si soy una finalidad en mí misma, por lo tanto, cada uno lo es (Kant, 2007: 66-67) y, con la conjunción de la actitud y práctica

democrática, se concluye que ambas variables tienen un valor de verdad verdadero y por consiguiente el valor total de verdad de esta conjunción tiene que ser necesariamente verdadera (Kant, 2007:). Dicho sea de paso, recordemos que una argumentación es verdadera sí y sólo sí, todas sus premisas son verdaderas.

Despejado el aspecto lógico, nos queda tal vez el más importante: aquel que se refiere a la autonomía *de facto*, es decir, de la persona misma. Y en nuestro caso al alumno(os) y docente(es). El alumno o estudiante, sobre todo el que pertenece a la educación media superior, por el hecho de su crecimiento psicosocial se encuentra en una crisis permanente de identidad, sexualidad, intereses epistémicos, políticos, familiares, etc. Así las cosas, esta dinámica por sí misma le dota de una autonomía. Pero se trata de una autonomía que debe estar encauzada para que no resulte en aquello que los psicólogos llaman “adolescencia tardía” identificando esta idea con inmadurez, falta de aceptación del rol, entre otras.

A esta problemática del adolescente, el docente tiene que hacer frente, desde una pretendida autonomía—la suya, entendida en él, como madurez, responsabilidad, aceptación y disfrute del rol social que desempeña, una sexualidad desarrollada y en función, no conflictiva. Este parece ser el panorama. De tal manera que también en forma aparente parecen ser premisas incommensurables y sabemos que, si esto es así, al menos una ha de ser falsa, posiblemente las dos. Este enfrentamiento de autonomías en un contexto democrático acepta que uno de ellos está para enseñar y el otro para aprender, pero dentro de una comunidad de aprendizaje en la que se intercambian experiencias, actitudes, necesidades y, todo ello permeado por una actitud mutuamente tolerante. Una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita, de donación y acogida, que apela a mi capacidad de acogida. Tal como dice Como dice Chalier, «pensar la alteridad, en efecto, particularmente en el tiempo de la transmisión y de la enseñanza, demanda renunciar tanto a todo sueño de transparencia y de fusión como a los fantasmas de la dominación» (1996: 119).

II. Justicia

En cualquier contexto, hablar de Justicia siempre resulta de una problemática elevada. Entonces debemos aclarar ¿de qué manera la estamos utilizando aquí? ¿Es el concepto Justicia empleado de manera correcta cuando se ejerce en una democracia en el sentido de que es el beneficio de las mayorías aún en perjuicio de las minorías? ¿De qué manera deberá entenderse el concepto cuando, por ejemplo, ocurre un accidente y dos personas quedan en las mismas condiciones de gravedad, con la necesidad de un aparato de respiración artificial para seguir con vida y sólo se dispone de uno? (aquí hacemos caso omiso de las características de edad, conocimientos, niveles académicos, historia de vida, etc., de cada uno de ellos).

¿De qué manera deberá concebirse la idea de justicia en un mundo en el cual sólo cuarenta y nueve de las mayores economías del mundo son países y las otras cincuenta y una son corporaciones multinacionales? (Wan Ho, 2001:33). Por último, aunque la lista de posibles preguntas es al menos innumerable ¿A qué tipo de educación pueden aspirar los cuarenta y dos millones de pobres, realmente pobres en nuestro país? Esto nos lleva a interrogarnos sobre el concepto de justicia, (¿acaso ha sufrido también este concepto un ascenso semántico?) desde luego aunado al anterior principio ya explorado de Autonomía de la persona.

De tal cariz es esta problemática que, si vamos primero a definiciones, encontramos:

En general, el orden de las relaciones humanas o la conducta del que se adapta a este orden. Se pueden distinguir dos principales significaciones: 1) el significado según el cual la Justicia es la conformidad de la conducta a una norma; 2) aquel por el cual la Justicia constituye la *eficiencia* de una norma (o de un sistema de normas), entendiéndose por eficiencia de una norma una determinada capacidad de hacer posibles las relaciones entre los hombres. En el primer sentido, se adopta

este concepto para juzgar el comportamiento humano o la persona humana (y esta última por su comportamiento). En el segundo significado se lo adopta para juzgar las normas que regulan el comportamiento mismo (Abbagnano, 1974: 699).

Si nos quedamos con el segundo significado (desde luego de forma unilateral y posiblemente arbitraria), entonces tendríamos que realizar un escrutinio de las normas que regulan nuestro comportamiento. Y, en educación ¿cuáles son éstas? Tales normas están comprendidas en los principios máximos de nuestro país, por ello mismo, tal examen nomológico deberá llevarse a efecto en primer lugar en las instancias superiores, es decir: las legislativas. De tal manera que, esta segunda dirección apunta desde luego también a las relaciones humanas en su conjunto que incluyen: *responsabilidad* y *hospitalidad*: “La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por condición de posibilidad.” El análisis normativo propuesto incluye la presencia necesaria, —aunque no sé si sea suficiente— de una axiología básica: Justicia e igualdad (o más bien una *metajusticia*, ya que se trata del análisis de lo que entenderemos por ese mismo concepto, en educación), Generosidad y Tolerancia, Dignidad y Libertad.

Aristóteles nos acerca a esta idea personal de justicia cuando dice: “Las leyes se pronuncian sobre todo tendiendo a la utilidad común de todos *o a la que predomina por la virtud o de otra manera*, de suerte que mediante una sola expresión definimos como justas las cosas que procuran o mantienen la felicidad, o parte de ella, a la comunidad política.” (Aristóteles. V, 1, 1129b 4: 153).

Las cursivas son mías y las utilizo porque esto da cabida a la presencia de un hegemón, en este caso, el Estado ateniense. Pero, en la actualidad si bien es cierto que idealmente para nosotros el hegemón es el Estado mexicano, este tiene que enfrentarse a las grandes economías de carácter privado, no sólo de nuestro país

sino de la globalidad posmoderna.² Con lo que, no se trata entonces de una *Justicia a la mexicana*, sino aquella que se circunscriba a las tensiones internacionales presentes, que inciden en forma insoslayable sobre el tipo de “educación justa” en nuestro país.

Pero hobbesianamente hablando, si esta idea de justicia no incluye el concepto y práctica de la Paz, entonces no podríamos proponer un escenario mínimamente estable pero tampoco incluyente. Y este es el caso, de nuestros pueblos indígenas. Aquellos a los que se tenga en mente, para los que en México el poder ha establecido una *tabula rasa*. Claro está que no se trata únicamente de los pueblos indígenas, sino que nos hemos valido de ellos a manera de ejemplo. Existen otros muchos grupos marginados, no sólo de la educación sino de los bienes elementales para vivir (sin explorar aquí lo que entendemos por “vida digna”), situación resultado de un pacto impuesto.

Por su parte, Hans Kelsen (1999), ha propuesto que la Justicia es un “Ideal Racional”. Entendemos que desde esta perspectiva ha de establecerse un compromiso entre las partes opuestas, para con ello reducir a una expresión mínima las fricciones y controversias, así como disidencias que por necesidad han de surgir en una sociedad democrática.

La educación en consecuencia ha de establecer a manera de eclecticismo: metodologías, teorías, hipótesis y sobre todo prácticas que aparte de ser condiciones de posibilidad, también sean condiciones de “actualidad”.

El docente a su vez en el contexto de la educación puede revisar la siguiente consideración en lo que queremos llamar “justicia pedagógica”:

Como sugiere T. W. Moore, para validar una teoría educativa hemos de poder mostrar que sus conclusiones merecen ser puestas en práctica. Por esta razón, nunca la ciencia pedagógica

² Este tema queda exhaustivamente analizado en: Hardt, Michael y Negri, Antonio (2002) *Imperio*. México: Taurus.

ni la Filosofía de la Educación pueden sustituir a la prudencia ni al buen sentido, si bien éste tampoco puede suplir a aquellas. De todas formas, es más fácil que educar bien una buena persona que un experto pedagogo, aunque ello no hace superflua —todo lo contrario— a la Pedagogía, en la medida en que el ser buena persona y el ser educador técnicamente bien preparado es algo que, según pienso, se exigen, y no fáctica sino apodícticamente (Barrio-Maestre, 1994:146).

Esta exigencia apodíctica válida la idea de justicia en y para el docente, es decir, se está hablando de una honestidad irrenunciable y que por el hecho mismo de ser irrenunciable se erige como un valor intrínseco a la práctica docente. Si esto es posible, entonces es una condición de posibilidad justa para la interrelación personal, pero no sólo eso sino para la relación intrapersonal para el enseñante.

III. Beneficencia

Entendemos este principio de la manera siguiente: existirá beneficencia sí y sólo sí el objetivo de la educación se logra:

La educación consiste en obtener del presente el grado y el género de crecimiento que encierra dentro de sí. La educación es función constante, independiente de la edad. Lo mejor que puede decirse de un proceso educativo cualquiera como, por ejemplo, del período formal escolar, es que capacita al sujeto para seguir educándose; que lo hace más sensible a las condiciones de crecimiento y más hábil para aprovecharlas. La adquisición de la destreza, la posesión del conocimiento, el logro de cultura no son fines; son señales de crecimiento y medios para continuarlo (Dewey, 1994: 192).

Esta idea dinámica y nunca terminada es la que el docente tendrá por obligación que imbuir en sus estudiantes. No se trata en educación de considerar estadios sucesivos de logros en el aprendizaje, sino más bien un permanente crecimiento

exponencial, en dos sentidos: en los asuntos éticos de la persona y los epistémicos como una preparación solamente para el siguiente estadio. Este es el objetivo central de la educación, si bien hecho a un lado por las corrientes pragmáticas y utilitaristas.

De alguna manera se regresa con esta conceptualización al ideal griego de *Paideia*, tal como la transmite Werner Jaeger, en otras palabras “llevar de la mano” al así llamado “sujeto del aprendizaje” a una meta siempre vislumbrada, esencialmente utópica, pero no por esto frustrante. Análogamente concebido al concepto de “proceso de autorrealización” del que nos hablaba Maslow (1975).

El cumplimiento de esta objetividad, empírica en la práctica y abstracta metafísica en su esencia nos lleva a la comprensión de la Beneficencia en la educación como un principio fundante de la misma. Si no lo comprendiéramos de esa manera, nos insertamos en una postura aún más utópica —si es que así consideramos lo dicho— es decir, la de alcanzar una meta terminal en la educación. Y esto es posiblemente lo que sustenta una idea de “profesión” —que no de vocación y tampoco de oficio— de identificación entre lo que se es y lo que se hace. Lo que en términos de una antropología filosófica se conoce como la falacia del núcleo de identidad personal. Lo contrario a esto (que sería una de las aristas del problema) lo abordamos en el siguiente apartado.

IV. No-Maleficencia

Llanamente es no causar un daño al recipiente de nuestra labor educativa. Desde una perspectiva que combina un científicismo o si se quiere un fisicalismo extremo, pero que a la vez incluye aspectos éticos podemos tomar en consideración el siguiente aserto:

Quizá, la falla mayor de nuestra educación haya consistido en cultivar, básicamente, un sólo hemisferio, el izquierdo, y sus funciones racionales conscientes, descuidando la intuición y

las funciones holistas y gestálticas del derecho e, igualmente marginando la componente emotiva y afectiva y su importancia en el contexto general. Así, mientras en un nivel llevamos una existencia que parece racional y cuerda, en otro nivel estamos viviendo una existencia rabiosa, competitiva, miedosa y destructiva. La ‘armonía’ entre las tres partes del cerebro, entre las tres estructuras fundamentales —hemisferio izquierdo, hemisferio derecho y sistema límbico—, su equilibrio y sabia orquestación deberá ser un objetivo fundamental de nuestra educación moderna (Martínez-Miguélez, 1997:39).

La totalidad de la persona una *Gestalt*, que nunca será solo la suma de sus partes. Y ¿qué hemos hecho? hemos super especializado, no únicamente para la función de aplicación del conocimiento, sino que estamos privando al individuo, causando con ello un perjuicio también social, del hecho de saberse parte integrante de una comunidad humana multicultural, en una comunidad de lenguaje en el cual el diálogo es el beneficio de todos, pero sistémicamente, también para todos.

Una *Weltanschauung* que nos da la dimensión ética necesaria para la convivencia en la que el otro, es el espejo “à la Lacan” en el que se reflejan nuestros traumas. Con esta dirección no queda claro si sea posible una planificación de proyecto educativo nacional y, si este no existe, no es posible pedir proyectos personales existenciales. Se trata sólo de una vivencialidad, aparentemente superflua y pueril, en la que se pudiese tener la libertad, pero a resultas de que después no se sabe qué hacer con ella, como diría Fromm. Una dicotomía existencial que lleva desde luego a una desembocadura nihilista. Por ello interpretamos las actitudes *underground* de los jóvenes como no coincidentes con lo considerado “clásicamente” el modelo del “buen estudiante”.

Cuando vemos al final de un curso —para maestros— que algunos de ellos protestan porque deberá entregarse un resultado que demuestre su aprovechamiento, dominio, compromiso, interés, pasión, angustia, por lo que en primer lugar hacen y en segundo por lo que cobran. Estos son los que causan una maleficencia en

el estudiante y por razón natural no deben dedicarse a la docencia, haciendo ostentación de soberbia y carencia de humildad. Tampoco deben en consecuencia aprobar un curso porque actitudinalmente no están dispuestos a hacer lo que ellos demandan de sus alumnos.▼

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (1974) *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Aristóteles. Ética a Nicómaco (2005) L, 1, 1129b 4. Madrid: Alianza Editorial
- Barrio Maestre, José M. (1994) Consideraciones Metodológicas acerca de la investigación en el ámbito de la filosofía de la educación (en Europa). *Analogía Filosófica. Revista de Filosofía*. Año VIII, No. 1, enero-junio, pp.137-149.
- Chalier, Catherine (1996) *L'inspiration du philosophe. «l'amour de la sagesse» et sa source prophétique*. París: Albin Michel.
- Dewey, John (1994) *La reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Garza Garza, Raúl (2000) Bioética. México: Trillas,
- Hartogh, Govert den, The Slippery Slope Argument (2001) en: Kuhse, Helga y Singer, Peter (eds.) *A Companion to Bioethics*. Malden, Ma.: Blackwell Publishers Inc.
- Kant, I. (2007) (1921) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan Puerto Rico: Pedro M. Rosario Barbosa (Ed).
- Kelsen, H. (1999) *¿Qué es la Justicia?* México: Fontamara.
- Lévinas, Emmanuel (1993). *Humanismo del otro hombre*. España: Caparrós Editores
- Martínez Miguélez, Miguel (1997) *El paradigma emergente*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1975), *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Nagel, Thomas (1996) *Una visión de ningún lugar*. México: FCE.
- Wan Ho, Mae (2001) *Ingeniería genética: ¿sueño o pesadilla?* Barcelona: Gedisa.