



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 D.F. AJUSCO

ÁREA ACADÉMICA 1

POLÍTICA EDUCATIVA, PROCESOS INSTITUCIONALES Y
GESTIÓN

PROGRAMA EDUCATIVO SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FORMACIÓN ÉTICA Y VALORAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

(Un enfoque hermenéutico)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

JAIME ALBERTO FARÍAS DÍAZ

ASESOR:

DR. SAMUEL ARRIARÁN CUÉLLAR

A mi querida esposa Dolores, quien con su amor, alegría y valor me ha enseñado a asumir los riesgos de comenzar cada día...

A mi madre Caro y mi hermano Alejandro, porque en ellos he encontrado siempre verdaderas lecciones de lealtad y fraternidad.

A la memoria de mi padre Alejandro y la abuela Adela.

Expreso mi agradecimiento al Dr. Samuel Arriarán Cuéllar por haber contado con su apoyo y crítica a lo largo del Seminario de Tesis.

Mi reconocimiento a la Dra. Leticia Rocha Herrera por su práctica docente y sugerencias. Asimismo, agradezco la atenta lectura que hicieron de este trabajo los profesores Jorge E. Munguía Espitia y Amalia Nivón Bolán.

Índice

Introducción.....	4
-------------------	---

Capítulo 1

La educación universitaria y los valores que le asignan organizaciones internacionales y el Estado mexicano

1.1 Un mundo globalizado y altamente competitivo.....	14
1.2 Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012).....	18
1.3 La educación universitaria desde el paradigma neoliberal.....	21
1.4 Indiferencia y resignación social.....	25

Capítulo 2

Ética y educación

2.1 La naturaleza intrínsecamente moral de la educación.....	30
2.2 Teoría de la educación moral (Lawrence Kohlberg).....	33
2.3 Filosofía de la <i>praxis</i> (Adolfo Sánchez Vázquez).....	37
2.4 El compromiso ético (Paulo Freire).....	42

Capítulo 3

Creación cultural y realización de valores

3.1 Educación conforme a valores (Teresa Yurén).....	49
3.2 Sujetos como realizadores de valores.....	54
3.3 La relación entre educación profesional, eticidad y valores sociales.....	58
3.4 Por qué y para qué la formación ética y valoral.....	65

Capítulo 4

Educación valoral y hermenéutica

4.1 La hermenéutica en general.....	71
4.2 El <i>ethos</i> barroco (Bolívar Echeverría).....	74
4.3 Hermenéutica analógica (Mauricio Beuchot).....	78
4.4 El concepto de <i>neobarroco</i> (Samuel Arriarán).....	84
Conclusiones	91
Bibliografía	99

**FORMACIÓN ÉTICA Y VALORAL EN
LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
(Un enfoque hermenéutico)**

**Tesis que para obtener el grado de Licenciado en
Sociología de la Educación**

Presenta:

Jaime Alberto Farías Díaz

Asesor:

DR. Samuel Arriarán Cuéllar

Una cultura de imitación es una cultura de reposo en el proyecto fundamental de ser salvado por los otros. Imitar es propiciar, ganar una mirada favorable. A la cultura de imitación se opone la cultura de la insuficiencia creadora de quien ha renunciado ya a ser salvado por los otros y que se arriesga por sus propios caminos en busca de una justificación.

Emilio Uranga

INTRODUCCIÓN

Delimitación del problema y justificación de la investigación

La nuestra es una época inmersa en un proceso de globalización de la cultura y estamos insertos en ella históricamente. El sistema educativo mexicano tiene que ir gradualmente ajustándose a los preceptos que el Estado asigna a la educación, así como a consensos internacionales acerca de los principios que debe promover la educación universitaria.¹ Los esfuerzos gubernamentales para mejorar el sistema educativo tienen su propia concepción del hombre, de la sociedad, del cambio social y del modelo educativo que se busca, y tales concepciones de la realidad social y del cambio conllevan necesariamente supuestos sobre modelos, teorías, fines y métodos educativos. La ideología dominante suele ser la que más influye en la definición de los problemas sociales y educativos, en el modo de abordarlos y en la orientación que debe dirigir las prácticas educativas.

Nuestra experiencia histórica actual, heredera de la modernidad, cuyo paradigma educativo de ideología neoliberal se sustenta, principalmente en las leyes del mercado, la explotación, el lucro y la competencia, está marcando las pautas de la orientación profesional en nuestro país. El proyecto educativo en boga, pretende cambiar el sentido crítico y de compromiso social de la educación universitaria, subordinándola a un mero producto mercantil, mediante proyectos de “excelencia” y “competividad”.

¹ “Los elementos centrales que conforman la concepción ética del proyecto modernizador de la universidad son: a) *Modelo del hombre que debe educarse*: individualista, competitivo; el éxito debe definir el sentido de su vida y de su realización como ser humano y esto se medirá por su capacidad para generar ingresos y tener éxito en los mercados. b) *Formación moral* (valores que la universidad debe inculcar): calidad, excelencia, productividad, eficiencia, eficacia, esfuerzo individual; inclusive el mercado, al considerarlo correcto y justo, adquiere connotación de valor. c) *Compromiso con la sociedad*: reduce la sociedad al sector productivo, específicamente al mercado. El mundo está bien si el mercado está bien. No se compromete con la comunidad, sólo con el éxito individual; no le interesa el bien común. El proyecto modernizador de universidad y la concepción ética que sustenta obedece a la importancia estratégica que ocupa el <<orden sistémico>> en el modelo económico neoliberal y el modelo de Estado que le corresponde (Galindo, 2001:72-73).

Un alto índice de universitarios en México cifra sus expectativas de cursar una carrera, principalmente, en el valor económico que se puede obtener con ella.² Al mismo tiempo que existe un proceso de condicionamiento y de transmisión de información en la orientación universitaria donde prevalecen supuestos (preceptos) de una ideología neoliberal³, que pretende hacer de la educación un recurso instrumental al servicio de fines específicos como la rentabilidad y la creciente productividad económica; mediante la eficiencia y la competitividad en los esquemas sociales de vida.

Tal condicionamiento en la enseñanza, instrucción y capacitación promueven una falsa conciencia en los estudiantes, pues se moldea su carácter para que puedan adaptarse a las normas (moral) impuestas por estructuras políticas, económicas y culturales que constriñen y regulan nuestros comportamientos sociales. El aprendizaje tiene por lo tanto un primordial interés en que se prepare a los estudiantes en la universidad para venderse con éxito en el mercado de trabajo.

² Se han desarrollado algunas hipótesis para explicar las dificultades que enfrentan las instituciones de educación superior al tratar de promover en sus estudiantes una orientación valoral. “En la actualidad los jóvenes están profundamente inmersos en su cultura, y sus experiencias en este ámbito tienen con frecuencia tanta fuerza como agentes de socialización que pueden eliminar los efectos del compromiso con el que los profesores tratan de promover la reflexión moral. La mayoría de los estudiantes expresa sus deseos en términos de obtener un buen trabajo o de tener éxito económico. Los continuos cambios de estilos y preferencias invitan a comprar en forma incesante. Ante tal atmósfera, muchos jóvenes adultos piensan que “ser bueno” no equivale a “hacer algo”, sino a “comprar algo”. Ante una conciencia así manipulada, para la cual el altruismo y el compromiso son irreales o imposibles, resulta difícil la formación de valores perdurables” (Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez, 2001:179).

³ [...] “Las ideologías presentan como valores objetivos los que responden a necesidades de un grupo; la ética, en cambio, está constituida por enunciados que se fundan en razones válidas con independencia del punto de vista de cualquier grupo específico; se refieren, por ende a valores objetivos. [...] Las ideologías son motivadas por el afán de poder, la ética, por la tensión hacia el valor. Pero, antes que por sus motivaciones psicológicas, pueden distinguirse por la función social que cumplen: la una sirve a la dominación de un grupo, la otra, a la realización del bien común. [...] Todo poder pretende legitimarse con un discurso que contiene algunos principios éticos. A nombre de la realización de ciertos valores aceptables por todos, se justifica su dominación. A la vez que cumplen la función de reforzar un poder, las ideologías promueven la realización de comportamientos morales” (Villoro, 1997:192).

Es a partir del malestar, la indiferencia y la confusión que observo en muchos jóvenes universitarios respecto a sus intereses y necesidades educativas, que me pregunto por el significado de sus vidas, de sus profesiones y de cómo pudieran ejercitarlas con vocación y responsabilidad en una época que tiende a la homogeneidad y a la globalización de la cultura, determinada por una ideología económica, política y social de corte neoliberal. Por ello considero relevante el estudio de la naturaleza de la educación universitaria. Pero desde la perspectiva de la eticidad (entendida como realización de valores); cuyos principios se orienten al cultivo de valores como la justicia, participación, solidaridad, respeto y responsabilidad.

Frente a la pérdida de estos y otros valores, que el sistema económico y político neoliberal minimizan, habría que replantearnos el bien social que constituye la educación, a partir de una formación ética y valoral, es decir, trazarnos un horizonte axiológico de la educación y desarrollar las pautas y acciones necesarias para gradualmente revitalizar la autocreación del ser humano. En este sentido, el propósito de la formación universitaria puede ofrecerle a la sociedad, profesionales que proporcionen sus servicios como *bienes* específicos, no subordinados a la racionalidad técnica o al lucro entre los valores de uso y de cambio, sino como sujetos realizadores de valores conscientes de su papel histórico.⁴

Comparto la idea de que los estudiantes universitarios en su formación necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales (competencias tanto teóricas como prácticas), sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos responsables del servicio que

⁴ María Teresa Yurén en uno de sus trabajos sobre eticidad y valores nos comenta: “La escuela es el espacio en el que es posible organizar un proceso deliberado y sistemático orientado a que el individuo adquiera las competencias que han de permitirle transformar su mundo cultural y dar sentido a la historia. A esto obedece el hecho de que, en diversos países, se hayan emprendido reformas educativas que incorporan programas de la llamada *educación valoral*, no obstante que el sistema educativo se subordina a la lógica del capital” (Yurén, 1995:10).

prestan o intentan ofrecer a la sociedad. El problema es ¿cómo crear una política educativa que revitalice las potencialidades vitales y espirituales de los jóvenes? ¿Cómo satisfacer las expectativas de los mismos? ¿Cómo suministrar teorías y métodos para una educación ética integral? ¿Cómo puede la educación formal en nuestro país ofrecer oportunidades de crecimiento moral a los alumnos? ¿Cómo retomar los valores esenciales de la educación en los espacios y planes de estudio universitarios? ¿Cómo promover satisfactoriamente los valores en el ejercicio cotidiano de los estudiantes? ¿Cuáles deben ser los principios fundamentales de un código ético para los estudiantes? Estas son sólo algunas de las preguntas que el propio planteamiento del problema nos sugiere. Aunque las preguntas iniciales para abordar y desarrollar este tema serán específicamente las siguientes: ¿Por qué y para qué fomentar la formación ética y valoral en la educación universitaria? Y, ¿cuál es la relación entre educación profesional, eticidad y valores sociales?

Para desarrollar esta investigación ofrezco un panorama de la educación universitaria, en donde se enfatiza la orientación competitiva, individualista en extremo y lucrativa que el neoliberalismo está imponiendo en nuestras políticas educativas en los últimos años.⁵

La delimitación del problema parte, por lo tanto, de la concepción del hombre que propone la ideología neoliberal desde el modelo de la educación universitaria en nuestro país, así como el momento histórico en el que está insertada la sociedad mexicana. Pero al mismo tiempo se pretende profundizar en el contexto actual de nuestra realidad social, a fin de ser conscientes de nuestros límites, pero también de nuestras posibilidades de construir medios para el

⁵ El periodo que comprende de 1988 al 2006 (los sexenios de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox). “Durante este periodo se ha desarrollado una estrategia de modernización del aparato productivo en consonancia con el modelo económico neoliberal. Entre las políticas elegidas para alcanzar ese objetivo han ocupado lugares importantes las que persiguen la finalidad de vincular el sistema productivo nacional con los del resto del mundo, atendiendo al proceso de globalización económica, así como las políticas orientadas a modernizar la educación del país” (Galindo, 2001:70).

mejoramiento de la vida humana.⁶ ¿Cuáles son algunas de esas posibilidades? De eso trata esta investigación.

En México hay un proyecto político para la educación, interesado en establecer los parámetros designados por la tendencia totalitaria del aparato de producción y distribución de la economía moderna. Organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial, OCDE, OIT, etcétera, promueven en nuestro sistema educativo -mediante la intervención del Estado-, modelos, teorías, fines y métodos para hacer de la educación un instrumento eficiente puesto al servicio de las necesidades del mercado.⁷

Conforme el proyecto neoliberal se desarrolla va configurando los esquemas sociales de vida en las profesiones, así como el razonamiento y las acciones de los individuos en el trabajo, en la escuela, en la calle, en todas partes. Cada uno de nosotros interioriza en mayor o en menor grado el mundo que nos rodea. No nos sorprendamos entonces que en determinados momentos nos identifiquemos con la existencia que nos es impuesta y en la cual buscamos algún tipo de satisfacción. Lo importante es que tengamos conciencia de esta existencia real y concreta para experimentar la necesidad de cambiar nuestras formas de vida. Zygmunt Bauman ha dicho al respecto:

⁶ “La teoría social es teoría histórica, y la historia es el reino de la posibilidad en el reino de la necesidad. Por tanto, entre las distintas formas posibles y actuales de organizar y utilizar los recursos disponibles, ¿cuáles ofrecen la mayor probabilidad de un desarrollo óptimo? (Marcuse, 1968:13).

⁷ “En la arena política se mezclan y superponen planos distintos de análisis que aduciendo la necesaria modernización del Estado, intentan la refundación moral y ética de la sociedad en su conjunto y en particular de la educación superior, reforzando la situación de exclusión e inequidad ya existente. Por esta vía, nos encaminamos a una pérdida acelerada de los ámbitos de deliberación y de formación de la ciudadanía que se encuentran en las universidades latinoamericanas, con la consiguiente pérdida en términos de socialización política y desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. Los valores históricamente sustentados por la academia son sustituidos por los valores propios del mercado. Esta estrategia ha tenido en el Banco Mundial uno de sus principales impulsores” (Contera, 2001:51).

La libertad en nuestra sociedad es, simultáneamente, una condición indispensable para la integración social y la reproducción del sistema y una condición recreada continuamente por la manera en que está integrada la sociedad y "opera" el sistema... En nuestra sociedad, la libertad individual está constituida, antes que nada, como la libertad del consumidor: pende sobre la presencia de un mercado efectivo y a su vez asegura las condiciones de su presencia" (Bauman, 1991:17-18).

Mi principal interés al abordar el tema de la ética y la formación valoral, es que debemos comprender y explicar la educación universitaria dentro de nuestro contexto histórico, para después, buscar los principios, las prácticas y los quehaceres indispensables en materia educativa, a fin de desarrollar proyectos destinados hacia una visión integral del desarrollo intelectual, moral y personal de los estudiantes, mostrándoles que existe una esfera humanista más allá de la puramente científica y pragmática en el plano de la realización profesional.

La educación universitaria asume, entre sus objetivos formar a ciudadanos responsables de atender los problemas de su sociedad. La pregunta es: ¿Quién está creando las necesidades y las condiciones en la transmisión de conocimientos especializados, en las habilidades técnicas y en las conductas profesionales? Si los universitarios son adoctrinados y manipulados por los intereses dominantes, seguramente regularán su comportamiento a las reglas y deberes que les impone el sistema. En tal caso, ¿cuál es el valor específico que proporcionarán los universitarios en la sociedad? ¿Cómo podrán crear por sí mismos la posibilidad de transformar el mundo, si son objeto de la dominación neoliberal que marca los límites de sus pensamientos y acciones? La vida de muchos estudiantes puede malgastarse una vez que son estigmatizados por la ortodoxia de la obligación moral, jurídica o religiosa provenientes del racionalismo, el cálculo y la falsa espiritualidad. Y es que para los proyectos neoliberales la condición de ser persona no importa tanto como su valor de mero instrumento de

utilidad. Respecto a las sociedades contemporáneas en el ámbito tecno-económico, Daniel Bell opina al respecto:

La estructura social es un mundo cosificado, porque es una estructura de roles, no de personas, lo que se expone en los documentos organizativos que especifican las relaciones jerárquicas y de funciones. La autoridad es inherente a la posición, no al individuo, y el intercambio social (en las tareas que deben ser ensambladas) es una relación entre roles. La persona se convierte en un objeto, o una "cosa", no porque la empresa sea inhumana, sino porque la realización de una tarea está subordinada a los fines de la organización. Puesto que las tareas son funcionales e instrumentales, la administración de la empresa es, primariamente, de carácter tecnocrático (Bell, 2004: 24).

La justificación de esta investigación se basa principalmente en advertir que el proyecto de racionalidad para nuestra educación universitaria, por parte del régimen neoliberal, trae consigo, entre sus múltiples consecuencias, el deterioro continuo de los vínculos humanísticos y espirituales en la construcción social,⁸ mediante su interpretación puramente cientificista e instrumental en la educación. Al reducirse la formación universitaria a un mero instrumento de la economía de mercado, (mercancía), y con ello, determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del conocimiento, se pone en riesgo el desarrollo del saber científico y de las humanidades (pensamiento crítico), así como el de la investigación para resolver los problemas sociales. Pero la lógica y el cálculo racional que intentan dominar la orientación de la formación profesional en la universidad, pueden y deben ser revertidos desde la reflexión, la teoría, la investigación, el diálogo, la praxis y la concreción de la eticidad. O dicho en otras palabras: el egoísmo, la explotación, el utilitarismo (en las prácticas universitarias);

⁸ [...] "El estado neoliberal tiene una parte importante que es la cultura. Pero se trata de una cultura *ad hoc*, basada en la idea de hombre que tiene, el hombre consumidor. Por eso es una cultura del consumo, de cosas a la carta, y que perpetúe la intencionalidad consumista del individuo. Una cultura así es una cultura pobre en contenidos profundos, por más que sea riquísima en la superficialidad" (Beuchot, 1999:77-78).

con su respectiva moralidad, tradición y prejuicios, pueden ir perdiendo poder mediante otros significados, otros valores, cuya perspectiva oriente la educación universitaria en México. Esta es la tesis que intento sostener.

Carácter metodológico y constitución de la Tesis

Las preguntas guía que ya he mencionado en la problemática planteada son tratadas a lo largo de la investigación. La educación universitaria al ser una actividad interpretativa como objeto de análisis histórico, sociológico y cultural nos marca la pauta para abordar este estudio desde un enfoque hermenéutico, que consiste en la interpretación de la educación universitaria donde se configuran concepciones sobre los fines y los medios de la educación superior, y en las cuales se imponen criterios de racionalidad instrumental en relación con el proyecto globalizador (como modelo de productividad, competitividad, y homogeneización cultural), tratándolos como textos histórico-culturales. Esto es, interpretar los significados y símbolos,⁹ así como la intencionalidad de los criterios de racionalidad instrumental, de control y dominación que se imponen a la educación desde la perspectiva neoliberal. Colocándonos así, en la vía crítica de su moralidad¹⁰ y en las cuestiones teórico-éticas de la formación en valores en la educación universitaria en nuestro país.

⁹ Utilizamos la noción interpretativa que nos sugiere Clifford Geertz: “el análisis de la cultura ha de ser [...] no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (1989:20).

¹⁰ Se toma en cuenta la diferenciación que Sánchez Vázquez hace entre moral y moralidad: “La <<moral>> designa el conjunto de principios, normas, imperativos o ideas morales de una época o una sociedad dadas, en tanto que la <<moralidad>> hace referencia al conjunto de relaciones efectivas o actos concretos que cobran un significado moral con respecto a la <<moral>> dada. La moral se dará idealmente; la moralidad, realmente. La <<moralidad>> será un ingrediente efectivo de las relaciones humanas concretas (entre los individuos, o entre el individuo y la comunidad) (1999:64).

No se trata de explicar la realidad con un método empírico, sino, comprender la trama del proceso educativo en el que se constituye la formación universitaria, a fin de argumentar una hipótesis interpretativa de la educación conforme a valores. Para ello, se profundizará en los conocimientos de otros autores sobre el tema, a partir del uso crítico de las tesis de Lawrence Kohlberg, A. Sánchez Vázquez, Paulo Freire y Teresa Yurén intento señalar algunos criterios y mediaciones teóricas entre los fundamentos y principios elementales de la formación ética y valoral en la educación universitaria.¹¹

Debo mencionar que además de los autores antes mencionados se consultarán obras contemporáneas de la filosofía y trabajos teóricos de corte pedagógico, antropológico y sociológico de investigadores como Z. Bauman, J. Habermas, H. G. Gadamer, D. Bell, Ana Hirsch, L. Villoro, C. Geertz, Alfred Schutz S. Arriarán, M. Beuchot y Bolívar Echeverría, entre otros.

En el primer capítulo expongo que en México hay un proyecto político interesado en establecer parámetros designados por la tendencia racionalista del aparato de producción y distribución de la economía moderna, donde prevalecen teorías y modelos educativos para aplicarse en la enseñanza universitaria. De esta manera se pretenden instituir formas de control social para adaptar a los individuos (en este caso a los estudiantes universitarios), a un sistema de vida basado en la producción ilimitada de mercancías, y en el lucro personal; donde el éxito individual es primacía. Para ello, elaboramos un breve análisis de las políticas educativas para el “Desarrollo Humano Sustentable” contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Y en donde el paradigma neoliberal en la

¹¹ Umberto Eco nos dice respecto a la tesis teórica y la tesis historiográfica: “Partamos de la hipótesis de que el estudiante es consciente de haber comprendido un problema importante: como nada surge de la nada, él elaborará sus pensamientos bajo la influencia de algún otro autor... Si tiene ideas originales, estas emergen también en la confrontación con las ideas del autor tratado: se pueden decir muchas cosas nuevas sobre la libertad estudiando el modo en que otros han hablado de la libertad. Es preciso encontrar un punto de apoyo, especialmente para problemas tan vagos como la noción de ser o de libertad...” (Eco, 1977:31).

educación universitaria encuentra en el contexto histórico actual su sentido para la adaptación heterónoma del individuo a las pautas dominantes que establecen las fuerzas empresariales y que el Estado trata de legitimar.

En el segundo capítulo se abordarán algunos enfoques éticos como alternativas que tratan de responder a la tarea de la formación en valores, que es también, una tarea moral de la educación universitaria, donde se destaca la naturaleza intrínsecamente moral de la educación, el desarrollo cognitivo y moral, la función de la *praxis* y el compromiso ético implícito en la formación en valores.

El tercer capítulo trata algunas de las tesis fundamentales de Teresa Yurén a fin de elaborar una construcción conceptual para la educación conforme a valores. En este capítulo tratamos de identificar el significado del concepto de formación a partir del cual establecer las relaciones que guardan entre sí la educación universitaria, la eticidad y los valores sociales; además de caracterizar al sujeto como realizador de valores.

En el cuarto capítulo buscaremos en los conceptos de *ethos* barroco, razonamiento analógico y en el enfoque hermenéutico neobarroco, otras nociones con las cuales considerar y tratar la educación entendida como formación, pues tales conceptos son utilizados aquí como categorías de análisis y perspectivas teóricas para pensar la posibilidad histórica de llevar a cabo otros enfoques en la formación ética y valoral universitaria.

Capítulo 1

La educación universitaria y la orientación que le asignan organizaciones internacionales y el Estado mexicano

“...cuando ustedes comprendan que el neoliberalismo no es una fuerza como la gravedad, sino una construcción totalmente artificial, también podrán comprender que lo que algunos han creado, otra gente, puede cambiarlo”.

Susan George

1.1 Un mundo globalizado y altamente competitivo

Desde hace siglos se ha venido imponiendo un sistema de vida y de producción que paulatinamente ha ido acrecentando y favoreciendo al fenómeno de la globalización. La creciente integración de las economías en el mundo, especialmente a través del comercio, las finanzas y la información abarca aspectos culturales, políticos y socioambientales que determinan nuestras formas de vida.¹² En esta realidad, los mercados promueven la eficiencia por medio de la competencia y la división del trabajo, de manera que la especialización permita a las personas centrarse en lo que mejor saben hacer.

El objetivo de una carrera universitaria se convierte, por lo tanto, en un esquema de vida donde lo primordial es la obtención de la rentabilidad a fin de lograr el reconocimiento y el éxito, dejando casi siempre de lado los valores éticos que tienen que ver con el desarrollo intelectual y volitivo de los estudiantes. De ahí que los alumnos vean a la educación universitaria como un medio con el cual conseguir una profesión que les facilite la entrada en el mercado de trabajo y, como consecuencia, puedan alcanzar el nivel de vida que garantice sus expectativas de consumo.

¹²[...] “la situación del sistema educativo mexicano se ha modificado sustancialmente por los cambios surgidos del proceso de globalización mundial y las exigencias del Tratado de Libre Comercio. Esta modificación ha afectado los fines y valores tradicionales de la educación en México” [...] “La búsqueda de la “excelencia académica” y la integración de las universidades al sistema productivo permite a México integrarse al Primer Mundo, facilitando además ascender al estudiante a la condición de “cliente”, revalorar al catedrático con sistemas de productividad e infundir en las casas de estudio nuevos valores como la rentabilidad, dinamismo, eficiencia, etcétera, valores propios de la “auténtica empresa” (Arriarán,1999,55).

Los propios padres y las universidades llegan a promover la idea de buscar una profesión bien remunerada, y persuaden a sus hijos y alumnos de que ello constituye el objetivo central de la realización personal. No quieren darse cuenta que esta racionalización (producto de la competencia en un mundo globalizado y altamente competitivo), da como resultado profesionistas mediocres; tal vez personas de éxito en la comparsa de las apariencias, pero profundamente infelices en su fuero interno debido a su carácter narcisista, impositivo y depresivo. Mauricio Beuchot escribe al respecto:

El modelo de hombre neoliberal está lleno de angustia y de tensión, pues la dinámica económica que se lleva así lo tiene; está lleno de envidia, y, por tanto de rencor. Donde hay soberbia o egoísmo hay envidia, van de la mano. Y es que el neoliberalismo desata las fuerzas ciegas de la competencia. El competitivismo está a la orden del día; se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar. Se ensalza a los fuertes. No se considera competentes a los viejos, a los débiles, etcétera. Pero eso no es lo peor. El que compite no ama, pues está muy ocupado en ver a los demás como rivales [...] (Beuchot, 1999: 70).

¿Cómo se le puede pedir a una persona responsabilidad, solidaridad, honorabilidad, valor, dignidad, en una sociedad de consumo, que se ha dejado persuadir por las imágenes que les ofrece la ideología dominante respecto, a las ideas de placer, diversión, poder, sexo y bienestar? La imposición de esquemas de vida de la globalización, a través de los supuestos culturales neoliberales, nos dice que, el aprendizaje tiene como objetivo prepararse en la universidad para venderse con éxito en el mercado de trabajo.

La apertura comercial de la globalización llega a todos los confines del mundo. El control del Estado mexicano ha sido erosionado gradualmente por las exigencias de empresarios y organismos internacionales. La “política global” en materia educativa –determinada en gran parte por la oferta y la demanda-, vincula la formación profesional a la economía de mercado. El Tratado de Libre Comercio es un ejemplo de estas exigencias que afectan los valores de la educación universitaria en nuestro país.

La globalización polariza a la sociedad. Las causas de esta polarización se deben principalmente a que no todos tenemos el mismo acceso a los bienes

que la ciencia, el arte, la filosofía y la tecnología producen en el mundo. “La globalización crea un mundo de ganadores y perdedores, unos pocos en el camino rápido hacia la prosperidad, la mayoría condenada a una vida de miseria y desesperación”. (Giddens, 2000:27).

El modo de producción económico que sustenta a la globalización se basa principalmente en el consumo y en la ganancia económica. La moral requerida para reproducir este sistema económico de producción consiste en crear en cada individuo un carácter competitivo y egoísta, pero, que sea capaz de adaptarse dentro de una sociedad que fomenta el lucro, la explotación y la satisfacción del deseo por medio del consumismo. El tipo de trabajo requerido para los procesos económicos de la globalización, demanda a individuos que se adapten al sistema y que crean que el éxito es proporcional a la cantidad de dinero que se posee. La forma de relacionarnos socialmente está condicionada por la globalización. Su modo de producción y consumo determina los límites de las prácticas educativas, así como su orientación, y pretende, en gran medida, dictar nuestras acciones, pensamientos, creencias y deseos.¹³ Por ello, la importancia de la universidad para retomar su misión de formadora de hombres y mujeres conscientes de su condición humana, y capaces de transformar su mundo cultural mediante la teoría y la praxis de valores científicos, profesionales y sociales.

El trabajo siempre ha sido un elemento fundamental para la supervivencia del individuo. En la situación histórica en que nos encontramos se nos quiere hacer creer que en las ganancias materiales –producto de nuestro trabajo- se encuentra la realización, la autonomía y la libertad.¹⁴ La necesidad social del trabajo en los procesos de globalización obedece a una racionalización pragmática e instrumentalista del esfuerzo de la actividad

¹³ [...] es común que en los sistemas educativos latinoamericanos la educación se limite a transmitir los saberes ya dados en el seno de una determinada tradición cultural (privilegiando la ciencia y la tecnología, por encima de la moral, el derecho, el arte y las humanidades en general), sin procurar que en la apropiación de dichos saberes medie la problematización, la tematización, la conceptualización, la teorización y la crítica (Yurén, 1995:185).

¹⁴ Hay quienes aprueban la cultura de la globalización argumentando que ésta puede mejorar la calidad de vida de las personas; pero hay quienes se oponen a su parcial sistema de progreso y de bienestar. “El objeto de adoración es la riqueza misma, lo que asegura un tren de vida extravagante y rumboso. Lo único que importa es *lo que uno puede hacer*, no *lo que se debe hacer* ni *lo que se ha hecho*. Lo que se adora en la persona del rico es su capacidad de elegir el contenido de su vida, los lugares de residencia transitoria, las parejas con las cuales las comparte [...] y la posibilidad de cambiar todo a voluntad y sin esfuerzo”. (Bauman, 2001: 125).

productiva del hombre. De ahí que nos resulte tan difícil atrevernos a hacer y ser lo que queremos en nuestro desempeño en el trabajo que realizamos. “La moral llamada moderna, ¿no es ante todo un conjunto de reglas que deben seguirse en interés de la sociedad, la cual sólo puede prosperar si los individuos se sacrifican a ella?”. (Touraine, 2000:252). Todos estamos de alguna manera insertos en la trama de la globalización; la cuestión es saber el lugar que ocupamos en la travesía de la historia. De los más de cien millones de mexicanos, cuántos podemos utilizar los recursos tecnológicos e invertir grandes sumas de dinero para aumentar nuestra capacidad de consumo, y, cuántos somos excluidos o marginados por no tener los recursos para hacerlo.

La razón de ser de la globalización nos obliga a actuar a partir de ciertos modelos de productividad y competitividad para el trabajo, estableciendo un conjunto de deberes para atender el “buen” funcionamiento de una estructura económica particular. Mediante la educación se pretende moldear el carácter de los individuos para adaptar su capacidad productiva al sistema establecido, y de esta manera, cumplir los deberes derivados de las ideas reguladas por los empresarios y el Estado. ¿Cómo guiar a los jóvenes hacia otra interpretación de la productividad y del trabajo en el ejercicio de su profesión, respetando al mismo tiempo su libertad de conciencia? La formación ética y valoral en las escuelas puede ofrecerles la oportunidad de reconocer su condición humana y al mismo tiempo despertar un interés emancipatorio en la autocreación de su vocación y destino. En palabras de Teresa Yurén:

La formación es, en suma, una trama de procesos que confluyen para provocar el descentramiento del particular, como movimiento necesario para que el sujeto se constituya como tal en el ámbito psicológico, epistémico y práctico, supere su libertad cotidiana y realice esfuerzos, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida, en vistas a realizar la libertad genérica, racionalizar la sociedad, humanizar el mundo y dar sentido a la historia (1995:189).

Por su parte, el discurso oficial actual con sus proyectos de “planificación educativa”, pretende entre sus objetivos fundamentales, prever una educación suficiente y de calidad para fortalecer las capacidades de los mexicanos en un mundo cada vez más competitivo. De ello trataremos a continuación.

1.2 Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012)

El gobierno federal en turno ha dispuesto en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), un proyecto que permita a los mexicanos tener una vida digna. Su plan de trabajo está diseñado principalmente en los siguientes ejes rectores:

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

Hay que señalar que los cinco puntos mencionados asumen como fundamento la búsqueda del *Desarrollo Humano Sustentable*. La proposición gubernamental en ese sentido, y en lo que respecta al sistema educativo nacional, intentará concentrar su proyecto en objetivos y estrategias que eleven la calidad educativa; pero con la participación del esfuerzo nacional (instituciones públicas federales, estatales y municipales, magisterio, padres de familia y estudiantes).

La educación tiene un papel fundamental para el desarrollo del país: ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad de la educación profesional son objetivos necesarios. Se reconoce en el presente *Plan* que la consolidación de la educación superior como un sistema de mayor cobertura, diversificado, articulado y de alta calidad es esencial para el desarrollo de México.

Lo anterior nos permite atender a continuación una de las estrategias que se pretenden llevar a cabo en los próximos años: "Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica".¹⁵ El énfasis de esta estrategia se centra en los cambios técnicos y de organización del

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

sistema productivo, que son principalmente los factores que determinan la competitividad y el empleo. De ahí que una renovación del sistema nacional de educación deba atender las necesidades cambiantes del sector productivo, incorporando los conocimientos que inculquen capacidades y competencias a los alumnos. Ésta política educativa es un instrumento de las demandas del mercado en un continuo proceso de globalización. La mayoría de la población mexicana cree espontáneamente en este tipo de proyectos educativos, cuyas promesas son el crecimiento económico y mejores oportunidades de empleo.

No podemos negar que la adaptación a nuestra realidad histórica es necesaria, si queremos, al mismo tiempo, llegar a cambiarla; pero como nos dice Teresa Yurén: “Las transformaciones son necesarias en las instituciones y en las estructuras políticas, económicas y sociales, pero la historia ha mostrado que estos cambios resultan insuficientes cuando el mundo cultural en el que vive y se desarrolla una sociedad no se ha transformado”. (Yurén. 1995:8).

La cuestión por dilucidar, es señalar en qué consisten las estrategias y los objetivos -en materia educativa para el nivel superior- dentro del Plan Nacional de Desarrollo. Ya que no es suficiente con la “buena” disposición del gobierno, para ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad de la educación superior; como tampoco lo es, contar con los recursos financieros para invertir en ella.

La orientación que se pretende para la educación superior en el presente sexenio, responde más a las exigencias del interés del mundo de la producción, determinado a la vez por los requerimientos de las empresas, y, no por las necesidades de cambios cualitativos en la formación universitaria. Es decir, por cambios que favorezcan el crecimiento moral de los sujetos por la vía de la eticidad como finalidad y principio de la educación. Una educación que se traduzca en formación mediante la realización de valores, en donde es menester la práctica docente convencida y comprometida con la crítica, la investigación y la búsqueda de nuevas perspectivas para el quehacer educativo.

El trabajo como actividad de los profesionistas se quiere reducir a un mero instrumento de producción que atienda a los nuevos patrones técnicos y de organización económica. En ello consiste el “buen” desempeño del trabajo. Y las universidades están llamadas a ser reproductoras de los valores que el

Estado les asigna en nombre de las necesidades y expectativas de la sociedad, en ciertos períodos y dadas ciertas circunstancias. Como la ha expresado Claudio Bonvecchio: “[...] la universidad y sus saber legitiman el modelo de producción social y con ello a las instituciones del Estado como expresión de la hegemonía de la clase dominante” (2002:43).

En el siguiente enunciado podemos resumir el objetivo del proyecto educativo nacional: “...que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano”.¹⁶

Este lenguaje no se encuentra tan alejado de otros discursos de ayer. Para los propósitos de esta tesis el texto anterior resulta bastante significativo, ya que en él se encuentra tácitamente un proyecto (Plan) político bastante distanciado del término (la utopía) de sociedad sustentable.¹⁷ ¿Cómo puede entonces lograrse el *Desarrollo Humano Sustentable* con un proyecto de racionalización basado en la búsqueda del bienestar a través del cálculo y la competencia, donde las demandas del aparato productivo mundial subordinan todo el espectro de la educación a las exigencias del mercado? Según el Plan Nacional de Desarrollo, se deben fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación que amplíe nuestras oportunidades de crecimiento económico y desarrollo humano. Pero en ninguna parte nos dice cómo haremos los mexicanos para superar las contradicciones entre el proyecto de la modernización educativa (eficiencia, utilidad y competitividad), y el *Desarrollo Humano Sustentable* que incluye una racionalidad no instrumental¹⁸ del proceso socializador educativo.

¹⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*.

¹⁷ Al respecto dice Víctor M. Toledo: “En la construcción de una teoría y una práctica para (o hacia) la sociedad sustentable, estamos obligados a deslindar un modelo societario alternativo al de la actual civilización industrial y sus actuales políticas neoliberales. Este modelo debe operar como un faro para los movimientos sociales actuados por los protagonistas arriba definidos. Ello implica identificar elementos o principios radicalmente diferentes u opuestos a los que dominan el mundo moderno”. (Toledo. 2003:21-22).

¹⁸ Habermas define a la racionalidad instrumental del siguiente modo: “Aquella acción que pretende fundamentalmente, ejercer el control y el poder sobre el mundo en una actitud objetivante y que implica en cierta forma, la disminución del hombre como ser pensante y crítico” (1989:186). En el campo educativo mexicano varios profesionales están haciendo aportaciones para contrarrestar las prácticas instrumentales de la educación en el aula. Samuel

Corresponde preguntarse ahora, cuáles son los valores y la formación del hombre que quiere el neoliberalismo para hacer de la educación universitaria una formadora de recursos humanos al servicio del pragmatismo económico. Zygmunt Bauman nos cuestiona en su ensayo sobre la libertad:

¿Hacia qué lado tiende a moverse el péndulo en el tipo de sociedad en que vivimos? ¿Es la libertad o la unidad comunal lo que más extrañamos? Nuestra sociedad, con su libertad para perseguir la riqueza e importancia social, con su libre competencia y rango siempre creciente de elección de consumo, ¿proporciona toda la libertad que se puede desear? ¿Es la satisfacción de la otra necesidad, la del apoyo comunal, la última tarea que queda en la agenda social? (Bauman. 1991:95).

La sociología de la educación juega un papel importante en la búsqueda de respuestas a este tipo de interrogantes. La cuestión es si estas preguntas son relevantes para los universitarios, y si tienen algún significado para las tareas propias de su formación profesional.

1.3 La educación universitaria desde el paradigma neoliberal

Los procesos de modernización tecnológica y de organización de las empresas en todo el mundo, han llevado a una intensa interacción, tanto en los sistemas de capacitación y entrenamiento para el trabajo, como con el sistema educativo de nuestro país. Organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, OCDE, OIT, etcétera, han multiplicado los programas de cooperación a propósito de la enseñanza; financiándola y colaborando técnicamente en los proyectos.

La razón que anima el interés por la educación se funda principalmente en nuevos patrones tecnológicos (computación, telecomunicaciones, biotecnología, cibernética, etcétera.), y en el aprovechamiento económico que

Arriarán comenta al respecto: "El esfuerzo de aplicar la hermenéutica a los problemas en el aula escolar ha redundado en una mejor comprensión y, por tanto, ha ayudado notablemente a fundamentar el carácter emancipatorio y disminuir o eliminar el univocismo del autoritarismo existente en el proceso pedagógico" (1999:112).

estas tecnologías aportan a los empresarios y al Estado como interventor y patrocinador de las reformas educativas que facilitan la orientación de la educación en México.

La ideología económica, política y social del neoliberalismo exige de la educación universitaria una autoformación de *recursos humanos* que sepan adaptarse a las reglas y normas del mercado. Los planteamientos de la “excelencia” y la “calidad” educativa están contruidos a partir de los requerimientos de las empresas, mientras que el gobierno es el encargado de decretar los preceptos para la educación, al tiempo que administra los intereses de los inversionistas. “La empresa aparece cada vez más como una unidad estratégica en un mercado internacional competitivo y como un agente de utilización de nuevas tecnologías. Lo que mejor la define es el manejo de los mercados y de las tecnologías y no la racionalización ni la dominación de clase”. (Touraine. 2000:142).

Consumo y ganancia económica son dos características fundamentales de nuestra sociedad. Si bien es cierto que los seres humanos no podríamos prescindir del acto de producir cosas para nuestro consumo, en la actualidad esas necesidades naturales de consumo se ven rebasadas por una compulsión de poseer y de las sensaciones que de ello se derivan.¹⁹

Convertir a la educación superior en un mero instrumento de los nuevos patrones tecnológicos y organizativos al servicio de las exigencias económicas y políticas del sistema de producción neoliberal, es una de las principales estrategias para orientar el rumbo de sus estudiantes hacia los requerimientos de las empresas en los procesos actuales de globalización. El rasgo distintivo de estos patrones tecnológicos y de organización tiene que ver con el control social (y en este caso con la formación profesional) que demanda la creciente necesidad de producir y consumir compulsivamente. Se enfatiza la necesidad de orientar la educación hacia la “excelencia” y la “eficiencia” en las formas y en los contenidos de la educación, a fin de establecer la división del trabajo y el

¹⁹ Zygmunt Bauman cita a Jeremy Seabrook respecto al comportamiento de la sociedad de consumo: “...el secreto de la sociedad actual reside en el desarrollo de una sensación subjetiva de insuficiencia artificialmente creada, ya que nada podría ser más amenazador para sus principios fundacionales que el hecho de que la gente se declarase satisfecha con lo que posee”. (Bauman. 2001:124).

perfil profesional requerido para la preservación y el mejoramiento del *status quo*.²⁰

Nuestra condición histórica y cultural se rige por creencias y formas de vida que dan las pautas acerca de nuestras concepciones sobre la realidad, y vivimos constantemente haciendo valoraciones respecto a esta realidad. La función ideológica del neoliberalismo consiste en reiterar diariamente las creencias colectivas que permiten mantener la cohesión de un grupo social y, legitimar su sistema de control, a través de cierta obligatoriedad moral que atiende a la realización de valores que el propio sistema considera preferibles para su estabilidad. Las reformas al sistema educativo muy bien pueden servir para encaminar la formación profesional hacia quehaceres y deberes no elegidos voluntariamente por el carácter único de la búsqueda personal de los estudiantes, sino por la constricción moral de un sistema que determina sus ocupaciones y sus necesidades individuales. Tal es el caso de que en amplios sectores sociales de México se tenga una gran atracción por la forma de vivir norteamericana.

En esta tesis sostengo que existe un proceso de condicionamiento y de transmisión de información por parte de organismos internacionales y del Estado mexicano, para asignar a la educación universitaria en su conjunto una serie de valores que reflejan características muy particulares del racionalismo neoliberal. Más adelante (capítulo 2 y 3) trataré sobre la naturaleza del concepto del valor en el ámbito histórico-concreto en el que se desarrolla una cultura. Por el momento mi análisis se centra en la orientación que intereses políticos, económicos y sociales particulares imponen a nuestra educación para proyectos específicos dentro del marco de la globalización.²¹ Donde se reduce

²⁰ Actualmente parecería que la gran mayoría de la población acepta que la realidad social en que vive es la normal. En *El hombre unidimensional* Herbert Marcuse dice: “El impacto del progreso convierte a la Razón en sumisión a los hechos de la vida y a la capacidad dinámica de producir más y más grandes hechos de la misma especie de vida. La eficiencia del sistema impide el reconocimiento individual de que el mismo no contiene hechos que no comuniquen el poder represivo de la totalidad. Si los individuos se encuentran a sí mismos en las cosas que dan forma a su vida, lo hacen no al dar, sino al aceptar la ley de las cosas; no las leyes de la física, sino las leyes de su sociedad (Marcuse, 1990:33).

²¹ En el debate filosófico que sostiene Habermas sobre la eugenesia y nuestra autocomprensión como seres morales, nos dice: “La mezcla explosiva de darwinismo e ideología de libre comercio que se extendió en el giro del siglo XIX al XX bajo el paraguas de la *pax britannica*, se renueva actualmente bajo el signo del globalizado neoliberalismo” (Habermas, 2002:36).

la educación profesional a un instrumento de interpretación científicista, pragmático y utilitarista, y por lo cual se han venido fragmentando nuestras sociedades como resultado de fomentar la competencia individualista, al inculcar habilidades y actitudes que responden más a las demandas del mercado y a la productividad, en vez de preocuparse (ocuparse) por que cada futuro profesionista sea íntegro en su persona así como consciente de su papel histórico para contribuir en la construcción de una sociedad capaz de resolver sus conflictos con inteligencia y sensibilidad.²²

En las universidades se busca ir creando en los estudiantes el sentido de responsabilidad social propio del desempeño de la actividad profesional, junto con una serie de valores específicos de acuerdo con la propia concepción que se tiene de la educación. Cada universidad puede establecer criterios distintos acerca de los principios que debe promover la educación universitaria. Por su parte, organismos nacionales e internacionales (ANUIES y UNESCO) recomiendan que las instituciones de educación superior incorporen en sus currículos los aspectos formativos o humanos de la profesionalización, subrayando con ello, el carácter moral de la acción educativa. El problema es que la visión economicista y funcional del neoliberalismo para la educación tiene cada vez más influencia en nuestro sistema educativo.

Las instituciones educativas (universidades) pretenden siempre de manera explícita o implícita, la promoción de valores que respondan a sus fines y misiones. La cuestión es, en el contexto histórico actual, ¿cómo decidirán nuestras instituciones, cuáles son los valores básicos (los más fundamentales) que debe promover la educación universitaria? El código valoral no tiene que ser el mismo para cada una de nuestras entidades universitarias, pero es

²² Ernst Cassirer en un ensayo titulado "*La tragedia de la cultura*", plantea como los progresos de la cultura van creando nuevos bienes, "una riqueza que al mismo tiempo contribuye a entorpecer al individuo en vez de liberarle. Si la dicha constituye la verdadera meta de las aspiraciones humanas, la cultura quedaría condenada inapelablemente. Sólo hay un camino para justificarla, y es aplicarle otro criterio de valor". (Cassirer, 1951:156). Medio siglo después de que Ernst Cassirer escribiera este ensayo, Zygmunt Bauman en un estudio sobre *ética posmoderna* comenta: "El conocimiento y la capacidad moral son necesarios con más frecuencia y urgencia que el conocimiento de las "leyes de la naturaleza" o las habilidades técnicas. Empero, no sabemos dónde obtenerlas, y en caso de que están disponibles en algún lado, es difícil que confiemos en ellas ciegamente. Como dijo Hans Jonas, uno de los observadores más profundos de nuestro predicamento moral actual, "nunca hubo tanto poder aunado a tan poca guía para usarlo... Tenemos la mayor necesidad de sabiduría cuando menos creemos en ella" (2005: 24-25).

posible plantearnos la formación en valores como una tarea de construcción dialógica²³, reconociendo el consenso y procurando establecer un carácter más universal en la búsqueda de valores como puntos de referencia axiológicos para desarrollar políticas y modelos educativos alternativos.

En síntesis, el paradigma neoliberal para la educación universitaria, ofrece una concepción ética que obedece a la estrategia de su propio “orden sistémico” en el modelo económico y en la figura de Estado que coincide con los valores de la concepción neoliberal.

1.4 Indiferencia y resignación social

Explicar, justificar la vida implica siempre recurrir a una valoración. Vivimos constantemente haciendo, formulando valoraciones. Con frecuencia las personas tenemos la impresión, cierto malestar de que algo está mal en nuestra realidad y tiempo social. Si bien, no todos los hombres y mujeres en la sociedad buscan captar lo que está ocurriendo en el mundo y comprender lo que está pasando en ellos mismos dentro del contexto histórico que les tocó vivir.

Los problemas públicos que atañen a la educación en nuestro país (que incluyen los problemas de seguridad, salud, vivienda, pobreza, inequidad, ambientales), se hacen costumbre, y éste régimen de la costumbre hace suponer a mucha gente que tales problemas son *normales* o *naturales* por que se han acostumbrado a ellos. Es tan fuerte el poder de la costumbre, que en muchos casos, el individuo se habitúa a tal estado de cosas.

Cuando la gente gradualmente va perdiendo el interés o la estimación por cuestiones tales como: la dignidad, el respeto, la esperanza; el malestar y la ansiedad social son un síntoma común. Como ha dicho Wright Mills: “Supongamos que la gente no sienta estimación por ningún valor ni perciba

²³ “Los problemas teórico-prácticos de la justificación ética se reflejan en la educación moral. Desde este punto de vista, la educación moral ofrece una problemática mucho más compleja que otras educaciones específicas, a la vez que revela su carácter global y globalizante. Su cometido ha de ser el de capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se le presentan. Pero sobre tales alternativas o conflictos de valores gravitan (o vienen implicados) infinidad de problemas de orden ideológico, técnico, político, religioso, etcétera” (Rubio, 2000:65).

ninguna amenaza. Ésta es la experiencia de la *indiferencia*, la cual, si parece afectar a todos los valores, se convierte en apatía” (2003:30).

En México, como en cualquier otro país del mundo, el ciudadano no nace, se hace. Y no es posible ser consciente de nuestros problemas públicos sin asumir la responsabilidad de una ciudadanía (educación en valores) plenamente llevada a cabo.²⁴

En nuestro país son muchas las personas que están resignadas a las deficiencias del sistema educativo. ¿Quiénes exigimos una educación de calidad como derecho? ¿Nos organizamos para buscar procedimientos apropiados a fin resolver tales deficiencias en nuestras escuelas? ¿Participan los padres activamente en las escuelas de sus hijos? Los propios universitarios, ¿promueven en la práctica el diálogo, el juicio moral y político para construir sus valores?²⁵ El malestar, la indiferencia y la resignación social son experiencias que muchas veces no son formuladas de manera que nos permitan el trabajo de hacerlas inteligibles, a fin de explicarlas y cambiarlas. Pero, ¿es a caso la ignorancia una justificación suficiente para eximir a los individuos de que participen en las cuestiones que atañen a la vida pública? La opinión de Adolfo Sánchez Vázquez con respecto a la ignorancia y el comportamiento moral dentro de un marco histórico-social donde, en determinado momento se sitúan las sociedades, comenta:

[...] la ignorancia de las circunstancias, naturaleza o consecuencias de los actos humanos, permite eximir al individuo de su responsabilidad personal, pero esa exención sólo estará justificada, a su vez, cuando el individuo en cuestión no sea responsable de su propia ignorancia; es decir, cuando se

²⁴ [...] la educación moral implica una madurez cívica y personal, y ésta, a su vez, no es posible sin la maduración del juicio y de la conducta moral (Rubio, 2000:9).

²⁵ Una investigación llevada a cabo en relación a la problemática de los valores a partir de los efectos que ha generado la globalización mundial en jóvenes universitarios mexicanos, arrojó entre otros datos los siguientes: “Valores vinculados a un fuerte compromiso social y participación política ocupan los lugares más bajos de la encuesta. Así la igualdad ocupa el lugar 18, la democracia el 27, la política, la solidaridad y el nacionalismo los lugares 31, 32 y 33 en una escala de 35 valores. Por otro lado, los resultados indican que para los estudiantes universitarios la forma en que México se ha desarrollado nos conduce al abandono gradual de proyectos de independencia nacional, a la pérdida más extrema de la soberanía y a no alcanzar ni siquiera en el largo plazo la seguridad de un crecimiento estable que asegure el bienestar integral para todos los sectores de la población” (Herrera, Cruz, Gómez y Ramírez, 2001:407-408).

encuentre en la imposibilidad subjetiva (por razones personales) u objetiva (por razones históricas y sociales) de ser consciente de sus propio acto (1999:107).

Nuestras actitudes de resignación, de indiferencia, de conformismo, son problemas que pueden ser también abordados desde la educación. Pero mientras nadie exija cuentas a los gobernantes, a los secretarios de educación, a los directores y maestros, la educación de nuestro país no mejorará para la realización de valores como la justicia, la democracia, la libertad, la dignidad. Es preciso, entonces, sacudirse los hábitos de indiferencia y resignación, que obstaculizan la formación de la voluntad para crear ciudadanía. Y es que los ideales de un mundo mejor son responsabilidad de todos. No se trata de obligar a las personas a aceptar tal o cual idea o creencia, respecto a como actuar o pensar; pero como dice Kierkegaard, *sí podemos obligarle a darse cuenta de su condición humana*.

La indiferencia y la resignación social ante la visión instrumental de capacitar al estudiante para cubrir la demanda del mercado laboral, basada en la racionalidad y la funcionalidad tecnocrática, puede no ser comprendida por muchas personas en este país. Por ello, es importante que estas conductas y comportamientos sean gradualmente revertidas a través de la creación cultural y la realización de valores. Lo que significa reorientar el sentido de la existencia: transformación de uno mismo. Tal función educativa puede incorporarse en las universidades, en la familia, en los medios de comunicación, en la calle; es decir, en la cultura académica y en la cultura comunitaria. Michel Foucault lo argumenta del siguiente modo:

[...] tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de doble imposición política consistente en la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Se podría decir, para concluir, que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, cuanto librarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que éste conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos (1982:30).

Una parte importante del problema en las deficiencias de la educación en nuestro país, radica en la indiferencia y en el olvido de los asuntos públicos por parte de amplios sectores de la sociedad mexicana. La complacencia contribuye en gran parte a nuestros rezagos educativos, particularmente en detrimento de la socialización crítica, y en una educación para el desarrollo moral.

En resumen, tanto el proyecto modernizador de universidad como el proyecto del Estado para las universidades van de la mano. Ya que ambos sostiene un gran interés por la vinculación de las universidades con el aparato productivo, con el propósito de lograr calidad y excelencia por medio de sistemas de autoevaluación institucional y de evaluación externa. Donde predominan concepciones éticas de corte neoliberal que el proyecto de Estado trata de legitimar.

De acuerdo con lo mencionado hasta aquí, hay un proyecto interesado en establecer parámetros designados por la planeación política, tecnológica y económica del capitalismo, donde prevalecen teorías y modelos educativos para aplicarse en la enseñanza universitaria. Con ello se pretende instituir formas de control social para adaptar a los individuos (en este caso a los estudiantes universitarios), a un sistema de vida basado en la producción ilimitada de mercancías, y en el lucro personal; donde el éxito individual es primacía.

La influencia de estrategias y recomendaciones difundidas por organismos internacionales, que el propio Estado mexicano promueve en su *Plan Nacional de Desarrollo* para nuestro sistema educativo, distan mucho de ser propósitos para un "*Desarrollo Humano Sustentable*". El paradigma neoliberal para la educación encuentra su sentido en la adaptación heterónoma del individuo a las pautas dominantes que establecen las fuerzas empresariales y del Estado. Pero, como lo ha señalado Samuel Arriarán:

Frente al proceso de globalización en general y al Tratado de Libre Comercio en particular, se pueden desarrollar otras opciones para la educación mexicana, no tanto en términos de los requerimientos técnicos o de la formación docente según criterios mercantiles, sino más bien en términos de las exigencias humanistas [...] se puede repensar los problemas de la educación a partir de la crisis actual del Estado-nación mexicano (1999:111).

La construcción de condiciones éticas es pensar, esbozar, elegir las mejores opciones de vida humana en condiciones socioculturales concretas. Todos los actores sociales en México somos importantes para configurar compromisos y responsabilidades en los asuntos públicos del país. Las manifestaciones de indiferencia y resignación pueden revertirse gradualmente mediante la toma de conciencia de nuestra costumbre, de nuestro accionar mecánico; asumiendo otro sentido de vida, nacido de la reflexión consciente y comprometida.²⁶

²⁶ “Podemos legislar deberes a partir de reglas universales, pero la responsabilidad moral sólo existe y puede realizarse a título individual. Los deberes suelen hacer similares a las personas, pero es la responsabilidad lo que las convierte en individuos” (Bauman, 2006:65).

Capítulo 2

Ética y educación

“El conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre sombras en alguna parte”.

Bachelard.

2.1 La naturaleza intrínsecamente moral de la educación

Existen fuertes vínculos entre el estudio del comportamiento moral de los hombres en sociedad (ética) y la educación. Porque en los procesos de enseñanza-aprendizaje encontramos constantemente valores, principios y cuestiones morales. De modo que, la educación no puede sustraerse a normas, principios y valores de acuerdo con los cuales se establecen y regulan las relaciones entre los individuos dentro de un contexto histórico-cultural. En palabras de Lawrence Kohlberg: “El aspecto moral está implícito tanto en los procesos como en los contenidos de las propias instituciones, por ello, resulta imposible no educar moralmente” (1992:28).

Ante cuestiones tales como: fraudes electorales, sobornos, la guerra en Irak, el racismo, el crimen y el narcotráfico, ¿debemos poner nuestra atención en la educación moral²⁷ y en los valores? Nuestra sociedad tiene que atender ésta y otras cuestiones en relación a las condiciones y los valores que definen la calidad de la vida humana. La escuela (universidad) juega un papel vital en la prosecución de objetivos como la justicia y la democracia, en relación con otros valores que contribuyan principalmente a la realización de la dignidad humana. Como lo ha señalado Armando Rugarcía: “Los valores en la enseñanza son sin duda el problema más importante de la educación contemporánea. La educación que se desentiende de la enseñanza de valores no es educación” (2001:92).

²⁷ [...] es posible plantearse la educación moral como una tarea de construcción dialógica de ciertas normas y pautas de conducta mediante las que la persona puede elaborar soluciones creativas y responsables a los dilemas axiológicos que se le presentan de continuo, tanto en su ámbito privado como en el público (social y político). [...] entendemos la educación moral como un proceso de creciente maduración cognitiva, motivacional y práctica que persigue la autoconstrucción de una personalidad moral, crecientemente autónoma y responsable en sus decisiones y en su comportamiento ante las diferentes alternativas axiológicas que se le ofrecen (Rubio, 2000:66-67).

Si partimos del supuesto general de que el objetivo de la educación es el desarrollo intelectual, moral y personal; pero también de que las universidades son instituciones cargadas de valores por su propia función, habría que preguntarnos qué tipo de valores y educación ética están estas instituciones promoviendo, y, desde qué referentes teóricos se fundamenta su postura axiológica. Y es que muchas instituciones deciden no plantearse la educación moral para evitar un adoctrinamiento de sus miembros. De esta manera se justifica la relatividad ética de los valores morales, lo cual conduce a una situación en la que lo más adecuado parece ser no enseñar ningún valor moral (Kohlberg, 1992). Esta situación soslaya o reduce las prácticas educativas para facilitar el desarrollo en los individuos a fin de potenciar su capacidad de autorregulación, así como el esfuerzo de la voluntad frente a los impulsos egoístas y el peso de los hábitos deficientes adquiridos. Al no considerar la necesidad de la formación moral del mismo modo que se plantea la relevancia de una educación intelectual, física, artística, religiosa, etc., la clarificación de los valores implica que todos ellos son relativos y de igual valor, dando como resultado muchas veces un uso de la autoridad arbitraria por parte de las instituciones educativas a la hora de plantearse la solución de conflictos de valor. Comenta Pablo Latapí:

[...] toda educación que pretenda ser buena debe procurar introducir al educando a la comprensión de la totalidad de la realidad y no sólo a franjas parciales de ella [...] en las últimas dos décadas ha ganado terreno (en las clases media-alta y altas) un ideal equivocado de excelencia educativa, que privilegia el conocimiento útil para la producción y el pragmatismo, y promueve la competitividad y la autocomplacencia [...] en las universidades mexicanas de hoy, también en las públicas, parece haberse perdido el propósito de justicia social y la idea de un compromiso moral con la sociedad (2001:133).

La educación universitaria de acuerdo con la propia institución formativa de la que se trate, pretenderá impulsar una serie de valores acordes con su concepción del hombre, de la sociedad y del modelo educativo que se busque. Como instituciones de educación superior realizan actividades como la docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; así como la difusión de la cultura, según la misión y el perfil tipológico de cada una de ellas.

Por ello, es importante que el estudiante, el futuro profesional, adquiera un bagaje de hábitos, actitudes y valores que le permitan llevar a buen término lo que la sociedad espera de él. Pero no basta con demostrar que los valores y la educación ética, están implicadas en los estudios universitarios. Ya que para favorecer la consistencia entre el juicio (lo que se piensa) y la conducta moral (lo que se hace), no sólo es necesario intervenir a nivel individual, sino que es preciso hacerlo a nivel grupal e institucional. Por eso la exigencia ética y la formación en valores es fundamental si queremos desarrollo humano y cultural en nuestro país.

La educación es en esencia desarrollo, crecimiento humano; de ella se derivan muchas veces proyectos de vida que inspiran y dirigen nuestros actos. Mediante ella puede desarrollarse adecuadamente la potencialidad que tenemos como personas, y así, formar parte de un devenir histórico con más posibilidades de tolerancia, solidaridad, y justicia social en la comunidad. Las ideas positivistas de progreso, la tecnología, la ciencia y el éxito como esperanza de la vida moderna han estado mostrándonos su fracaso. Al reflexionar sobre ello, habría que replantearnos la importancia de los valores en la ética, enfocados a los temas de la educación como actividad humana, tanto en los procesos de formación como en la construcción de la identidad de los estudiantes universitarios.

En el presente capítulo se abordan algunos enfoques éticos como alternativas que tratan de responder a la tarea de la formación en valores, que es también, una tarea moral de la educación universitaria. Las consideraciones se harán desde las siguientes vertientes: a) “el desarrollo moral”, como objeto fundamental de la educación; b) “la función de la praxis”, como crítica del neoliberalismo que trata de reiterar su concepción ética en la orientación educativa, a fin de legitimar su sistema de dominación; pero también como conciencia de la realidad histórica y, c) “el compromiso ético de la transformación”, como conciencia que emerge del mundo vivido, para objetivarlo, problematizarlo y comprenderlo como creación cultural y proyecto humano.

2.2 Teoría de la educación moral (Lawrence Kohlberg)

El enfoque cognitivo en relación con la educación moral que propone Lawrence Kohlberg, se refiere a que los sujetos, lejos de limitarse a interiorizar las pautas sociales, como lo postula el sociologismo de la escuela durkheimiana, construyen nuevas estructuras a partir de la interacción con el medio²⁸. Su hipótesis consiste en que “las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo moral, y que, una vez entendido el desarrollo del juicio moral, devienen mucho más inteligibles y predecibles el desarrollo de la acción y del afecto morales” (Rubio, 2000:33-34).

Para los propósitos de esta investigación la propuesta de Kohlberg sobre el desarrollo moral se sustenta principalmente en los siguientes puntos: 1) El concepto de moral que hace referencia a juicios basados en principios universales, más allá de implicaciones sociológicas del término *moral* definido como normas o reglas²⁹; y, 2) que la primera virtud³⁰ de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada de forma democrática como equidad o igual respeto para toda la gente.

²⁸ La concepción funcionalista entiende la moralidad como una internalización de las normas sociales, se confunde por lo tanto, *norma convencional* con *valor moral*. Otras posturas (que incluyen a Kohlberg) han explicado la moralidad como la *construcción* de principios morales autónomos por parte de cada individuo. Estas interpretaciones son propias de los enfoques cognitivos, que entienden el desarrollo como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Sostienen el postulado de que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscrito en las estructuras orgánicas genéticas (Kohlberg, 1992:29).

²⁹ En este punto quiero hacer alusión respecto al tema de la construcción de la autonomía moral que Foucault sugiere cuando expresa que: “un acto no puede ser considerado moral por su mera conformidad a una regla, una ley y un valor (esto es, por su fidelidad al código moral vigente en una sociedad histórica concreta), sino que siempre implica también una relación con uno mismo, que va más allá de la simple conciencia de sí para llegar a ser, en realidad, una constitución de sí mismo como sujeto moral” (1987:169).

³⁰ [...]Se puede definir la virtud diciendo que es una propiedad disposicional que la persona adquiere, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad. Y se puede entender la educación como el suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo. [...] las virtudes, tienen sobre todo que ver con la educación axiológica, esto es, de los valores, ya que fueron el paradigma de la educación moral en toda una tradición, y las virtudes son la realización concreta y personal de los valores de una sociedad (Beuchot, 1999:11-12).

Kohlberg estableció que la génesis del desarrollo moral atraviesa tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional y de principios.³¹ A cada uno de estos niveles le corresponden dos estadios definidos como manera consciente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Presento a continuación los tres niveles, sus respectivos estadios y síntesis de sus contenidos:

NIVEL PRECONVENCIONAL

Estadio 1: *Estadio de moralidad heterónoma.*

Contenido: Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad, evitando el castigo.

Estadio 2: *Estadio de individualismo. Fines instrumentales e intercambio.*

Contenido: Lo correcto consiste en atender las necesidades propias y hacer tratos imparciales en términos de intercambio. Actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo.

NIVEL CONVENCIONAL

Estadio 3: *Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.*

Contenido: Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos. Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los propios ojos y a los de los demás.

Estadio 4: *Estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia.*

Contenido: Lo correcto consiste en cumplir con el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social y apoyando el bienestar del grupo. Las razones para hacer lo correcto son cumplir las obligaciones actuales que uno ha aceptado.

³¹ Para una comprensión más amplia sobre estos tres niveles véase *Psicología del desarrollo moral* de Lawrence Kohlberg. O ver también *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg* de Hersh, Reimer y Paolitto. Y es que para entender su teoría uno debe familiarizarse con las definiciones de estos niveles.

NIVEL POSTCONVENCIONAL Y DE PRINCIPIOS

Estadio 5: *Estadio de derechos prioritarios y contrato social o utilidad.*

Contenido: Lo correcto consiste en sostener los derechos, valores y contratos legales básicos de una sociedad. Lo correcto es ser consciente del hecho de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, que muchos valores y reglas son relativos al propio grupo.

Estadio 6: *Estadio de principios éticos universales.*

Contenido: Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. No son meramente valores que se reconocen, sino también principios que se usan para generar decisiones particulares. Respeto por las demás personas como fines, no como medios:

“La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace, y depende, de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Como define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento” (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984:53-54).

Lo interesante de estos estadios y niveles, es que implican diferencias de criterios en el modo de pensar y que en ellos se encuentra el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Debo señalar que el mismo Kohlberg declaró que “estos niveles no son una teoría, pero en cuanto descripciones del desarrollo moral comportan implicaciones definidas y radicales para la teoría social de la moralización” (1992: 194). Pues Kohlberg, confronta el tema de la relatividad de los valores, usando la filosofía moral para definir la estructura esencial de la moralidad que se centra en el principio de la justicia.

Respecto a las ideas de Kohlberg en relación a la formación de una ciudadanía y una democracia participativa como contexto de discusión y educación moral, hay que advertir que la madurez cívica y personal, implica también maduración del juicio y de la conducta moral y, estas no son posibles sin respeto y promoción de valores tales como la justicia, la libertad, la paz, la autodeterminación de los pueblos y la dignidad. El estímulo de la educación se

puede traducir en desarrollo moral, de manera que el propósito de los sujetos sea en gran medida, no tan sólo reconocer estos valores, sino desear practicarlos en sus relaciones con los demás. La cuestión es cómo crear las condiciones y las estrategias necesarias para revitalizar las potencialidades de los estudiantes universitarios, al mismo tiempo que ofrecerles oportunidades de desarrollo moral. Para ello, nos dice Rubio Carracedo:

[...] el logro de sujetos morales autónomos, conscientes y responsables, es el resultado de la profundización y la extensión de los procedimientos democráticos a todas las esferas de la vida. La autonomía moral no puede darse sin una autonomía personal ni ésta es posible sin un medio político-cívico-familiar sinceramente democrático, esto es, participativo (1992:134).

Lo anterior nos sugiere considerar en primer término el referente del mundo social en el que los universitarios interactúan y, al mismo tiempo, captar su propia subjetividad referente a ese mundo. No podemos olvidar que la universidad juega un papel importante en la construcción de la ciudadanía y en los objetivos democráticos. Profesores y alumnos encuentran en estos temas valores y cuestiones morales constantemente y, sin embargo, a menudo no se percibe su importancia en las funciones y finalidades educativas. Y es que muchas veces sus relaciones pedagógicas carecen de lo que Ortega y Gasset profesaba: “extraer la emoción de dramatismo que efectivamente yace en todo gran problema intelectual. La más alta y fecunda misión del profesor es disparar ese dramatismo y hacer que los estudiantes en cada lección asistan a una tragedia” (1986:24). Coincido en ello, porque sin esa motivación moral, sin esa intriga o dramatismo, la tarea docente resulta ineficaz. O en palabras de Freire:

“El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestro estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo” (2004:29).

De manera que una de las modificaciones esenciales en las funciones educativas universitarias tiene que ver con la relación pedagógica, especialmente con la interpretación que se hace de los valores en planteamientos práctico-morales y teórico-éticos³².

La obra de Kohlberg permanece abierta a revisión y a cierta reinterpretación, todavía está en proceso y continúa ampliándose a través de más investigación y crítica. El propósito de incluirlo en el marco teórico de esta investigación radica en la necesidad de proveer a los alumnos de alternativas y soluciones morales ante el conflicto de valores. Pero también consiste en el reconocimiento que hace de los planteamientos de virtud, justicia y democracia, imprescindibles para abordar el tema del desarrollo y la educación moral, a través de un proceso orientado a partir de la capacidad cognitiva, capacidad empática, desarrollo del juicio moral, desarrollo del espíritu crítico y creativo; hasta el desarrollo de las aptitudes para la acción y la transformación del entorno.

2.3 Filosofía de la praxis (Adolfo Sánchez Vázquez)

Abordar el tema de la *formación ética y valoral en la educación universitaria*, a partir de la categoría de *praxis*³³ que sugiere Adolfo Sánchez Vázquez, es una alternativa para tratar de dar respuesta a ciertos problemas teórico-prácticos en relación a lo que la educación conforme a valores significa, así como al esclarecimiento de sus finalidades e implicaciones en la realización de valores.

³² “Muchas personas piensan en la moralidad en términos de los valores que han adquirido de su entorno social. Por tanto, se piensa que una persona tiene valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores. Mientras que esta opinión de sentido común está de acuerdo con gran parte de la experiencia diaria, no considera lo que ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto. ¿Cómo decide uno qué valor seguir? (Hersh, Reimer, y Pailitto, 1984:45).

³³ “*Praxis*, en griego antiguo, significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad. En este sentido la acción moral –al igual que cualquier tipo de acción que no engendre nada fuera de sí misma– es, como dice Aristóteles, *praxis*. [...] nos inclinamos por el término *praxis* para designar la actividad consciente objetiva, sin que por otra parte se conciba con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo <<práctico>> en el lenguaje ordinario” (1980:20-21).

Como perspectiva de reflexión y de análisis para la búsqueda de criterios y mediación teórica de elementos y principios para la formación valoral y la eticidad, la *praxis* nos proporciona un conjunto de conceptos ordenadores para incluirlos en la trama del proceso educativo en el que se constituye la formación en valores.

Cuando Sánchez Vázquez señala que: “toda *praxis* es actividad, pero no toda actividad es *praxis*” (1980:245), trata de advertirnos de no establecer siempre la igualdad entre actividad y *praxis*. Ya que la *praxis* presenta cierta forma de actividad específica, de otras acciones que pueden confundirse con ella.

[...] la actividad puede manifestarse como una serie de actos tan complejos como el de la construcción de un nido por un pájaro, si que por ello deje de ser una actividad meramente biológica, natural. El hombre también puede ser sujeto de actividades –biológicas o instintivas- que no rebasan su nivel meramente natural y que, por tanto, no podemos considerarlas como específicamente humanas (Sánchez Vázquez, 1980:246).

Por lo anterior, la actividad propiamente humana, como *praxis*, “sólo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (1980:246). Es importante señalar que toda acción de este tipo, verdaderamente humana, exige cierta conciencia de un fin, cuya función en la *praxis*, consiste en prefigurar idealmente lo que aún no se logra alcanzar. En palabras de Sánchez Vázquez: “Por el hecho de tratarse fines, el hombre niega una realidad efectiva y afirma otra que no existe todavía” (1980:248).

Cuando establezco en mi hipótesis de investigación que en el actual contexto en que vivimos, y en el cual la educación universitaria está inserta, es posible buscar y encontrar otros significados para la formación ética y valoral (otros criterios de valor para la formación de nuestros universitarios), estoy por un lado negando la realidad efectiva de la orientación puramente pragmática, utilitarista y técnico-instrumental de las propuestas neoliberales; pero también, estoy considerando como producto de mi propia conciencia, un ideal, o fin a

cumplir como punto de partida para la concreción de la eticidad. Pero, para no hacer de los ideales meras ensoñaciones, y para objetivizar la propia actividad de la *praxis*, surge entonces la siguiente pregunta: ¿cuáles son las condiciones, los medios e instrumentos para transformar las funciones y finalidades de la formación universitaria en materia de valores considerando el momento histórico que vivimos?

El objeto de nuestra actividad, considerada aquí como la educación universitaria en la sociedad mexicana, presenta una realidad efectiva que requiere ser transformada desde nuestra propia actividad como humanos a partir de la creación cultural y la realización de valores. Por ello, la importancia del rescate del verdadero sentido de la *praxis*, como actividad real, objetiva, que nos permita superar el punto de vista inmediato y limitado de la visión neoliberal en su concepción educativa. Según Sánchez Vázquez: “la destrucción de la actitud propia de la conciencia ordinaria es condición indispensable para superar toda conciencia mistificada de la *praxis* y elevarse a un punto de vista objetivo, científico, sobre la actividad práctica del hombre”.³⁴ El siguiente fragmento en la tercera tesis sobre Feuerbach, escrito por Marx hace 174 años, resulta bastante apropiado para considerarla actualmente ante los embates de la ideología neoliberal:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado [...] (Marx, 1985: 226).

³⁴ Téngase presente que Adolfo Sánchez Vázquez, concibe el marxismo como filosofía de la *praxis*, al afirmar que: “la reivindicación de la *praxis*, como categoría central, es una tarea indispensable para rescatar la medula marxista de sus envolturas ontologizantes, teorista o humanista abstracta. (1980:11). Con anterioridad, Erich Fromm concibe el marxismo como una protesta contra la enajenación del hombre y su transformación en una cosa. Y escribe en relación a la conciencia ordinaria: “Es precisamente la ceguera del pensamiento consciente del hombre lo que le impide tener conciencia de sus verdaderas necesidades humanas y de los ideales arraigados en ellas. Sólo si la conciencia falsa se transforma en conciencia verdadera, es decir, sólo si tenemos conciencia de la realidad, en vez de deformarla mediante racionalizaciones, podemos cobrar conciencia también de nuestras necesidades humanas reales y verdaderas” (1966:33).

Tomando en cuenta la actividad humana como *praxis*, hemos de considerarla, primero, como actividad de la conciencia; donde los fines prefiguran idealmente el resultado real que se quiere obtener, y; por otro lado, como una exigencia de realización con el propósito de hacer del fin una causa de la acción real.³⁵ Se establece así una unidad indisoluble entre la actividad cognoscitiva y teleológica, entre el pensamiento y la acción. De ahí que “la simple actividad subjetiva –psíquica- o meramente espiritual que no se objetiva materialmente no puede considerarse *praxis*” (Sánchez Vázquez, 1980:253). En otras palabras, la *praxis*, así concebida, puede contribuir a la orientación y formación en valores de los universitarios, trascendiendo las concepciones individualistas, eficientistas y competitivas del proyecto neoliberal, que están explícitas o implícitas en la organización, en los planes y programas y en las dinámicas escolares. Las condiciones para ello están dadas. Basta con observar en el plano de la vida cotidiana, los diversos problemas morales en las relaciones humanas: racismo, xenofobia, divorcios; y en el contexto mundial: contaminación, hambruna, guerras. Por otro lado, la producción de fines y conocimientos desde la actividad teórica, contribuye como teoría a transformar el mundo, es un instrumento de la *praxis* que transita a la acción si es asimilada por los sujetos que con sus actos han de participar en dicha transformación.³⁶

Desde la perspectiva que nos sugiere la *praxis*, y que asumimos como concepción humanista, crítica y comprometida; la educación sólo adquiere sentido si se orienta al logro de la eticidad. Lo que significaría, de acuerdo hasta lo ahora aquí expuesto: una educación que se oriente al desarrollo de la capacidad cognitiva, así como el desarrollo del juicio moral (desarrollo intelectual y moral del educando) dentro de un proceso de formación a partir

³⁵ Sánchez Vázquez establece la relación entre el pensamiento y la acción en los siguientes términos: “Entre la actividad cognoscitiva y al teleológica hay diferencias importantes, pues mientras la primera tiene que ver con una realidad presente de la cual se pretende dar razón, la segunda hace referencia a una realidad futura y, por tanto, inexistente aún” (1980: 250).

³⁶ [...] la *praxis* se nos presenta como una actividad material, transformadora y adecuada a fines. Fuera de ella queda la actividad teórica que no se materializa, en cuanto que es actividad espiritual pura. Pero, por otra parte, no hay *praxis* como actividad puramente material, es decir, sin la producción de fines y conocimientos que caracteriza la actividad teórica [...] (Sánchez Vázquez, 1980:266-267).l

del cual los sujetos van adquiriendo y transformando capacidades, formas de sentir, de imaginar, de comprender y de aprender para desempeñar prácticas sociales que no lesionen la dignidad humana.

Precisando un poco más, la educación entendida como formación ha de procurar que la *praxis* mediante la cual se exterioriza el sujeto se oriente a la realización de valores morales (como el respeto y la tolerancia) y de valores sociales (como la democracia y la justicia, la paz, etc.). De otra manera: ¿Cómo es posible hablar de una democracia auténtica sin los valores de una ciudadanía plenamente asumida?, o ¿cómo es posible aplicar en nuestra vida diaria el respeto y la tolerancia, si no consideramos previamente la solidaridad para asumir el interés de los demás y adoptamos conductas que favorezcan los proyectos colectivos con los individuales? No puede haber ciudadanía ni democracia sin respeto ni desarrollo moral.

Podemos establecer por lo tanto, que la *formación ética y valoral en la educación universitaria* puede ser objeto de una transformación real en las funciones y finalidades del quehacer educativo en las propias universidades, mediante la interpretación de la *praxis* en la experiencia participativa global de la comunidad escolar.³⁷ Tomando en cuenta que para producir los cambios necesarios en la organización estructural y curricular de las instituciones universitarias, no basta con desplegar una mera actividad teórica; sino actuar prácticamente sobre la realidad.

³⁷ “Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta una labor de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción; todo ello como paso indispensable para desarrollar acciones reales efectivas. En este sentido una teoría es práctica en cuanto que materializa, a través de una serie de mediaciones, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación (Sánchez Vázquez, 1980:265).

2.4 El compromiso ético (Paulo Freire)

Una de las referencias más importantes para el desarrollo de esta investigación, la constituye el compromiso ético-político-educativo de la obra de Paulo Freire. Y es que podemos encontrar en la visión freireana de la educación, una relación dialógica entre educadores y educandos³⁸, con el objetivo de problematizar la realidad actual y promover la asimilación crítica de ideas, imágenes y actitudes que posibiliten la aproximación a una nueva sociedad, concebida a partir de la propia creación cultural y sentido de la *praxis* a la que nos hemos referido. Es decir, la transformación educativa debe ir acompañada de cambios significativos en la estructura social y política donde se práctica la educación. Aunque tal postura se considere muchas veces insostenible y utópica. Peter McLaren, refiriéndose a Freire comenta al respecto:

El mundo histórico y cultural debe ser abordado como una realidad creada y susceptible de transformación que, a semejanza de los seres humanos, pasa por un proceso constante de reformulación y construcción a través del esfuerzo humano, de acuerdo con representaciones ideológicas de la realidad [...] los educandos requieren aprender a establecer conexiones, de forma activa, entre sus propias existencias, las situaciones vividas y la formación de la realidad que ha acontecido hasta el presente [...] los educandos necesitan comenzar a comprender que los mitos presentes en los discursos dominantes son precisamente los que oprimen y marginan, pero que pueden ser trascendidos por medio de la acción transformadora (2004: 156-157).

Debo señalar que tanto la *Pedagogía del oprimido* (1970), *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía de la autonomía* (1966) y, *Política y educación* (1996), son obras que bien pueden ser contextualizadas a los

³⁸ “La apropiación del método dialógico como un proceso de intercambio de experiencias se reduce muchas veces a la forma de terapia de grupo centrada en la psicología individual. Si bien algunos educadores sostienen que ese proceso crea una zona de bálsamo pedagógico, en mi opinión tan sólo crea en el oprimido una buena sensación acerca de su sentimiento de victimización. En otras palabras, el intercambio de experiencias no debe entenderse sólo en términos psicológicos. Requiere también un análisis político e ideológico. Ese intercambio debe ser entendido siempre dentro de la praxis social que conduce a la reflexión y la acción política. En suma, requiere siempre un proyecto político, con el objetivo de dismantelar los mecanismos y estructuras opresoras” (Macedo, 2004:51).

actuales procesos sociales que condicionan y enmarcan la intervención educativa en nuestro país. La interpretación que aquí se hace de Paulo Freire, no es con la intención de refugiarnos en un pasado mitificado en la tradición de la lucha anticolonial y antihegemónica (centro-periferia) del periodo posterior a la segunda guerra mundial, época en la que la pedagogía de la liberación tiene sus orígenes intelectuales; como tampoco incurrir en un reduccionismo simplista, aislando la obra de Freire a un texto de una época determinada. De lo que se trata es de crear y recrear la lectura del propio Freire en un mundo donde continúan dándose prácticas inhumanas en las construcciones sociales. Y es que, mientras continúen existiendo opresores y oprimidos (relaciones de dominación y opresión) en el mundo, Paulo Freire no puede estar pasado de moda, y su radicalidad y compromiso no puede estar desfasado de las luchas políticas. La experiencia teórico-práctica que Freire nos sugiere y el análisis crítico de la educación instrumental que hasta ahora hemos venido haciendo, nos advierte que la educación universitaria no es sólo reproducción, sino también producción, y sugieren una nueva relación posible entre teoría y práctica para crear nuevos proyectos educativos.

Los nuevos contextos y desafíos exigen de la educación una perspectiva acorde con los nuevos tiempos, los enfoques de Freire nos ofrecen una visión por el desarrollo autónomo de los sujetos mediante la reconstrucción consciente de nuestra cultura experiencial. Freire nos lo expresa del siguiente modo en uno de sus *saberes necesarios para la práctica educativa*:

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y que seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi "destino" no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la *problematización* del futuro y que rechace su inexorabilidad (2004:52).

Para dar sentido a estas palabras, Freire comunica la creencia de que la educación puede salvaguardar la condición humana, ya que contribuye a lo que él considera una vocación ontológica del ser: **la humanización**.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire sostiene que la educación crítica es un elemento básico en el cambio social, y es, al mismo tiempo, inseparable de nuestra concepción del mundo, del poder y del tipo de vida moral que aspiramos a tener. Pero, nos recuerda también que “la liberación no se da dentro de la conciencia de los hombres, aislada del mundo, sino en la praxis de los hombres dentro de la historia” (2005:93). De ahí se deriva la necesidad de percibir correctamente las relaciones entre educación universitaria, eticidad y valores sociales, que esta investigación trata de identificar.

Hago un breve paréntesis aquí recordando que, uno de los propósitos de esta investigación es buscar los criterios y las mediaciones teóricas entre los fundamentos y principios elementales de una racionalidad no instrumental en la educación universitaria; y la visión humanista de la educación de Freire, nos coloca en la vía de la reflexión y la acción cultural de replantearnos la educación como tarea humanizadora. Conceptos como “opresores-oprimidos”, “naturaleza política de la educación”, “praxis”, “concientización”, “educación liberadora”, “educación bancaria”; son elementos a partir de los cuales podemos abordar la trama de nuestro propio proceso educativo en la universidad. Si por un lado el proyecto neoliberal procura insertar en la educación la mera transmisión de modelos culturales y sociales, definidos en relación con los valores socialmente hegemónicos, y a los cuales, parecería que no queda más remedio que adaptarse, Paulo Freire nos recuerda que “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (2004:47). Pero, ¿cómo crear estas posibilidades en un mundo práctico-utilitario, donde los propios estudiantes van adaptándose gradualmente al engranaje de la estructura de dominación y, al mismo tiempo, temen al riesgo de asumir la libertad? Considerando aquí la libertad no como una condición universal de la humanidad, sino como una creación histórica y social (Bauman, 1991). Tal cuestión se resuelve mediante

la relación consciente de la necesidad práctica que debe satisfacerse con la ayuda de la teoría.³⁹

Desde la perspectiva freireana, se puede estimular el juicio moral de los estudiantes para aprehender el conocimiento de los problemas del mundo actual, en especial en nuestro país, a fin de prestar servicios a la comunidad y establecer con ésta una relación de reciprocidad. De manera que la relación entre la educación universitaria, la eticidad y los valores sociales como la solidaridad y la justicia, pueden establecerse a partir de la responsabilidad social y política de los propios sujetos como realizadores de valores. Por eso, la propuesta de formación en valores debe de habilitar una vía para que los sujetos en formación puedan estar en el mundo y saberse en él. En palabras de Freire:

[...] El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un *objeto*, sino también un sujeto de la Historia (1997:53).

En este fragmento está implícita una fundamentación ética hacia una actitud moral, hacia un compromiso con uno mismo y con el mundo, una vez que adquirimos conciencia de los obstáculos que las propias condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas ponen

³⁹ “El hecho de que la práctica determine a la teoría no sólo como fuente de ella –práctica que amplía con sus exigencias el horizonte de problemas y soluciones de la teoría-, sino también como fin –como anticipación ideal de una práctica que no existe aún-, demuestra, a su vez, que las relaciones entre teoría y práctica no pueden verse de un modo simplista o mecánico, a saber: como si toda teoría se basara de un modo directo e inmediato en la práctica. Es evidente que hay teorías específicas que no se hallan en tal relación con la actividad práctica. Pero no olvidemos que estamos hablando en este momento de las relaciones entre teoría y praxis en el curso de un proceso histórico-social que tiene su lado teórico y su lado práctico. En verdad la historia de la teoría (del saber humano en su conjunto) y de la praxis (de las actividades prácticas del hombre) son abstracciones de una sola y verdadera historia: la historia humana” (Sánchez Vázquez, 1980:290).

ante la realización de una formación en valores y para la eticidad. De ahí la necesidad imperiosa de la *conscientización*.⁴⁰

Así podemos remitirnos a Hans-Georg Gadamer, y ofrecer un nexo entre el concepto de la ética de Freire como crítica permanente ante la visión neoliberal, y la propuesta de nuevos valores ético-sociales que posibiliten nuevos pactos en la organización social; pero también, entre la visión *bancaria* de la educación, y la visión problematizadora.⁴¹ Según Gadamer: “Una *tekhne* se aprende, y se puede también olvidar. En cambio, el saber moral, una vez aprendido, ya no se olvida” (1977:388).

[...] Si lo bueno para el hombre sólo aparece en la concreción de la situación práctica en la que él se encuentra, entonces el saber moral debe comprender en la situación concreta qué es lo que ésta pide de él, o dicho de otro modo, el que actúa debe ver la situación concreta a la luz de lo que se exige de él en general [...] (Gadamer, 1977:384).

De la cita anterior podemos establecer que, si el valor de lo bueno varía con cada situación (versión del subjetivismo y relativismo ético), el saber moral exige cierta responsabilidad ética como actividad teórica y acción efectiva sobre el mundo, en otras palabras, el propio conocimiento, generado por el desarrollo cognitivo y moral, así como por el diálogo, sólo será auténtico de una educación *en y por* valores si se compromete con la transformación social.

⁴⁰ “Paulo Freire percibió con claridad que el aprendizaje liberador exigía el reconocimiento de la relación transaccional entre sujeto y objeto: el <<mundo>> exterior era el mundo tal como era experimentado, interpretado, percibido o conocido, y no el mundo como una cosa cerrada en sí misma. Freire llamaba conscientización al proceso donde se aprende a reflexionar, junto con sus hermanos, acerca del mundo tal como era experimentado. Asimismo, significaba identificar eficiencias, lagunas, vacíos, y actuar conjuntamente para reparar el problema” (Greene, 2004:127-128).

⁴¹ “Frente a la educación bancaria, la problematizadora se fundamenta en la relación dialógico-dialéctica entre educador y educando, donde ambos aprenden juntos. El diálogo es una necesidad existencial, que posibilita la comunicación y permite traspasar las vivencias inmediatas” [...] (Macedo, 2004:56). En relación a la educación “bancaria” Paulo Freire comenta: “En esta visión de educación, los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo e los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” (2005:81).

El compromiso con la educación universitaria en nuestro país requiere de la formación ética y valoral, ya que se necesitan profesionales comprometidos con la concientización, con la humanización y la emancipación humana, a fin de orientar el debate sobre el ideario neoliberal que impregna, desafortunadamente, la educación en México. Como Fabio Manzini ha dicho: “La propuesta pedagógica freireana muestra la relación entre la cultura de la vida cotidiana y la política. Y muestra algo más: la unidad entre rigor científico, audacia intelectual e imaginación creadora en un recorrido que puede conducir a la conciencia crítica” (2004:57).

En resumen, con Paulo Freire no se trata de encontrar recetas para soluciones teóricas instantáneas a problemas educativos específicos. Por el contrario, y desde la dimensión sociológica de la educación, habría que replantearnos el pensamiento de Freire en su potencialidad crítica, política y pedagógica, al abordar las formas concretas de conocimientos, sentimientos, percepciones y deseos que la ideología neoliberal trata de regular y legitimar en la propia escuela, cuestionando al mismo tiempo sus valores, y vislumbrando las propias posibilidades de una educación como interacción dialógica hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado.⁴²

Como hemos señalado anteriormente, y desde nuestra posición, las perspectivas de “desarrollo moral”, “praxis”, y “compromiso ético”, en Kohlberg, Sánchez Vázquez y Freire, que se esbozan aquí; nos exige reexaminar el papel de la educación universitaria, no sólo como transmisora de conocimientos y modelos culturales y sociales, definidos por criterios de rentabilidad económica o por proyectos políticos neoliberales; sino como el lugar en el que las personas adquieren la formación y la preparación que han de permitirles transformar su mundo cultural. Como lo ha señalado Xavier Besalú, en relación a la misión de la educación en las sociedades actuales:

⁴² Varios autores coinciden, al igual que Freire en este punto, respecto a que el diálogo es una exigencia existencial entre los hombres. Entre ellos, Lawrence Kohlberg, Teresa Yurén, Mauricio Beuchot y Samuel Arriarán desarrollan en varias de sus obras la importancia de no tomar al alumno como algo pasivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como sujeto activo, como un interlocutor.

[...] la misión deberá consistir en ayudarles en que participen activamente en la elaboración de un nuevo marco cultural que rompa las fronteras de su propia cultura particular para construir con los demás miembros de la comunidad un mundo nuevo donde la vida tenga sentido y los problemas de la existencia encuentren vías de solución (2002:53).

Lo anterior no resulta nada simple, si tomamos en cuenta que el propio sistema capitalista y sus ideas de progreso ejercen gran control sobre sus defensores (que incluye a muchos universitarios). Cuestionar los valores consolidados por el capitalismo es asumir una postura amenazante para los intereses de la cultura dominante, y para los mismos estudiantes que no sienten que estén sufriendo algún tipo de injusticia social, y cuyo único objetivo de felicidad se basa en la búsqueda de dinero, poder y prestigio. Aunque no por ello, debemos dejar pasar inadvertido que muchos estudiantes son capaces de sentirse estimulados por una serie de enfoques diferentes dentro de su propia formación ética, política, científica, técnica, estética, etc. Por ello, Paulo Freire nos sugiere:

[...] En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que *hereda* como lo que *adquiere*. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad (2001:17).

A muchos podrá parecerles que los planteamientos aquí expuestos de Kohlberg, Sánchez Vázquez y de Freire, son actualmente inadecuados y más propios del contexto y momento histórico en que fueron elaborados. Por ello quiero recordar, qué de lo que aquí trato, es tan sólo de hacer visible, de señalar que los enfoques de estos autores pueden responder al reto ético de la propia educación en la universidad actualmente. Y que los problemas que nos plantea nuestro objeto de estudio –en materia de derechos humanos, justicia social, diversidad cultural, etc.- pueden ser vistos y abordados desde estos autores de manera novedosa.

Capítulo 3

Creación cultural y realización de valores

“Del libro del tiempo se separa una hoja, cae al suelo, el viento la recoge y se la lleva lejos, para volver a traerla y depositarla en las rodillas del hombre”.

Nietzsche

3.1 Educación conforme a valores (María Teresa Yurén)

¿Qué es la educación conforme a valores? En el actual contexto histórico en que vivimos: ¿qué función debe cumplir la formación en valores? ¿Cuáles son las finalidades y las condiciones de una formación ética y valoral? ¿Qué se requiere para aportar otra visión de la formación profesional en los jóvenes universitarios, que responda más a los intereses globales de amplios sectores en nuestra nación, y no sólo a los del gobierno o las empresas? Si, como ya lo hemos comentado, los valores, son aquello que va a alcanzarse por medio del desarrollo cognitivo y moral: ¿cómo hacer que el estudiante se acerque a aprehenderlos y reconstruirlos en su vida diaria?

Para Teresa Yurén, la universidad es una pieza clave como mediación entre el conocimiento y la sociedad, entre la cultura ya producida y en producción; ya que la sociedad que se apropia de esa cultura, la recrea y la transforma.⁴³ En estos términos, la universidad significa “praxis cultural y social”. En donde, dicho sea de paso, el profesorado es el eslabón esencial en el marco de la educación en valores.

⁴³En el ensayo titulado *“Razón de ser y sentido de la universidad pública”*, Teresa Yurén nos presenta desde una perspectiva habermasiana, referentes hacia una universidad social: “donde la formación implica que los estudiantes sean preparados en el modelo de racionalidad comunicativa y en el ejercicio de habilidades extrafuncionales (a las que debieran subordinarse las habilidades funcionales propias de la técnica). Pero también se requiere que esas habilidades se materialicen en praxis, pues sólo mediante ésta es posible la transformación de la realidad natural y social, y la modificación de las estructuras de la vida cotidiana (usos, costumbres, lenguaje, creencias, actitudes, etc.). [...] La formación implica, entonces, no sólo contribuir a que los sujetos aprehendan su cultura y se apropien de ella, sino sobre todo que la produzcan y que en esa acción contribuyan a darle sentido a la historia” (1997:205).

Las ideas que a continuación se presentan derivan de las tesis fundamentales que la autora desarrolló en su tesis doctoral, investigación en que se examinan las obras de Hegel y de Habermas a fin de reconstruir las relaciones posibles entre los conceptos de eticidad y educación, y en donde desde nuestra propia lectura, se infieren algunas de las respuestas a las preguntas que he referido con anterioridad.

Una de las conclusiones a las que llega Teresa Yurén en su investigación es la siguiente: “La educación valoral o educación conforme a valores es el proceso formativo de carácter escolar que tiene por finalidad la eticidad. Dicho proceso requiere de determinadas condiciones y principios que constituyen un modelo pedagógico de signo emancipatorio” (1995:313). La autora nos propone en su elaboración teórica una educación valoral que se constituya en una vía de construcción de la eticidad. Se desprende de esto último, nuestro interés por conocer los fundamentos y principios básicos para tal construcción en el ámbito de la educación universitaria.

Siguiendo el análisis y los planteamientos del uso crítico que hace Teresa Yurén de obras de Hegel y Habermas, y de las relaciones conceptuales de eticidad y educación, valores sociales, y dignidad humana, que retoma de autores como Marx, Adorno, Sánchez Vázquez, Luis Villoro, Agnes Heller y Piaget principalmente, podemos destacar los dos siguientes razonamientos desde nuestra propia interpretación:

- 1) La eticidad, entendida como realización de valores se objetiva en su realización más plena en la cultura. Y tal realización es resultado de la praxis de los sujetos.

En este punto es conveniente recordar el señalamiento que hace Teresa Yurén –retomando a Hegel-, respecto al desarrollo de la idea de libertad que cada sujeto –el pueblo nación- representa en su existencia:

[...] La eticidad tiene sus determinaciones en el esfuerzo de los pueblos que se orientan por un ideal de libertad, el cual adquiere el matiz que le imprime la experiencia del pueblo y se expresa en instituciones que traducen el espíritu de

ese pueblo y que son válidas en tanto el pueblo reconoce en ellas la posibilidad de realizar su libertad (1995:53).

Desde esta concepción, la educación es consecuencia y condición de un proceso histórico-social de búsqueda y conquista de la libertad. Pero se requiere que el pueblo alcance la conciencia de su “libertad” y de su “no libertad”, y que, mediante su actividad, supere su inmediatez y vuelva sobre sí mismo, lo cual implica producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí. Hagamos una pausa para analizar más de cerca esta idea.

Si tomamos en cuenta que el mundo en el que vive el hombre es un universo cultural en donde se entrelazan el lenguaje, la ciencia, el arte, la religión, etc., que, al mismo tiempo son el resultado de conocimientos, saberes y destrezas de la actividad humana; y establecemos que una de las características que nos diferencian del resto de los seres vivos y nos hace plenamente humanos son los procesos de enculturación -como lo ha señalado María García Amilburu: “[...] lo que nos hace humanos es la cultura; y el modo como nos hacemos humanos es por la educación” (2008:44),- la educación es cultivo de esos conocimientos, saberes y destrezas. Desde esta perspectiva, la educación se vincula con lo ya establecido, con las costumbres y los valores que predominan en determinada forma cultural, mediante un proceso de recreación y estabilización de las propias creencias, hábitos y comportamientos del grupo humano en el que se vive. Pero también, la educación es movimiento, posibilidad de libertad –cuando ya se ha solidificado la cultura- que los sujetos pueden darse a través del proceso mismo de formación que les revele su saber de sí. La educación incluye la formación cultural que es constitución del sujeto, renovación del mundo cultural, *construcción de una nueva figura del espíritu*.⁴⁴

⁴⁴ [...] la progresión del espíritu consiste en *fases de educación* que la conciencia ha de recorrer para que el espíritu llegue a saber lo que es verdaderamente y haga objetivo ese saber realizándolo en el mundo presente. [...] los individuos han de tomar distancia de la obra preexistente en la que se han educado para fluidificarla. Quienes logran esto son los que Hegel llama individuos históricos (Yurén, 1995:57-58).

En síntesis, *educación y eticidad* son aspectos íntimamente relacionados entres sí. La educación en valores permite al sujeto apropiarse de su cultura por la vía de la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que promueve su desarrollo intelectual y moral, lo que hace posible que prefiera y realice valores mediante una relación consciente con los otros para transformarse a sí mismo y al mundo en el que vive.

- 2) Mediante la creación cultural los sujetos nos construimos en relación con el mundo objetivo; la educación como proceso formativo ético y valoral puede transformar cualitativamente la realidad.

La cultura la entendemos como aquello que los hombres y mujeres hemos ido construyendo a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente. Lo que hay que enfatizar es que tanto la transmisión, la socialización y el cultivo de los conocimientos y saberes; así como las creencias, los valores, las costumbres y los comportamientos, deben estar acompañados del análisis crítico de la información y la formación recibidas que la propia cultura nos transmite:

La escuela tradicional se presenta como la depositaria del saber, que monopoliza la transmisión de información, la nueva educación deberá preocuparse menos de esta transmisión y más de la reconstrucción de los conocimientos que los individuos han adquirido en su vida anterior y paralela a la escuela. La mayoría de los ciudadanos están hoy saturados de informaciones simultáneas y fragmentarias, que superan su capacidad de procesamiento, organización racional y valoración ética (Besalú, 2002:36).

En efecto, como ya anteriormente se ha hecho mención, la concepción ética de la cultura neoliberal obedece a la estrategia de su propio “orden sistémico”, proporcionando valores que respondan a sus estrategias y fines.⁴⁵ La

⁴⁵ La acción orientada a fines, [...] brota de un interés cognoscitivo técnico que busca el control [...] en este tipo de acción lo que pretende el actor es lograr eficacia, control y poder sobre el mundo. La acción estratégica, a diferencia de la acción instrumental (orientada a fines) es acción social, y, como tal, está mediada por actos de habla. Tiene como función principal la de

socialización así entendida, no hace si no reproducir el individualismo, la competitividad, el egoísmo, la inequidad, la miseria, los intereses del Estado y los intereses del capital; dejando fuera la reflexión y la crítica de las instituciones, las normas y los valores establecidos.

Lo anterior exige una *formación ética y valoral* en los contenidos y formas de la educación, dirigida a que el educando elija en su imaginario y proyecto de vida el reconocimiento e identificación de valores que le permitan transformarse a sí mismo y, por ende, transformar a la vez las estructuras culturales. Dicho en palabras de Teresa Yurén: “Realizar valores significa llevar a cabo acciones tendientes a conferir a la realidad cualidades que no posee por sí, y que son preferibles” (1995:194).

Desde esta perspectiva, las condiciones para desarrollar la educación conforme a valores en la estructura escolar son, principalmente, de acuerdo a las conclusiones más generales que hace Teresa Yurén:

[...] que la estructura escolar se funde en el principio de igualdad ante la ley e igualdad en los derechos; que haga propicia la participación de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones, que constituya un medio ambiente propicio para la acción comunicativa⁴⁶ y el consenso (1995:314).

Si bien, hay distintas maneras de entender la finalidad última de la educación, la propuesta de Teresa Yurén (para la que se requieren cambios culturales profundos en función de un proyecto social), ofrece un panorama de lo que la educación conforme a valores significa, advirtiéndonos la posibilidad de una educación valoral que vaya más allá de la socialización y que derive en un recurso para que los sujetos realicen valores.

que el actor logre influencia sobre un oponente, al igual que en el caso anterior, el actor pretende eficacia y poder sobre otros [...] (Yurén, 1995:66,67).

⁴⁶ “[...] la acción comunicativa esta constituida por los actos constatativos (es decir, la conversación, cuya forma de argumentación es el *discurso teórico*, mediante el cual se pretende mostrar la verdad de lo que se está diciendo), las acciones reguladas por normas y las autorrepresentaciones expresivas que se realizan sobre el trasfondo de un mundo de la vida y que tienden a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica [...] (Yurén:1995:81:82).

Podemos resumir los dos razonamientos aquí expuestos que inferimos del análisis y crítica que hace Teresa Yurén en su investigación para la educación conforme a valores, destacando la vertiente humanística que exige en los planteamientos teórico-prácticos de la educación (no con intención prescriptiva; sino con pretensiones de validez), tanto en el desarrollo de la sensibilidad moral, el juicio moral y de la conducta moral en todos aquellos de nosotros interesados en la educación valoral.

3.2 Sujetos como realizadores de valores

De acuerdo con lo que hemos expuesto es posible que cada particular pueda constituirse en un sujeto ético. Debido a que en la conformación del sujeto como realizador de valores, están efectuándose al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y moral, una función crítica, política y social de la praxis, y un compromiso ético que orienta su actividad. El estudiante universitario muy pronto será parte de la vida productiva en donde prestará sus servicios como profesional, para lo cual se requiere, por un lado, un componente académico que dé sustento y sentido ético a los conocimientos y técnicas en la realización del servicio que se prestará, y por otro lado; la universidad debe ofrecer a estos estudiantes la formación para su participación social, comunitaria y política; porque a los estudiantes se les forma para el trabajo y para la vida. Por ello, es importante el concepto de profesión. Aquí retomamos la definición de Ana Hirsch: “La profesión es una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifiquen ante la sociedad” (2002:104).

Con base en estos supuestos, resulta ineludible la tarea universitaria de contribuir a que cada uno de los estudiantes se forme como sujeto realizador de valores. Lo que de aquí se sigue es la intervención del propio educador para potenciar las habilidades cognitivas de análisis y juicio moral de los estudiantes, para conducirlos hacia su propia autonomía intelectual y moral.

Pero tenemos que considerar que la realización de valores, por parte de los educandos, requiere del reconocimiento o preferencia de un código de valores y de acciones para concretarlos en la realidad. Se tiene entonces que considerar que hay que formar a los educandos como sujetos prácticos.⁴⁷ Habría que preguntarnos: ¿Quiénes son y donde están estos sujetos? Es necesario detenernos un momento, y reflexionar sobre esta cuestión.

El estudiante universitario, independientemente de sus condiciones culturales y materiales de existencia se está preparando para el trabajo y para la vida. Su participación e interés por realizar valores como la justicia, el respeto y la solidaridad, por reconocer los derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas, por defender la vida en el planeta, por procurar la democracia; no se logran con reglamentos y estatutos impuestos desde la universidad, sino mediante un proceso educativo en donde los sujetos participan de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa para construir la propia identidad, reconociendo a las otras personas y a uno mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza. De ahí que la búsqueda de ideales o valores en el joven universitario deba encontrar comprensión y aliento por medio del diálogo y la comunicación, de manera que se posibilite la acción de despertar su vocación. Así, por ejemplo, el (la) estudiante siente la realidad como agradable o penosa, como noble o vil, como buena o mala; y puede empeñarse en perpetuar el odio, el rencor y la destrucción, o bien puede intentar ser honrado, ético, digno. Puede venderse a la mentira y a la falsedad; pero también puede utilizar sus capacidades al servicio de la verdad o del bien común. En este punto la educación conforme a valores es una praxis en el sentido que ya hemos señalado (unidad de los momentos subjetivo y objetivo para contribuir a la transformación de un objeto; y cuya finalidad última es la

⁴⁷ Esta exigencia de la educación en valores es desarrollada por Teresa Yurén: “En la medida en la que el sujeto de la eticidad transforma cualitativamente la realidad y, por ende, se objetiva efectivamente mediante su praxis, es sujeto ético (figura que contiene y supera al sujeto social y al sujeto moral). [...] gracias a sus estructuras cognitivas y sus guías de valor, el individuo llega a ser capaz de determinar, en situaciones controvertidas, la rectitud de una acción o de una norma basándola en principios universalizables cuya pretensión de validez los hace factibles de ser sometidos a la crítica en procesos comunicativos, de manera que el individuo se siente obligado a comportarse rectamente con independencia de presiones extras o de convenciones establecidas socialmente que se le imponen [...]” (1993:84).

realización de valores). Y el educando es quien se transforma a sí mismo mediante su actividad, pero tal actividad es propiciada y estimulada por la praxis educativa.⁴⁸ En consecuencia, el sujeto de la eticidad (práxico), es el estudiante consciente de su paso por la universidad, que emerge con la intencionalidad de conferirle otros significados y criterios de valor al mundo a partir de un proceso formativo que lo conduce a preferir y realizar valores, con lo cual se crea cultura, es decir, transforma la realidad y se transforma a sí mismo. Dice Teresa Yurén:

La tarea que tiene cada particular de constituirse como sujeto ético, implica la de realizar valores sociales, es decir, la de contribuir con sus acción a conferir ciertas cualidades al mundo social que favorecen el despliegue de las fuerzas humanas y contiene las tendencias que amenazan la condición humana (1995:310).

Otro rasgo que debemos advertir en los estudiantes universitarios como “sujetos de la eticidad”, es que deben saber distinguir entre valores y pseudovalores. He aquí una cuestión difícil de resolver cuando la idea de la felicidad está representada por un mundo simbólico y su correspondiente sociedad neoliberal que nos transmite sus esquemas de vida guiados por las necesidades de dinero, poder y prestigio. Donde el paradigma de hombre en el contexto de la modernidad es el de ser una persona exitosa, y todo tiene sentido y todo se justifica por el éxito. Respecto a este modelo cultural del hombre exitoso, Mauricio Beuchot ha comentado que: “[...] el mayor fracaso es no ser exitoso. Inclusive hay teóricos del neoliberalismo que hasta justifican moralmente el suicidio y la eutanasia, por aplicarse a personas que no tienen éxito, que están fracasadas. Se puede acabar con ellas, se puede acabar con una vida que no sea exitosa” (1999:75). De aquí la importancia que tiene para muchos sujetos el atractivo personal del éxito. Se puede ser un profesional mediocre y corrupto y, no obstante, disfrutar del confort, el bienestar y el

⁴⁸ “La educación no es un proceso en el que lo subjetivo (que se concreta en el proyecto del docente) simplemente se inserta en lo objetivo (la actividad que realiza el docente), sino que se trata de un movimiento que estimula la praxis formativa de los educandos, considerando las condiciones contextuales específicas de cada uno de ellos [...] cada educando es una totalidad que merece ser considerada –como decía Kant- como un fin en sí mismo” (Yurén: 1999:47).

reconocimiento. Por lo mismo, es conveniente aclarar que una de las características de los valores es su polaridad o bipolaridad, es decir, valores *positivos* y valores *negativos*. Los primeros, de acuerdo a la definición que nos ofrece Teresa Yurén, “favorecen a la síntesis del particular (la persona total) con el universal (la totalidad humana); lo que permite elevar el nivel de conciencia y de autoconciencia; lo que hace propicia la interacción humanizada de las personas entre sí y con la naturaleza; lo que facilita la objetivación del ser humano y su conformación como sujeto; lo que permite la realización de la libertad de todos y cada uno de los seres humanos, y lo que hace posible la conservación de la vida humana, en particular, y de la vida en el planeta, en general” (1995:195). Los segundos, también llamados contravalores o pseudovalores, son lo contrario al valor antes descrito; consisten en provocar necesidades de manera artificiosa, donde se le da prioridad al afán por consumir, al *tener* sobre el *ser*.⁴⁹ Es necesario advertir que los contravalores “no implican una inexistencia, una negación del valor positivo; el valor negativo tiene tanto existencia *efectiva* como el valor positivo” (Escobar, 1992:106).

Lo que hemos dicho acerca de los universitarios como posibles sujetos de la eticidad y la bipolaridad del valor, nos coloca en la perspectiva que nos ofrece Adolfo Sánchez Vázquez respecto al valor:

[...] el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas (1999:105).

⁴⁹ Esta definición podemos encontrarla en Erich Fromm en uno de sus estudios sobre la deshumanización y automatización del hombre, cuando pone en palabras del poeta Goethe la siguiente expresión: “Ni la posesión, ni el poder, ni la satisfacción sensual, pueden realizar el deseo del hombre de encontrarle un sentido a su vida; en todos esos casos permanece separado del todo y, por tanto, infeliz. Sólo cuando es productivamente activo, puede el hombre encontrar un sentido a su vida y, aunque así goza la vida, no está aferrándose a ella codiciosamente. Ha renunciado a la codicia de *tener* y se realiza *siendo*; está colmado porque está vacío; es mucho porque tiene poco” (1962:40).

En otros términos, los valores existen porque existen sujetos que los crean para dar a la vida sentido y significado, pues continuamente estamos haciendo valoraciones en el espacio y tiempo social. De tal manera que la valoración de la profesionalidad en los fines y usos de la ciencia, de la búsqueda de la verdad, de la convivencia en un país multicultural; se da en la medida en que, como sujetos de la eticidad, les conferimos en la praxis social cualidades valiosas para su realización.⁵⁰

3.3 La relación entre educación profesional, eticidad y valores sociales

Una vez reconstruido el concepto de educación conforme a valores como proceso formativo de sujetos práticos que contribuyan a preparar las condiciones que hacen posible la realización de valores en la sociedad, nos ocuparemos de establecer: a) la correspondencia entre la formación socio-cultural⁵¹ de la educación universitaria, con; b) la eticidad como praxis social para concretarse en creación cultural, y c) los valores sociales como resultado del desarrollo cognitivo y moral que contribuyen a trazarnos horizontes axiológicos (como los derechos humanos) aceptados en comunidad a fin de construir un futuro deseable.

Determinar las relaciones entre educación profesional, eticidad y valores sociales nos remite necesariamente a reflexionar sobre el concepto de

⁵⁰ Cabe recordar aquí las palabras que hace del valor Ernst Cassirer, cuando reflexiona sobre la finalidad de la cultura: "Lo verdaderamente valioso no son los bienes mismos, que el hombre recibe como un verdadero regalo de la naturaleza y la Providencia. No, el verdadero valor debe buscarse en los propios actos del hombre y en aquello que, gracias a esos actos, llega a ser" (1951:156).

⁵¹ "En la actualidad, la profesión o carrera es considerada como un fenómeno sociocultural en el que interviene un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio. Las profesiones, consideradas como parte de la estructura social, no dejan de estar estrechamente articuladas con el proceso productivo y sus diversos componentes; desempeñan un papel dentro del juego de intereses seleccionando a los destinatarios de sus servicios; intervienen en los conflictos de clase y participan activamente, de un modo o de otro, en el debate ideológico que influye en la evolución de la sociedad" (Pacheco, 1997:24-25).

formación, término utilizado muchas veces para referir lo que se promueve en los alumnos. Por ello, hemos decidido analizar el concepto de formación a partir de las proposiciones de G. W. F. Hegel y Hans-Georg Gadamer, apoyándonos en los estudios interpretativos que de estos autores hacen Teresa Yurén y Samuel Arriarán principalmente; para luego definir nuestra posición respecto al significado de la *formación ética y valoral* como vía para establecer las relaciones entre educación profesional, eticidad y valores sociales.

Indudablemente no basta con poseer conocimientos y habilidades intelectuales para el desempeño de actividades ocupacionales en el ejercicio profesional. Esto sugiere que en la formación para el ejercicio profesional intervengan y se fusionen ineludiblemente el desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes, es decir, se incorporen componentes éticos que proporcionen principios más allá de las normas convencionalmente establecidas, a fin de formarse como profesionales responsables de los problemas de su sociedad y de esta manera ser capaces de ofrecer sus conocimientos para el bien común.

Anteriormente ya he referido la importancia de reivindicar la dimensión moral en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria, resaltando la naturaleza intrínsecamente moral de la educación (Kohlberg). Desde nuestra perspectiva, la comprensión y puesta en práctica de ésta reivindicación, es vital para una formación integral de los jóvenes universitarios. Aunque esta proposición resulta casi siempre afectada por las opiniones políticas, sociales y económicas del discurso neoliberal. Esto se refleja en nuestra educación universitaria y en sus carreras como esquemas sociales de vida; en la medida en que el diseño de las profesiones (y sus esquemas), están asociados con estratagemas del poder político, así como con los valores propios del mercado y su modelo corporativo que controla el poder científico y tecnológico. Por ello, hemos señalado la orientación que a la educación

universitaria le asignan organizaciones internacionales y el Estado mexicano, cuya intencionalidad es obtener eficacia, control y poder sobre el mundo.⁵²

Lo dicho anteriormente nos remite a precisar que, la *formación ética y valoral en la educación universitaria* bien puede incluir una praxis educativa que se inscriba en la experiencia escolar a partir de las condiciones y el proceso histórico actual y proponer la revisión crítica de las pautas de valor que las políticas educativas están transmitiendo y promoviendo en las aspiraciones de los universitarios.⁵³ Por eso, advertimos la importancia de la dimensión moral en la educación universitaria, que asuma, entre sus objetivos la creación de las condiciones para formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (renovar al sentido social de las profesiones), donde el componente ético esté integrado a los bienes propios, metas, valores y hábitos de cada carrera. Teresa Yurén, lo plantea del siguiente modo:

[...] la práctica educativa –y, en especial la práctica docente- exige se oriente no tanto a producir certezas, sino a provocar en el educando el asombro, la duda, la pregunta; a desarrollar en él capacidades para tematizar, contextualizar, conceptualizar, interpretar y crear significados; a procurar que adquiera los aprendizajes necesarios para desempeñarse como lector de la realidad, como crítico y como autor [...] pero esa experiencia sería incompleta si la práctica docente no es ella misma una *praxis que desencadena praxis* y que, por tanto, prepara las condiciones para que el educando se objetive de manera creativa e innovadora (1995: 187-188).

Es precisamente en este punto, donde queremos señalar que la educación profesional (durante los años de la carrera universitaria), la eticidad y los valores sociales, adquieren correspondencia para articularse en el actual contexto socio-cultural de la educación en México, como referentes de

⁵² Ya anteriormente he referido como Habermas vincula a la *acción instrumental* con las pretensiones de poder mediante el cual se reproduce el sistema, que en este caso es el proyecto ideológico, político y social del capitalismo extremo.

⁵³ Reconocemos en estas líneas la opinión de Teresa Yurén cuando nos dice que: “Una sociedad no es de por sí democrática o antidemocrática, sino que lo es en la medida en la que permite la realización de la libertad y la participación de los sujetos en el ámbito de lo público” (1995:193).

prácticas educativas que contribuyan a: 1) identificar las tareas que nos demanda la diversidad de problemas sociales, económicos, políticos y ecológicos en el desempeño de las actividades en los distintos campos profesionales de los estudiantes y egresados universitarios en el ámbito del multiculturalismo y la globalización; 2) la realización de valores como condición de la educación y constituidora del sujeto ético para el próximo ejercicio en cada ámbito de su actuación profesional; y, 3) el esfuerzo práctico mutuamente compartido en la que se objetive la renovación del mundo cultural. Analicemos más de cerca estas ideas.

El ejercicio de las facultades humanas ha ido constituyendo a lo largo de la historia las actividades de los sujetos, al tiempo que construyen la cultura y la sociedad. De manera que los procesos de socialización y enculturación condicionan a una sociedad y una cultura determinada, en estos contextos histórico-sociales, nos dice Teresa Yurén (en sentido hegeliano): “[...] existe una forma de educación, cuya función es –en el lenguaje actual- meramente de transmisión. Se trata del *ser del pueblo* (religión, costumbres, arte, leyes, instituciones, etc.) que se le presentan al particular como un mundo acabado y fijo. Los individuos son *hijos de su época* por cuanto se apropian de ese ser sustancial, y lo convierten en un modo de sentir y en sus aptitudes. La obra preexiste y los individuos se educan en ella. Ésta constituye *como un supuesto, como una necesidad*, como una sustancia a la que los individuos no pueden trascender” (1995:56-57). Y es que mediante la socialización y la enculturación los sujetos van, por una parte, interiorizando los valores, las normas, la moral aceptada socialmente, y, por otra parte, van adquiriendo los conocimientos, instrumentos, símbolos, costumbres que le son transmitidos por el mundo cultural al que pertenecen. De esta manera, la persona es educada en un ámbito sociocultural determinado. Así, tanto la socialización como la enculturación pueden ser consideradas como sistemas que dirigen y controlan la actividad humana.

Por ello, para Hegel era importante abordar el problema del proceso formativo en un momento histórico en el que se configuraban las instituciones de una revolución burguesa y las demandas de los pueblos en los cambios

políticos, económicos y culturales que se avecinaban. La educación mediante la cual el sujeto se apropia de la cultura ya existente y reproduce las costumbres y el orden institucional (reproducción del Estado y de los bienes culturales) no es precisamente el proceso de formación cultural al que Hegel se refiere. Teresa Yurén lo aclara del siguiente modo:

El proceso educativo al que alude Hegel cuando ya se ha solidificado la cultura consiste en realizar y animar espiritualmente lo universal mediante la superación de los pensamientos fijos y determinados mediante la seriedad, el dolor, la paciencia y el trabajo de lo negativo que, conduce a la necesidad de construir un nuevo mundo y una nueva figura del espíritu (1995:57).

Intentemos contextualizar esto último al proyecto político-cultural del neoliberalismo, cuyas ideas de “progreso”, y visión economicista y eficientista de la educación se inserta en nuestro sistema educativo (y otras tantas instituciones sociales) para asegurar la reproducción y funcionamiento de su propio sistema, y donde a la universidad como productora y transmisora de conocimientos, le correspondería fortalecer la integración y socialización de la cultura que quiere el neoliberalismo. Por otra parte, el manejo mediático de la ideología dominante va imponiendo su propia terminología; transformaciones de sentido en los usos del lenguaje que van gradualmente permeando la comunicación cotidiana y construyendo un consenso terminológico. Así por ejemplo, es común escuchar expresiones tales como: “la educación privada es mejor que la pública”, “hay que optimizar los recursos humanos”, “soy feliz porque tengo...”, “educar para la competitividad”, etc. Por eso Mauricio Beuchot ha señalado:

En la cultura que acompaña a una sociedad neoliberal se da una acumulación originaria del capital simbólico, esto es, de los modos de producción de símbolos. El estado cubrirá a la sociedad civil con su manto de símbolos. Se pretende llegar a la perfecta concordancia de estado y pueblo, o sociedad civil, ya que unos y otros coincidirán en el ideal del consumo. Eso es matar a la sociedad civil, hacer que sea devorada por el estado. Sólo quedaría el estado, omnipotente y omnipresente. Producir para consumir, ni para crear; trabajar para hacer circular, no para realizarse humanamente; ahorrar para comprar mejor, sacrificarse esperando impacientemente el placer. El símbolo del éxito

puede verse, de manera modélica, en los comerciales de TV. Son esquemas de éxito [...] (1999:75).

Esto significa que la cultura neoliberal llega a orientar el lenguaje, el razonamiento y las acciones de los individuos. Samuel Arriarán lo ha señalado también en sus investigaciones sobre el neobarroco: “[...] el poder y la dominación capitalista radica en la imposición de determinados símbolos que aseguran mediante el lenguaje la existencia de un orden político y material. El neobarroco puede ser liberador si se define también como una transgresión de los signos” (2007:104). De estas ideas nos ocuparemos en el siguiente capítulo. Por el momento sólo hemos querido señalar algunos rasgos distintivos y significativos de las prácticas de construcción cultural neoliberales que, en la actualidad, pretenden controlar y manipular la voluntad de los sujetos.

Pero, de acuerdo con la visión de Hegel: ¿A qué se refiere cuando nos propone que el proceso educativo (*formación*) consiste en la superación de los *pensamientos fijos* como respuesta a la necesidad de construir un *nuevo mundo* y una nueva *figura del espíritu*? Se trata de la dialéctica sujeto-objeto que se establece a partir de la negación de la propia cultura con la finalidad de superarla, y con lo cual los individuos como los pueblos renacen nuevamente, se construyen a cada momento. Ya que es el cambio y no la conservación lo que da origen y sentido a la vida y a la historia. En otras palabras, los sujetos nos apropiamos de nuestra propia cultura y difícilmente podemos sustraernos a ella. Pero no por ello se debe uno habituar a lo ya establecido, a conservar complacientemente el ambiente cultural, sino que a partir del descontento (antítesis), de la crítica y la autocrítica de nuestra propia cultura, establezcamos los pensamientos, principios y acciones que renueven nuestro mundo cultural. La educación es entonces un proceso de formación en el que los individuos y los pueblos traducen la inconformidad en un saber acerca de sí mismos y de la realidad, para luego construir lo nuevo.⁵⁴

⁵⁴ Teresa Yurén lo expresa del siguiente modo: “La reflexión hegeliana sobre la educación resulta innovadora, puesto que en nuestra contemporaneidad se acepta y se fomenta la educación como un proceso “transmisivo”. Es claro que las teorías y las prácticas que son compatibles con esta idea son eminentemente conservadoras, por cuanto pretenden que el “espíritu del pueblo” viva en el “goce” de una finalidad ya alcanzada que no necesita ser

Por su parte, Gadamer nos dice que es Hegel el que con más agudeza ha desarrollado lo que es la formación, y estudia en un apartado de su obra *Verdad y método*, lo que Hegel concibió en su época al abordar el tema de la formación:

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es "inculto": por ejemplo el que se entrega a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana (Gadamer, 1977:41).

No obstante, Gadamer nos sugiere (apartándose de Hegel) que la formación "no debe entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo" (1977:43). Esto es, que la formación acabada no existe sino como ideal necesario en determinado contexto histórico, y es además el medio en el que se desenvuelven las facultades de los sujetos a fin de superar su *naturalidad*. De la misma manera podemos decir, respecto a la *formación ética y valoral* que aquí nos ocupa, que ella constituye el ascenso de los educandos hacia una dimensión propiamente ética en constante desarrollo y progresión.

transformada. En lenguaje marxista, este interés no podría ser más que el de las clases dominantes y, por tanto, la educación como proceso de transformación se convierte en un reto para aquellos que, aun cuando son hijos de su tiempo, toman distancia de su realidad para negarla y superarla" (1993:47).

Volviendo a las relaciones que guardan entre sí la educación profesional, la eticidad y los valores sociales a partir de lo hasta aquí expuesto, podemos establecer que la formación es el elemento en el que se configuran y articulan, mediante un proceso educativo conforme a valores la educación universitaria y modos de actuar éticos que contribuyen al desarrollo del ser humano en un contexto histórico-cultural que ha de ser cuestionado y transformado por sujetos históricos.⁵⁵

Desde esta perspectiva, la formación es condición de posibilidad de una educación universitaria orientada hacia una visión integral propiamente ética que se traduzca en realización de valores como justicia, participación, solidaridad, dignidad, autonomía; y en cuya práctica se renueve la cultura.

3.4 Por qué y para qué la formación ética y valoral

La educación debe de comunicar necesariamente un sentido, un porqué y un para qué. Nos vemos obligados, por lo tanto, a reflexionar sobre estas cuestiones. Sin pretensión de dar respuestas acabadas, sino más bien, con el propósito de dejar al descubierto la cuestionabilidad del *por qué* y *para qué* de la formación ética y valoral, se tendrá en consideración la *primacía*

⁵⁵ “La formación requiere de momentos desestabilizadores. Es el movimiento del sujeto que se lleva a cabo cuando se ponen en tela de duda saberes previos, modos de hacer, de convivir o de ser; cuando se cuestiona lo que sucede en la sociedad y en la cultura a la que se pertenece; cuando el acervo de saberes adquiridos no sirve para resolver situaciones problemáticas a las que el sujeto se enfrenta; cuando las motivaciones y valores de los que el sujeto se ha apropiado no le resultan satisfactorios. La formación es movimiento del sujeto que surge de la duda, la insatisfacción y la necesidad; surge del deseo de transformar algo en la realidad y de transformarse a sí mismo, y está orientada por un ideal, que se presenta como completud exterior que da sentido. Entendida así, la formación es fruto de la negación, mientras que los otros procesos (enseñanza, instrucción, capacitación, adoctrinamiento, guía y consejo) están orientados por un sentido de positividad y perfeccionamiento. La negación sólo es posible si hay una afirmación. Por ello, la formación requiere de todos esos procesos, pero no se queda en ellos, sino que los niega y eso es lo que la hace posible. El movimiento formativo cesa cuando, como decía Hegel, comienza el “blando deslizarse a través de sí mismo”, el “hábito de vivir”, “el presente sin necesidades”, la satisfacción con uno mismo, con la cultura y la sociedad en que se vive” (Yurén, 2008:30-31).

*hermenéutica de la pregunta*⁵⁶ que nos sugiere Gadamer para continuar en el camino de esta investigación.

Anteriormente hemos venido señalando que el proyecto educativo en boga, desde posiciones políticas neoliberales, pretende cambiar el sentido crítico y de compromiso social de la educación universitaria, reduciéndola a un mero producto mercantil, mediante planes de excelencia, rentabilidad, eficiencia y competitividad.⁵⁷ Pero también, hemos identificado en la significación teórica de Kohlberg, Sánchez Vázquez, Freire, Teresa Yurén y otros investigadores, categorías de análisis y referentes conceptuales para un examen crítico de la educación universitaria en México. Con ello buscamos establecer algunos criterios y mediaciones para fundamentar la *formación ética* y *valoral* como posible respuesta al problema de la educación universitaria en su orientación utilitarista y técnico-instrumental.

Como resultado de esta búsqueda y de las preguntas guía de nuestro planteamiento del problema, nos abocamos ahora a abordar desde nuestras condiciones históricas, el *por qué* y el *para qué* de la formación ética y valoral. Para ello, recurrimos a los dos tipos diferentes de conceptos que distingue Alfred Schutz en los términos de *motivos porque* y *motivos para*. Según este autor: “los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar, son denominados *motivos para*, los motivos a los que se explica sobre la base de los antecedentes, ambientes o predisposición psíquica del actor son denominados *motivos porque*. La estructura temporal de ambos tipos difiere. Los *motivos para* están dominados por el tiempo futuro; los *motivos porque*, por el pasado” (1962:26). Así, por ejemplo, cuando los sujetos proyectan acciones para el cambio educativo (en el sentido de *formación* al que

⁵⁶ Con este enunciado, Gadamer se refiere a la importancia de saber preguntar, debido a que la propia comprensión de un texto plantea necesariamente preguntas al intérprete. “Comprender una pregunta quiere decir preguntarla. Comprender una opinión quiere decir entenderla como respuesta a una pregunta [...] (1977:454).

⁵⁷ Ya hemos hecho mención de los elementos que conforman la concepción ética del proyecto modernizador para la educación, en relación al modelo de hombre, formación moral y compromiso social que se requiere para tal proyecto. Pero, aunado a esto, habría que añadir que sus criterios de eficiencia, eficacia y productividad no tienen nada que ver en el fondo con lo educativo, sino con la rentabilidad y el cálculo económico que el lucro puede proporcionar.

nos hemos referido), lo hacen con la esperanza consciente de mejorar el futuro, con el fin de contribuir e impulsar la realización más plena del ser humano. Esto sería un *motivo para*. Mientras que los *motivos porque* deben explicarse a partir de las condiciones de vida de los sujetos, como condiciones causales que a menudo permanecen ocultos para la conciencia y radican en el pasado.⁵⁸ Lo cual implica identificar en el presente el estado de cosas creado por la ideología neoliberal desde el pasado en torno a la orientación de la educación.⁵⁹ Es decir, cuestionar su sistema de valores en la enculturación y socialización que promueve, a fin de aprehender retrospectivamente el *motivo porque* que proyectan las políticas neoliberales en nuestro sistema educativo, para luego, desarrollar los principios y las prácticas indispensables para negar su realidad y transformarla:

Solo en la medida en que el actor se vuelve hacia su pasado, convirtiéndose de este modo en un observador de sus propios actos, puede llegar a captar los genuinos motivos <<porque>> de sus propios actos (Schutz, 1962:89).

Este punto tiene especial importancia para sustentar la tesis que he venido planteando hasta ahora por las dos siguientes razones: 1) El *porque* de la formación ética y valoral radica en la concepción neoliberal de la educación, en

⁵⁸ “Suele afirmarse que las acciones, según el significado de nuestra definición, son conductas motivadas. Sin embargo, el término <<motivo>> es equívoco y abarca dos conjuntos diferentes de conceptos, que es necesario distinguir. Podemos decir que el motivo por el cual el asesino cometió el crimen fue obtener el dinero de la víctima. Aquí <<motivo>> significa el estado de cosas, el objetivo que se pretende alcanzar con la acción. Denominaremos a este tipo de motivo <<motivo para>>. Desde el punto de vista del actor, esta clase de motivos se relaciona con su futuro [...] De la clase de los motivos <<para>>, debemos distinguir otra a la que sugerimos llamar la clase de los motivos <<porque>>. El asesino fue motivado a cometer sus actos porque creció en tal o cual ambiente, o porque, como muestra el psicoanálisis, sufrió en su infancia tales o cuales experiencias, etc. Así, desde el punto de vista del actor, el motivo <<porque>> alude a sus experiencias pasadas. Estas experiencias lo han llevado a actuar como lo hizo. Lo que está motivado, en una acción del tipo <<porque>>, es el proyecto de la acción misma. Para satisfacer sus necesidades de dinero el actor tuvo la posibilidad de obtenerlo de otras maneras que matando a un hombre; por ejemplo, ganándolo en una ocupación remunerativa. Su idea de alcanzar su objetivo matando a un hombre estuvo determinada (causada) por su situación personal o, más precisamente, por la historia de su vida, tal como se ha sedimentado en sus circunstancias personales” (Schutz, 1962:88).

⁵⁹ Vease por ejemplo las propuestas educativas de Friedrich von Hayek en *Los fundamentos de la libertad*, o de Milton Friedman entre sus seguidores.

su lógica *instrumental*, que privilegia las visiones mercantiles y tecnicistas de lo educativo, básicamente como un fenómeno económico, reduciendo la educación universitaria a un mero instrumento de la economía de mercado, y con ello, ocasionando el deterioro continuo de los valores profesionales⁶⁰ y humanísticos en la construcción social. 2) El *para qué* de la formación significa llevar a cabo una praxis educativa que intente revertir la “positividad”, el control, la moralidad y la estabilización del proyecto neoliberal, desde la reflexión, la teoría, la investigación, el diálogo, la praxis y la concreción de una eticidad comprometida, que emerge del mundo vivido para problematizarlo, comprenderlo y transformarlo.

Habiendo expresado así los *motivos porque* y *motivos para*, desde las proposiciones de Schutz que hemos contextualizado al tema de la formación, podemos advertir la compatibilidad de estos términos con la función crítica de la praxis de Sánchez Vázquez (que ya hemos referido en el capítulo anterior), una vez que negamos la realidad efectiva de la orientación neoliberal educativa y que, conscientes de nuestra condición histórica y cultural, visualizamos otros significados, otros valores en el ámbito educativo. Es decir, cuando Sánchez Vázquez nos habla de la relación entre el pensamiento y la acción como actividades de la conciencia, establece que la actividad cognitiva tiene que ver con el pasado y con el presente de una realidad de la cual hay que dar razón,⁶¹

⁶⁰ Jaques Derrida, nos menciona respecto a el término de profesión: “<<Profesar>>, palabra de origen latino (profiteor, professus sum) que quiere decir, hablar; significa en francés, inglés y castellano: declarar abiertamente, declarar públicamente [...] Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. <<Hacer profesión de>> es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro en esta declaración bajo palabra” (2001:32-33). Por otra parte, Adolfo Sánchez Vázquez, menciona que la utilización de los conocimientos muchas veces ha llevado a que sean utilizados en contra de la misma humanidad. Por lo mismo destaca que: “El científico ha de poner de manifiesto una serie de cualidades morales cuya posesión asegura una mejor realización del objetivo fundamental que preside su actividad, a saber: la búsqueda de la verdad. Entre estas cualidades morales, propias de todo verdadero hombre de ciencia, figuran prominentemente la honestidad intelectual, el desinterés personal, la decisión en la búsqueda de la verdad y la crítica de la falsedad [...] (1999:173).

⁶¹ Aquí queremos hacer notar el principio lógico de la actividad cognitiva y de toda ciencia: la *apodeixis*, la derivación. Pues según Aristóteles: “Todo conocimiento racional, ya sea enseñado, ya sea adquirido, se deriva siempre de nociones anteriores” (1993:155). Véase también: Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, (1980:250).

mientras que la *acción* es un proceso en curso hacia una realidad futura. La *praxis* en este sentido es la unidad indisoluble entre la actividad cognoscitiva y teleológica, entre el pensamiento y la acción. Si bien, Sánchez Vázquez no utiliza los términos: *motivos porque* y *motivos para*, podemos arriesgarnos a decir, en relación con estos *motivos* que distingue Alfred Schutz, que en la actividad cognoscitiva –como elemento de la *praxis*- se presenta un *motivo porque*, ya que en este *motivo* se derivan las condiciones causales de la realidad presente, y de las cuales se puede dar razón; mientras que en la actividad teleológica –la acción- hay un *motivo para*, cuya intención es crear un nuevo estado de cosas, de alcanzar un fin preconcebido.

Para abreviar, los *motivos porque* y *motivos para* son considerados aquí como aquellos elementos del pensamiento y de la acción como tendencias a producir, primero: la explicación de la realidad histórica y cultural como contexto que incide en la orientación de la educación universitaria, de manera que se pueda dar razón de las normas y los valores con los cuales se establecen y regulan las relaciones entre los procesos educativos, los sujetos y el producto socio-cultural consecuente; y, luego, procurar tanto en la acción individual como colectiva alcanzar los objetivos de una educación conforme a valores. Nos referimos, entonces, a una *praxis* social y educativa, sustentada en la formación para la eticidad.

De la relación de los dos tipos de *motivos* que hemos esbozado a partir de la distinción que de ellos hace Alfred Schutz, y de la unidad del pensamiento y la voluntad imprescindibles en la *praxis* de Sánchez Vázquez, encontramos una parte de la respuesta a las preguntas del *por qué* y *para qué* la formación ética y valoral. Una vez que estas preguntas nos han conducido hasta aquí, habría también que preguntarse cuál es la posibilidad histórica para llevar a cabo otros enfoques en la formación ética universitaria.

Capítulo 4

Educación valoral y hermenéutica

“Es un discurso oscuramente crítico pero también, sin embargo, intensamente mítico, es el discurso de las amarguras incubadas, pero también el de las más locas esperanzas”.

Foucault

En el capítulo anterior identificamos el significado del concepto de formación, así como una definición de la educación valoral o educación conforme a valores e intentamos caracterizar al sujeto como realizador de valores. Además de establecer las relaciones que guardan entre sí la educación universitaria, la eticidad y los valores sociales; dejamos al descubierto la cuestionabilidad de por qué y para qué la formación ética y valoral, por lo cual buscamos ahora en los conceptos de *ethos* barroco, razonamiento analógico y en el enfoque hermenéutico neobarroco, otras nociones con las cuales considerar y tratar la educación entendida como formación.

Para ello, recurriremos a tesis y categorías elaboradas por varios autores para dar razón de nuestro proceso cultural en el contexto histórico actual, pues desde una perspectiva filosófica y sociológica ofrecen alternativas ante la alienación que la globalización y la modernidad están imponiendo en los esquemas sociales de vida. Nos interesa, por lo tanto, recurrir al concepto de neobarroco que propone Samuel Arriarán derivado de sus estudios sobre el mestizaje latinoamericano, cuyo propósito, a partir del pensamiento hermenéutico-analógico barroco (junto con Mauricio Beuchot y otros investigadores), lo ha llevado a tratar de fundamentar otro tipo de “lógica” para entender y revalorar la tarea educativa así como para interpretar la cultura.

En las siguientes páginas trataremos de exponer algunas de las ideas principales de Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot y Bolívar Echeverría que pueden aportarnos elementos de análisis en el ámbito de la educación conforme a valores; basándonos en el “*ethos* barroco”, la “hermenéutica analógica” y el “neobarroco”. Comenzaremos por la noción de la hermenéutica en general, para después pasar al análisis de las categorías antes mencionadas.

4.1 La hermenéutica en general

La hermenéutica es una actividad de la interpretación textual. Es usada aquí en la definición que nos propone Mauricio Beuchot:

Decimos que es una disciplina, para no arriesgar demasiado y decir que es una ciencia, y para no quedarnos cortos y decir que es una técnica o un arte. Es, pues, una disciplina cognoscitiva que enseña a interpretar, y la interpretación es una comprensión procesiva, paulatina y que avanza en profundidad. Y los textos, objeto de la interpretación, son de muchas maneras: escritos, hablados (diálogo) y actuados (la acción significativa) (2009:36).

Enfocada de este modo la hermenéutica es un instrumento que nos permite la posibilidad de aprehender los objetos cognoscibles a la hora de interpretar textos escritos, hablados o actuados. La hermenéutica como interpretación, como el sentido de “aclaración” de un texto es, en términos generales, “el remontar de un signo a su significado” (Abbagnano, 1998:616). Así, también, la hermenéutica es una forma del conocimiento que nos permite rastrear la experiencia de la verdad no subordinando nuestra búsqueda necesariamente a los métodos de las ciencias naturales. La captación intelectual de la lógica de los fenómenos naturales para explicar las reglas y condiciones que conectan los hechos entre sí (el incremento de calor en un cuerpo sólido, por ejemplo), no es la misma que para comprender fenómenos sociales o culturales (como la educación).⁶² Por ello –en palabras de Zygmunt Bauman-, “la comprensión debe contener un elemento ajeno a la explicación de los fenómenos naturales: el rescate del propósito, de la intención, de la singular configuración de los pensamientos y los sentimientos que preceden al fenómeno social y sólo alcanzan su manifestación, imperfecta e incompleta, en la evidencia de las consecuencias de la acción” (2002:11).

⁶² Al respecto dice Hans-Georg Gadamer en su introducción de *Verdad y método*: “Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades [...] (1977:23).

Algunos investigadores de la educación en México han estado trabajando en los últimos años de varias maneras en los procesos de la interacción enseñanza-aprendizaje desde enfoques hermenéuticos.⁶³ Si bien, cada uno de ellos desarrolla según sus líneas de investigación el tema de la educación, todos coinciden en el recurso de la hermenéutica como acceso a la búsqueda de significados en el contexto particular donde la educación está inscrita. Para estos investigadores la educación es algo que va más allá de la mera transferencia de conocimientos; para la que se requiere la construcción de una ética, es decir, de un cuerpo de valores que le den sustento a partir de lo que aquí hemos venido señalando como formación.

Vemos entonces, la posibilidad de abordar los problemas en el ámbito educativo como textos a fin de interpretar sus significados, para de esta manera explicarlos y comprenderlos, puesto que la educación tiene en sus contenidos y formas un quehacer hermenéutico. En estos términos, aplicados a la educación: “La construcción del saber implica, por un lado una elaboración conceptual, lógica, y por otra parte, atender un problema moral. Lo epistemológico y lo ontológico son complementarios. Para una buena construcción de dicho saber hay que pasar por dos niveles: la explicación científica y la comprensión filosófica” (Arriarán, 2001:160).

La educación como actividad humana debe de ser comprendida en el sentido que le conferimos los sujetos, ya que cada sociedad condicionada históricamente construye sus propios modelos educativos de acuerdo a sus intereses y necesidades. Esta tarea implica identificar el sistema de valores en el que la propia educación está inserta. Y la manera de realizar esta tarea debe de llevarse a cabo, como ya hemos mencionado, de manera diferente de la de las ciencias experimentales. Por el momento no nos detendremos en elaborar un análisis epistémico respecto a los límites que presenta la metodología científica para abordar el estudio de la ética y de la formación valoral. Sólo nos ajustaremos al interés principal de la hermenéutica que consiste, según la definición que María García Amilburu nos sugiere (y que retoma de Hans-

⁶³ Nos referimos particularmente a investigadores como Elizabeth Hernández, Samuel Arriarán, Mauricio Beuchot, María Guadalupe Díaz Tepepa, Napoleón Conde y Luis Eduardo Primero, de quienes por el momento hemos recopilado información.

Georg Gadamer): “en investigar de qué manera y bajo qué condiciones, tiene sentido algo que ha sido dicho en el pasado –o en la actualidad-, de modo que pueda ser reconocido como *un texto dentro de una tradición*” (2008:40).

Comentemos esto último considerando que la educación se desarrolla siempre en el seno de una comunidad histórica y culturalmente determinada, es decir, a partir de una *tradición* que, entendida en sentido amplio, es la herencia cultural transmitida de una a otra generación. De ahí la explicación de que el ideal de hombre, y de proyectos y modelos educativos sea diferente entre una cultura y otra o de un grupo social a otro. Así por ejemplo, en el primer capítulo comentamos que los procesos de globalización económica (como herencia cultural del utilitarismo y liberalismo económico) han venido marcando las pautas políticas y culturales de la orientación educativa en México. Bajo estas condiciones el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su proyecto de planeación educativa, resultó ser un *texto* referente para reconocer el paradigma de hombre que busca crear la cultura neoliberal.

Ahora bien, si la cultura y la tradición se transmiten mediante procesos de enseñanza y aprendizaje; aunque aquí preferiríamos utilizar el concepto de formación que hemos venido desarrollando, la hermenéutica puede auxiliarnos en la búsqueda de otros significados sociales y culturales que competan a la educación universitaria en nuestro contexto actual. Nos referimos a otros significados en los contenidos del conocimiento y a la forma de adquirirlos a partir de un proceso educativo integral, cuya finalidad sea la realización de valores inscrita en la experiencia de la vida universitaria donde los estudiantes se formen éticamente. Por ello, se requiere de otra concepción y de otra actitud cultural, diferente a las nociones de competitividad, éxito, racionalidad (instrumental), excelencia, eficiencia, productividad, que nos sugiere el proyecto modernizador para la educación universitaria.⁶⁴ Esto nos obliga a

⁶⁴ Respecto a la “Modernización educativa” en el caso de México, Teresa Yurén menciona algunas de las contradicciones de este paradigma: “[...] aunque se inculca a los educandos y educandas los valores propios de la modernidad que se fundan en el principio de reciprocidad simétrica, las interacciones que se realizan y los contenidos educativos que se ofrecen, refuerzan el lugar subordinado de las mujeres en la sociedad; de manera análoga, sucede que se estimula la confianza en la ciencia y en la tecnología como elementos clave del desarrollo y, al mismo tiempo, se restringe el acceso a estos saberes a la mayoría de la población, mediante diversos mecanismos, y se brindan escasos apoyos a quienes logran acceder a ellos y se

plantearnos la siguiente pregunta: ¿cómo replantearnos el papel de la educación en México desde la modernidad, pero con un sentido diferente al de la lógica neoliberal?

La sociología de la educación tiene un papel preponderante al estudiar los contextos y procesos sociales donde los sujetos construyen sus sistemas educativos como instituciones sociales; estudio que incluye necesariamente el examen histórico y crítico de la cultura. Por ello, abordaremos a continuación algunas de las ideas principales en el *ethos* barroco, la *hermenéutica analógica* y el *neobarroco*, como categorías de análisis que bien pueden ser aplicables al tema de la educación. De esta manera buscamos otra perspectiva que nos permita aproximarnos a otras dimensiones y significaciones tanto del fenómeno educativo como acerca de nosotros mismos.

4.2 El *ethos* barroco (Bolívar Echeverría)

Todo análisis y crítica de la cultura implica necesariamente captar el *ethos* de esa cultura. Pero antes de explorar en forma breve el enfoque hermenéutico de Bolívar Echeverría, es conveniente que precisemos tanto el término de *ethos* como el de *barroco*. Ya que de ambos términos, como veremos más adelante, se deriva el referente teórico del *ethos histórico*⁶⁵ ubicado en el siglo XVII, época en que las propias contradicciones del proyecto de modernidad en lo social, lo económico y lo cultural provocó una crisis civilizatoria y, como consecuencia, un comportamiento social específico en la historia cultural

dedican a la investigación científica y tecnológica. [...] Los procesos educativos contribuyen a reforzar los mecanismos mediante los cuales se reproducen las formas de dominación existentes [...] (1995:263-264).

⁶⁵Bolívar Echeverría hace mención de cuatro diferentes versiones para vivir el mundo dentro del capitalismo: el *ethos realista*, el *ethos romántico*, el *ethos clásico* y el *ethos barroco*, éste último a diferencia de los otros tres se resiste a aceptar el capitalismo. Respecto a estas diferentes posibilidades nos dice: “La vida práctica en la modernidad realmente existente debe desenvolverse en un mundo cuya forma objetiva se encuentra estructurada en torno de una presencia dominante, la de la realidad o el hecho capitalista [...] las diferentes posibilidades que se ofrecen dentro del capitalismo; cada una de ellas implicaría una actitud peculiar –sea de reconocimiento o de desconocimiento, sea de distanciamiento o de participación- ante el hecho contradictorio que caracteriza a la realidad capitalista” (2005:37-38).

moderna, cuyo rasgo característico radica en la actitud de los sujetos por construir otras alternativas en la vida cultural dentro de la modernidad. En este sentido, retomamos la opinión de Samuel Arriarán:

[...] el barroco constituye otra forma de modernidad, es decir, de organización social. Actualmente representa una metáfora útil para repensar la historia de América Latina. Esta historia no es como se ha enseñado: una especie de desarrollo hacia el progreso, como si fuera una sociedad europea occidental. Por el contrario, la historia de América Latina nunca fue lineal ni ascendente. Al ser una mezcla de culturas y de sincretismos religiosos se desarrolló otro tipo de identidad histórica. Una identidad que se puede definir como barroca pues corresponde a otra racionalidad y a otro tipo de modernidad no capitalista. Más que estructuras homogéneas, lo que vemos son heterogeneidades múltiples, sincrónicas y relativas (2007:202-203).

Volviendo al significado de los términos de *ethos* y de *barroco*, en el primero según la tradición griega, “implica una serie de costumbres *adquiridas* por hábito y no innatas; el *ethos* significa una conquista del hombre a lo largo de su vida. En este sentido se dice que el *ethos* constituye una segunda naturaleza” (Escobar, 1992:42). A esto podríamos añadir la acepción del *ethos* como “morada”; pero también, la de *temperamento*, *carácter* o *modo de ser*, a partir de la acepción de Aristóteles.⁶⁶ Bolívar Echeverría conjunta estas significaciones en el ámbito y comportamiento social que él llama *ethos histórico*, que corresponde a la existencia social de una época determinada, en la que se puede distinguir por su comportamiento cultural al *ethos* barroco (siglo XVII) como un tiempo y espacio de interacción social donde, dándose los conflictos y contradicciones del propio desarrollo humano, se buscan otras alternativas a los esquemas dominantes, otros referentes para idear y hacer modos de vida.

⁶⁶ “La moralidad humana se distingue de la naturaleza esencialmente en que en ella no sólo actúan simplemente capacidades o fuerzas, sino que el hombre se convierte en tan sólo a través de lo que hace y como se comporta, y llega a ser el que es en el sentido de que siendo así se comporta de una determinada manera. Aristóteles opone el *ethos* a la *physis* como un ámbito en el que no es que se carezca de reglas, pero que desde luego no conoce las leyes de la naturaleza sino la mutabilidad y regularidad limitada de las posiciones humanas y de sus formas de comportamiento” (Gadamer, 1977:384).

Con el término *barroco* se ha identificado a un conjunto de estilos artísticos posrenacentistas desarrollados en los siglos XVII y XVIII.⁶⁷ Si bien, son varios los rasgos y modos característicos de lo *barroco*, Bolívar Echeverría adopta la siguiente perspectiva, sin que por ello, pretenda agotar la definición:

[...] el modo en que se inscribe a sí mismo, en tanto que es una donación de forma, dentro del juego espontáneo o natural de las formas y dentro del sistema de formas que prevalece tradicionalmente [...] (2005:43).

Desde este punto de vista, Bolívar Echeverría señala que de las propias condiciones históricas de vida, impuestas al individuo hacia finales del siglo XVI, se suscitó necesariamente una crisis en los criterios clásicos del arte. Y ante tal ruptura con las reglas y proporciones del arte en boga, el *barroco* se manifestó como búsqueda de posibilidades ante la insuficiencia de aquel arte que ya no podía representar la nueva expresión de la época.

Lo expuesto hasta aquí nos puede servir para establecer un nexo entre los términos de *ethos* y del *barroco*, con los que Bolívar Echeverría, explora la “construcción de un mundo histórico de la época moderna”: el *ethos* barroco. Dejemos que el mismo autor dé razón de la relación de estos términos:

[...] la homología entre la voluntad de forma artística barroca y su actitud frente al horizonte establecido de posibilidades de estetización, por un lado, y el *ethos* que caracteriza a uno de los distintos tipos históricos de modernidad, por otro, apunta hacia algo más que un simple parecido casual y exterior entre ambos. Indica que lo *barroco* en el arte es el modo en que el *ethos* barroco se hace presente, como una propuesta entre otras, en el proceso necesario de estetización de la vida cotidiana durante el siglo XVII (2005:46).

⁶⁷ “Posiblemente, el nombre de barroco proceda del portugués *barrueco*, perla irregular (otros lo derivan del nombre del pintor italiano F. Barocci o de una de las posibles formas erróneas del silogismo). En la época del clasicismo francés, este término, utilizado en tono peyorativo, pasó a caracterizar las artes plásticas del siglo XVII y XVIII. Esta caracterización negativa ha ido desapareciendo en la actualidad a medida que se ha ido conociendo mejor el barroco como una época artística independiente y creadora. Al mismo tiempo, el concepto desbordó el campo estrictamente artístico, y fue aplicado a otros ámbitos culturales (teatro, poesía, música), a la sociedad e incluso a una determinada teología, piedad, filosofía [...] (Sagredo, 1986:32).

Entendemos así al *ethos* barroco como una voluntad traducida a un comportamiento cultural, que si bien, es condicionada por el proyecto de la modernidad (*ethos* histórico moderno o *hecho capitalista*), no acepta ser determinada por el carácter conservacionista y homogeneizante de lo establecido; al inconformarse, busca crear otras alternativas de construcción cultural. El barroco en México, así como en diferentes países de América Latina, está presente en las artes plásticas, la arquitectura, la literatura, y en los comportamientos pluriculturales propios de nuestra diversidad.

Al reafirmar lo anterior, sólo pretendemos, por una parte, hacer visible la vigencia del mestizaje que se logró con el barroco desde el momento de la Conquista de México; sin que por ello se pretenda hacer alusión de que hay que regresar a esta etapa de nuestra historia. Pero también, queremos pensar en la posibilidad de contextualizar al *ethos* barroco como categoría de análisis para intentar comprender algunas de las intenciones y expresiones culturales que actualmente están presentes en nuestras sociedades (el sentido de la educación universitaria, por ejemplo).⁶⁸ Quién podría negar que hoy en día vivimos (o debería decir sufrimos) una crisis civilizatoria: hambrunas en África, guerras en Oriente, desastres ecológicos, violación de Derechos Humanos, fraudes electorales, degradación y corrupción para “hacer política”,⁶⁹ etc. Ante

⁶⁸ [...] “la forma cambiante de la historia, tal como la conocemos, tal como nos es dada cada vez que pensamos en ello, debe tratar de rastrearse no tanto en la lógica de los acontecimientos en sí mismos, sino en nuestras preocupaciones del día presente” (Bauman, 2002:40).

⁶⁹ Norberto Bobbio apela a la prioridad de los valores en la construcción de las “reglas en el juego democrático” para solucionar conflictos de este tipo, destacándose por ejemplo: el “ideal de la tolerancia”, el “ideal de la no violencia”, el “ideal de de la renovación gradual de la sociedad mediante el libre debate de las ideas y el cambio de mentalidad y la manera de vivir”, y el “ideal de la fraternidad” (Bobbio, 2000:47-48). Véase también Umberto Cerroni en *Reglas y valores de la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*. El autor logra una sistematización teórica que integra las cinco dignidades del hombre moderno a lo largo de la historia. (*dignidad ética, dignidad jurídica, dignidad política, dignidad social y, dignidad cultural*). Una de las conclusiones a las que llega Cerroni es la siguiente: “La dignidad humana no puede ya consistir en la pura titularidad de la dignidad moral, de la subjetividad jurídica, de la libertad política; sino que debe llegar a la remoción de los impedimentos sociales, a la efectiva formación de la persona, ya que el desarrollo del individuo sólo puede ser, después de todo, obra del individuo mismo [...] No existe dignidad moral que no radique en los derechos positivos, en la libertad política, en la concreta actividad social. pero esta actividad social –por ser actividad digna del hombre moderno – debe considerarse junto con todas las dignidades tradicionales que hacen del individuo una persona a la altura de las responsabilidades

estas cuestiones morales: ¿cuál es la actitud de los universitarios? y, ¿cuál es el papel de la universidad para hacer posible el desarrollo de la formación en la responsabilidad crítica y social de sus educandos en el actual *ethos histórico* de nuestra época?, ¿es posible realizar en la actividad educativa universitaria (a partir de las circunstancias económicas y sociales actuales) una propuesta construida desde el conocimiento de las raíces del *ethos barroco*? Por el momento, sólo queremos señalar que cualquier proyecto que forme parte de otra estrategia educativa para que el conocimiento que surja de la universidad contribuya a la solución de los problemas sociales, y a la crítica de ese mismo conocimiento, a pesar del dominio neoliberal, debe tener presente la siguiente máxima que Bolívar Echeverría –considerando la experiencia histórica y cultural del *ethos barroco* (siglo XVII) – arremete en contra de la suposición de que *es imposible una modernidad que no sea capitalista*: “es evidente que vivir *en y con* el capitalismo puede ser algo más que vivir *por y para* él”(2005:36).

4.3 Hermenéutica analógica (Mauricio Beuchot)

Hemos mencionado con anterioridad que la hermenéutica es una disciplina de la interpretación de textos escritos, hablados o actuados (Beuchot, Gadamer, García Amilburu), y que la finalidad de la interpretación es la “aclaración” o comprensión del texto. Asimismo, nuestra investigación nos ha llevado a reconocer que la educación, como actividad humana, posee una naturaleza moral y, por lo tanto, siempre ha estado orientada por valores. Cada época y su correspondiente cultura tiene su paradigma (perspectiva) de la educación, a partir de la imagen de hombre que se quiera formar. De ahí que el sentido de la educación universitaria y sus correspondientes códigos de valor, varíen de una institución universitaria a otra o de una sociedad a otra.

Ante tal diversidad de referencias en los posibles significados (polisemia) de la palabra educación, la hermenéutica puede intervenir para intentar

históricas; y, aún más, debe dejar de ser elemental actividad social para convertirse en plena participación histórico teórica; debe ser la actividad social conscientemente proyectada, diseño racional modelado por el individuo, en la consciencia de la propia participación social” (Cerroni:1991:87-88).

clarificar las diferentes nociones que de la educación se hacen. En este apartado trataremos de una hermenéutica en específico: la *hermenéutica analógica*.⁷⁰ Señalaremos algunas de sus características para luego vincularla con la formación ética y valoral. De esta manera, buscaremos su nexo con el *ethos* barroco, para finalmente, en un siguiente apartado, tratar de complementarlos con el concepto del *neobarroco*.

En opinión de Mauricio Beuchot, “la analogía se coloca como intermedia entre la univocidad y la equivocidad, tratando de evitar esos extremos de la unicidad de la educación y de la diferencia irreductible, y trata de aprovechar sus ventajas evitando sus desventajas” (2009:15). En otras palabras, su enfoque hermenéutico analógico del fenómeno educativo, busca una comprensión moderada que salvaguarde al juicio interpretativo (y a la propia actividad educativa) de las significaciones que intentan uniformizar a partir de un modelo impuesto (valores, hábitos, técnicas, creencias, etc.) un determinado sistema educativo para la sociedad (univocidad); pero también, de interpretaciones nihilistas⁷¹ difundidas por el relativismo extremo y el escepticismo (equivocidad).

Mientras que una interpretación univocista pretenderá homogeneizar el sentido de la educación y la creación cultural (como en el caso de las políticas educativas neoliberales), una visión posmoderna equivocista sugiere un sinfín de significaciones, que por su misma diversidad dificultan el diálogo para ponernos de acuerdo, y así, poder establecer la crítica, la finalidad y la praxis educativa como formación para la eticidad. Aquí es donde la *hermenéutica analógica* interviene para superar la univocidad y sortear la equivocidad, buscando cierta proporcionalidad entre estos dos extremos; pero considerando

⁷⁰ Véase Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, UNAM-Itaca, 2005.

⁷¹ “El término (del latín *nihil*, nada) suele indicar un concepto o una doctrina en la que todo lo que existe (los entes, las cosas, el mundo y en particular los valores y los principios) se niega y reduce a la nada [...] hace comprender que es la expresión de un profundo malestar de la cultura contemporánea que se acompaña, en el plano histórico-social, por procesos de secularización y de racionalización, es decir, de desencanto y fragmentación de nuestra imagen del mundo, y que ha provocado en el aspecto filosófico, como resultado de las visiones del mundo y de los valores últimos, la propagación del relativismo y del escepticismo” (Abbagnano, 1998:765).

siempre que prevalezca la diferencia. En relación a la educación intercultural y el recurso teórico-metodológico de la hermenéutica analógica barroca, Mauricio Beuchot comenta que:

[...] la analogía es necesaria, pues ella abarca los múltiples sentidos, la plurivocidad, pero sin dejar que se deslicen y se despeñen en la equivocidad. Y de ello encontramos un gran ejemplo en el tiempo histórico del barroco, que nos puede servir de paradigma o modelo para sacar varias lecciones. Lecciones de intersubjetividad, de diálogo y de comunitarismo para la enseñanza, en tiempos actuales en los que el subjetivismo, que empuja y encierra en el monólogo y que separa y cercena de la comunidad, ha causado tantos estragos (2009:114-115).

Dos cuestiones significativas se desprenden de este párrafo: a) el comportamiento social en el *ethos* barroco se caracteriza por su analogicidad, pues en el México del siglo XVII se buscó en el proceso de mestizaje la proporcionalidad (posibilidad de unión entre concepciones opuestas) entre lo occidental y lo indígena a fin de poder coexistir y evitar el peligro de la extinción; y b) esta experiencia histórica del mestizaje cultural resulta significativa en la actualidad si consideramos que los conocimientos y los saberes entre las diferentes culturas pueden sintetizarse⁷² en equilibrio mediante una educación que promueva la solidaridad, el respeto y la dignidad; una educación –para nuestros propósitos– que desde el quehacer analógico nos indique los referentes teóricos y prácticos de la formación para la eticidad.

La hermenéutica analógica puede ofrecernos recursos teórico-metodológicos en el ámbito de la educación universitaria. Por ejemplo, para establecer el diálogo entre profesores y alumnos en la proposición de ideas, en la argumentación y crítica de la función que cumplen los conocimientos y las carreras universitarias dentro de la sociedad. Pero, sobre todo, en la labor de

⁷² Desde la perspectiva hermenéutica analógico-barroca desarrollada por Samuel Arriarán como proyecto filosófico latinoamericano, nos llama la atención la siguiente proposición de su multiculturalismo crítico: “[...] es perfectamente posible pensar que a través de un hermenéutica barroca, mestiza, se puede reunir lo que se ha separado: la razón y la pasión, la magia y la ciencia, el alma y el cuerpo, lo profano y lo sagrado, lo moderno y lo indígena” (2001:32).

formar en el alumno el criterio,⁷³ con el cual los futuros profesionistas de este país guiarán sus intenciones y acciones en las actividades que les sean asignadas. Una enseñanza analógica no precisamente prescriptiva, sino sugerente; aunque no por ello, carente de validez. Y es que las consecuencias de una socialización y una cultura basadas sólo en intereses técnicos, individualistas, instrumentalistas y eficientistas, lesionan la vida comunitaria mediante la explotación, el lucro y el egoísmo. Ya que la orientación tecnocrática de la educación profesional fomenta la competencia y la rivalidad. Por ello, la importancia de la hermenéutica analógica en la educación moral universitaria, consiste principalmente en fundamentar la mediación de las ideas, los principios y los valores en los contenidos educativos y culturales. Considerando en el contexto del aula universitaria los criterios impuestos por la tradición, de cuyo “mundo” se desprenden problemas y textos cotidianos para interpretarlos y poder replantearnos un aprendizaje innovador y significativo, como por ejemplo: “no dejarse mandar por la envidia, la crueldad, el robo y el asesinato. Limitar nuestra ambición, potenciar nuestra solidaridad; disminuir nuestra voracidad, aminorar nuestro egoísmo, para dar más espacio a los otros, dar más y no solamente tomar y quitar” (Beuchot, 2009:24).

Resulta fácil decir que se puede formar a las y los jóvenes universitarios mediante una educación conforme a valores –algo que en ningún momento hemos dicho –, lo difícil consiste en diseñar las directrices y pautas educativas que cualifiquen a estos jóvenes como (sujetos éticos) portadores y realizadores de valores en la vida social, cuando vinculen su formación ética y valoral en la construcción democrática, así como en la búsqueda de la justicia, la libertad y la dignidad. Y es que es fácil predicar la ética, lo complicado viene a ser el establecer, mediante la comunicación (el diálogo) otros códigos éticos con los cuales los estudiantes se dispongan a orientar sus vidas.

⁷³ “El criterio es el asiento del juicio, pues en el juicio se critica, esto es, se discierne, y ello con algún criterio [...] El criterio es el conjunto de principios, valores y presupuestos generales (o creencias) con los que ejercemos nuestros juicios. Aun cuando en el juicio deba haber innovación, creatividad, ello se da al trasluz de la recepción de ese criterio dado por la tradición. Es decir, la tradición es el apoyo que debe ser superado. Pero primero debe ser, de algún modo y en alguna medida suficiente, recibido, asimilado para ser criticado (Beuchot, 2009:60).

La hermenéutica analógica es tomada aquí como un recurso aplicable a la educación por las siguientes razones: 1) busca un punto intermedio entre los criterios impuestos por la economía moderna y la ideología dominante; y el relativismo excesivo que valida todos los sentidos para la educación; 2) entre los problemas que surgen de los excesos de la univocidad y la equivocidad, la hermenéutica analógica puede indicarnos la *posibilidad de varias interpretaciones* para contextualizarlas y optar por las más convenientes para establecer las funciones y finalidades de la educación universitaria; y, 3) el razonamiento por analogía permite la comprensión y la crítica, condiciones éstas sin las cuales la educación universitaria pierde su función y sentido como formadora de profesionales responsables y conscientes del presente histórico y social.

El proceso formativo en la educación universitaria, cuya finalidad es la realización de valores por parte de los universitarios, implica necesariamente recurrir a una actividad interpretativa a la hora de atribuir valor a los conocimientos, habilidades y prácticas que se adquieren en la universidad. Tiene que considerarse, por lo tanto, las circunstancias, el contexto y el carácter histórico de la valoración con que los educandos buscan una profesión y, en consecuencia, otras expectativas para realizar sus vidas. Una interpretación dogmática univocista incurre siempre en imponer los valores para la educación, mientras que una interpretación equivocista tiende a un relativismo en el que todo es válido para las propias aptitudes e intereses personales. La hermenéutica analógica en la formación ética y valoral buscará establecer de manera aproximativa y moderada los criterios estimativos para fundamentar tanto en la educación teórica (ética), como en la educación práctica (moral), los principios y valores que contribuyan a construir métodos y contenidos educativos que promuevan la interpretación y creación de significados a partir del diálogo en el aula. Como lo ha señalado Teresa Yurén:

“[...] la investigación, el descubrimiento y la instrucción –entendida como el traspaso paulatino de competencias y fundada en formatos de interacción y esquemas de interacción conjunta – constituyen los métodos más apropiados para la educación valoral; el aula ha de convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad” (1995:315).

¿Cuáles son las condiciones y las posibilidades histórico-sociales para incorporar a la formación universitaria modelos educativos basados en el *ethos* barroco y en la hermenéutica analógica? De los 2,150,146 estudiantes universitarios en el país, según cifras del INEGI hasta el mes de septiembre de 2008. ¿Cuántos de entre ellos estarían interesados en la “aventura” de adquirir otros comportamientos, otras formas para expresar sus inquietudes, sus sueños, su vida? Los profesores: ¿hacen posible el clima de confianza y diálogo en el aula que posibilite la experiencia del asombro, la pregunta y la imaginación? Recuperar la experiencia histórico-cultural del *barroco* a partir de nuestra propia autocrítica como universitarios y mexicanos, puede arrojar luz sobre los retos morales de nuestra época, que son también problemas éticos. Bolívar Echeverría nos comenta lo siguiente ante la cultura actual y el *ethos* barroco:

La sabiduría barroca es una sabiduría difícil, de tiempos furiosos, de espacios de catástrofe. Tal vez ésta sea la razón de que quienes la practican hoy sean precisamente quienes insisten, pese a todo, en que la vida civilizada puede seguir siendo moderna y ser sin embargo completamente diferente (Echeverría, 2005:224).

La hermenéutica analógica en la educación y el *ethos* barroco como modelo histórico-social, pueden resultar ser dos categorías de análisis sustantivas para abordar el sentido de la formación ética y valoral; en una época, en la que como ha dicho Zygmunt Bauman: “[...] se ha deslegitimado la idea de autosacrificio; la gente ya no se siente perseguida ni está dispuesta a hacer un esfuerzo por alcanzar ideales morales ni defender valores morales; los políticos han acabado con las utopías y los idealistas de ayer se han convertido en pragmáticos [...]” (2005:8).

Es en este punto en donde al hacer consciencia del pasado, se rescate la experiencia del *barroco* como reacción crítica frente a las normas y valores (crisis) de su tiempo; y de la hermenéutica analógica que intente darnos cuenta de una aproximación entre los múltiples sentidos de la educación (univocidad y equivocidad), pero desde una base ética en el proceso teórico educativo, a fin de suscitar y promover valores para su realización en la praxis de los sujetos, lo que aquí hemos venido llamando **formación para la eticidad**.

4.4 El concepto de *neobarroco* (Samuel Arriarán)

La formación ética y valoral que hemos venido refiriendo, específicamente como *praxis* educativa, implica la crítica y la autocrítica de nuestra propia cultura educativa. Por ello, la significación teórica e histórica del *ethos* barroco resulta ser un modelo aplicable al término de formación, ya que en el tiempo histórico del barroco se llevó a cabo una reacción en contra de la dirección política, económica y cultural hegemónica de su tiempo. En ese sentido, el barroco en el siglo XVII, fue algo más que un movimiento de estilo artístico; fue de acuerdo al concepto de formación que hemos expuesto:⁷⁴ un movimiento de negación, surgido de la insatisfacción y la necesidad por transformar una realidad histórica.

En la perspectiva que nos ofrece Samuel Arriarán se trata de complementar algunas particularidades del concepto del *ethos* barroco de Bolívar Echeverría con el concepto de neobarroco, éste último redefinido del primero como “una acción de resistencia (no sólo de supervivencia) frente a la posmodernización y neoliberalización de la sociedad” (Arriarán, 2007:202). No obstante, Samuel Arriarán señala algunas deficiencias en torno al *ethos* barroco, como por ejemplo, “que no se conecta con las luchas sociales por la transformación del presente” (2007:88). Pues, según el profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, el concepto de *ethos* barroco no desarrolla de manera sistemática y convincente la necesidad del cambio social ante el actual dominio neoliberal. Y es por ello, que su propuesta como filosofía latinoamericana busca tener una “confección” socialista a la medida de la realidad multicultural y pluriétnica de nuestro país.

[...] podemos pensar en la posibilidad de revalorar la estrategia socialista a partir de las tradiciones culturales, y no necesariamente de las necesidades del productivismo económico-industrial [...] Esto significa buscar una concepción ética relacionada con una forma de modernidad alternativa al sistema capitalista (Arriarán, 2007:91).

⁷⁴ Ya en el tercer capítulo de esta tesis hemos expuesto en base a nuestros referentes teóricos porqué la educación es un proceso de formación en el que los individuos y los pueblos traducen la inconformidad en un saber acerca de sí mismos y de la realidad, para luego construir lo nuevo.

Si bien la hermenéutica analógica-barroca desarrollada en los estudios y prácticas educativas de Samuel Arriarán, ponen el énfasis en el diálogo multicultural o intercultural, tomando en cuenta el mestizaje en el barroco del siglo XVII, no se trata, como él mismo ha dicho, de una llamada nostálgica o de regresar a formas precapitalistas, sino de conjugar, mezclar las “formas culturales del presente” (2007:202), a fin de reconocer otros sentidos dentro de la modernidad para la organización social y la construcción cultural. Por ello, está presente cierta homología en el análisis que se hace del barroco y la posmodernidad. Si el barroco surgió como expresión de negación social y cultural ante las normas y valores renacentistas,⁷⁵ el neobarroco aparece como resistencia al neoliberalismo y sus esquemas sociales y culturales posmodernos de vida, y al mismo tiempo, el neobarroco puede ser tratado como otro proyecto posmoderno, del mismo modo que en su momento el barroco fue un *ethos* histórico dentro de la modernidad. Samuel Arriarán lo interpreta de la siguiente manera:

[...] El neobarroco se puede conectar con la situación posmoderna en que vivimos, pero no se trata de la posmodernidad entendida de manera nihilista, sino de otra posmodernidad, como mestizaje positivo entre las prácticas culturales, las imágenes y los símbolos de la modernidad occidental y las tradiciones culturales locales (2007:97).

Tanto el concepto de *ethos* barroco como el de neobarroco tratan de hacernos reflexionar sobre el significado del pasado en los procesos de construcción socio-culturales. Pero, ¿qué relación encontramos en estos conceptos para argumentarlos dentro de la formación ética y valoral en la educación universitaria? En primer lugar, porque la educación universitaria en México está inscrita en un ámbito multicultural y, a la vez, en un mundo globalizado. Esto significa que los universitarios, los futuros profesionistas sean conscientes de su papel histórico y sepan responder con responsabilidad a los problemas

⁷⁵ “La sociedad renacentista, en lugar de la fe en la religión, tenía esperanzas en la capacidad humana. Esta creencia estaba respaldada por la confianza en el poder e la razón frente a las supersticiones de la época medieval. En los inicios del renacimiento existió un relativo bienestar social y aparentemente se inauguraba una nueva época de paz y prosperidad. Pero surgieron de nuevo los conflictos sociales, las guerras, la miseria y el bandolerismo. El barroco aparece como una expresión de la inestabilidad social, cultural y religiosa” (Arriarán, 2007:27).

reales y urgentes en materia de derechos humanos, justicia social, autoafirmación de los pueblos, construcción democrática, medio ambiente, etc. Pero desde una nueva visión del hombre y de la sociedad misma, replanteando otros significados, no eliminando las diferencias, sino abriendo alternativas basadas en la argumentatividad, en la apertura y en el respeto.

Al afirmar esto coincidimos en que “lo nuevo frecuentemente se mezcla con lo antiguo, y la tradición puede incorporarse y adaptarse a la nueva sociedad emergente” (Arriarán, 2001:28). En otras palabras, las nuevas generaciones no tienen necesariamente que aceptar lo establecido solamente porque existe, o porque así lo presentan los medios de comunicación o el discurso oficial de las instituciones.⁷⁶ El rescate del barroco y sus lecciones de vida de manera renovada en el neobarroco, están presentes hoy como en el pasado. Es cuestión de arriesgarse en la búsqueda de referentes innovadores para que por medio de la educación puedan definirse otros proyectos sociales y culturales; de tratar de elaborar un paradigma en oposición a la educación elitista y mercantil que prevalece hoy en día. En palabras de Severo Sarduy:

¿Qué significa hoy en día una práctica del barroco? ¿Cuál es su sentido profundo? ¿Se trata de un deseo de oscuridad, de una exquisitez? Me arriesgo a sostener lo contrario: ser barroco hoy significa amenazar, juzgar y parodiar la economía burguesa, basada en la administración tacaña de los bienes, en su centro y fundamento mismo: el espacio de los signos, el lenguaje, soporte simbólico de la sociedad, garantía de su funcionamiento, de su comunicación.⁷⁷

⁷⁶ Intentemos clarificar esta idea con el siguiente comentario de Irlemar Chiampi: “La historia oficial que hoy aparece como catástrofe es la que erigió el Progreso, el Humanismo, la Técnica, la Cultura, como categorías trascendentales para interpretar y normar la realidad. Estas categorías que –que Lyotard denomina metarrelatos– obedecen al proyecto iluminista que tiene por función integrar, bajo una dirección articulada, los procesos sociales, políticos, económicos y culturales de los diferentes pueblos y naciones. Los metarrelatos fueron producidos allí mismo, en los centros hegemónicos (Alemania, Inglaterra, Francia, Estados Unidos), mediante la Reforma religiosa, la Revolución industrial, la revolución democrático-burguesa y la difusión de la ética individualista [...]” (Chiampi, 2000:37).

⁷⁷ Citado por Samuel Arriarán, *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*. Itaca, 2007, pp. 103-104.

El fragmento anterior adquiere sentido para la hermenéutica analógica-barroca que propone Samuel Arriarán. Según él –basándose en autores como Alejo Carpentier, José Lezama Lima y, principalmente en algunas ideas de Severo Sarduy–, es posible una salida liberadora frente a la uniformización de la cultura impuesta por el poder político y económico neoliberal, y señala la importancia del carácter eminentemente simbólico del lenguaje como instrumento para destruir la existencia de la realidad representada por los símbolos de las élites dominantes que controlan el Estado, la economía y los medios de comunicación. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto:

Sarduy tiene razón ya que el poder y la dominación capitalista radica en la imposición de determinados símbolos que aseguran mediante el lenguaje la existencia de un orden político y material. El neobarroco puede ser liberador si se define también como una transgresión de los signos (Arriarán, 2007:104).

[...] la forma más subversiva de alterar el mundo capitalista se encuentra en la construcción de realidades lingüísticas autónomas frente a la lógica de la economía burguesa que impone un solo sentido (la lógica de la mercancía). Se trata de postular una definición del neobarroco como aquel discurso que rompe la estatalización y la institucionalización de los símbolos. Esto significa afirmar el papel del lenguaje como negación de todo sentido, es decir, liberar los significados para que en vez del universo unidimensional haya universos de polivalencias (Arriarán, 2007:107).

Desde este punto de vista, la tesis de Samuel Arriarán –que de alguna manera complementa el concepto del *ethos* barroco en conexión con el neobarroco como otra vía de posmodernidad–, aplicada a los fenómenos del multiculturalismo y la globalización, como hermenéutica analógica-barroca, sostiene que ante la evidente crisis e inestabilidad institucional se requiere un programa de acción, que busque otra alternativa de construcción cultural, otro proyecto de sociedad y de Estado. Para ello, el razonamiento analógico y el modelo de la época barroca resultan ser pautas para el análisis y la construcción teórica de estrategias alternativas en la práctica educativa, a fin

de posibilitar relaciones dialógicas y enriquecedoras en el ámbito de la diversidad cultural, donde el lenguaje (lo simbólico) se afirma como tejido de ideas, sentimientos y valores en *interacción positiva entre las prácticas culturales*.

Lo dicho anteriormente nos remite a una de las líneas de investigación de la Dra. Elizabeth Hernández, referente a la construcción del conocimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.⁷⁸ Sus estudios sobre lengua, literatura y educación aplicados desde el enfoque hermenéutico analógico-barroco a la formación; nos señala, por ejemplo, que la experiencia literaria es también un recurso para motivar el pensamiento crítico y el conocimiento, ya que:

La existencia de una visión de mundo propia que está manifestada en la producción literaria latinoamericana nos permitiría la formación de una consciencia auténtica y la formulación de una base cultural crítica que permita tomar decisiones respecto del mundo de vida que deseamos. Pero sucede que el conocimiento del ámbito literario está limitado a una elite. Por ello la educación tendría que resolver este problema. La propuesta concreta es la formación de un lector con competencia hermenéutica a través de los textos literarios, para que así sea capaz de interpretar el mundo semiótico que le rodea, lo atosiga, le lanza propuestas y ante las que es un consumidor pasivo, acrítico (Hernández, 2001:26).

Esto último es posible mediante la propia promoción que la educación haga de los valores de la narrativa, de la ética y de la estética, por ejemplo. Sobre todo hoy en día, que predomina la televisión sobre el hábito de la lectura o el recurso del internet en vez del uso de una biblioteca. El recurso literario aplicado en la formación ética y valoral universitaria resulta interesante si consideramos que de él el estudiante hace otras lecturas del mundo, y puede adquirir otras expectativas del placer, de la historia, de sí mismo.

⁷⁸ Algunos de los estudios realizados por Elizabeth Hernández desde el enfoque hermenéutico analógico señalan el valor de las obras narrativas como recursos de mediación simbólica para la comprensión y la modificación del mundo. Y es que todo proceso cultural implica necesariamente una comunicación mediante textos, por lo tanto, de lo que se trata es de cuestionar el sistema de significaciones que subyace en determinada cultura. En este sentido recuperamos sus palabras al señalarnos que: "la formación hermenéutica como proceso educativo aplicada a los textos artísticos puede formar la conciencia crítica" (Hernández, 2001:30).

En opinión de Samuel Arriarán debemos replantear los fines y valores de la modernización educativa. Para ello, podemos comenzar a partir de nuestra propia experiencia histórica y una significación de la misma con lo cual construir conceptos teóricos que nos permitan interpretar una situación histórica determinada. En este sentido, el concepto de neobarroco irrumpe como una posibilidad de construcción teórica y práctica (pero también como acción social y cultural) para buscar en el fenómeno multicultural de la modernidad y de la posmodernidad, una “forma de racionalidad moderada”, enfatizando la diferencia del “otro”, pero sustentada en el diálogo cuyo resultado se refleje en el desarrollo moral de la sociedad, o dicho en otros términos, en la formación ética y valoral de los sujetos.

Recapitulando: en nuestra cultura la noción de educación nos remite al ideal o paradigma de hombre que se tenga, lo que representa cierta ambigüedad, o mejor dicho, varias posibilidades para la orientación educativa. La hermenéutica como disciplina de interpretación analiza los múltiples sentidos posibles a fin de reducir la polisemia de significados y busca comprender desde una situación histórica (tradicción) algunos fenómenos (textos) que acontecen en los procesos educativos. Sin embargo, la hermenéutica puede optar por la univocidad o la equivocidad en su interpretación del sentido educativo. Por ello, hemos preferido destacar el modelo interpretativo analógico, con el que se busca el equilibrio (proporción) entre criterios universalistas y relativistas a la hora de plantear los principios y valores de la formación ética en la universidad.

Nuestra experiencia histórica actualmente presenta algunos rasgos o síntomas sociales característicos del *ethos* barroco del siglo XVII, como por ejemplo: *incertidumbre* ante la crisis económica y el desempleo; *desilusión* de millones de personas al ver desaparecer los ideales de progreso y de bienestar que el proyecto de modernidad no logró para la humanidad; *escepticismo* ante la pérdida en el sentido de la existencia.⁷⁹

⁷⁹ Es importante señalar que a pesar de estos síntomas sociales de *incertidumbre*, *desilusión* y *escepticismo*, el concepto de neobarroco adquiere significado para plantearnos un enfoque posmoderno de la ética, particularmente en la práctica educativa. En palabras de Samuel Arriarán: “[...] al hablar de barroco y de la posmodernidad se puede caer en muchas

Ante tal estado de cosas que incluye también toda una mezcla de símbolos en el contexto globalizador, el concepto de neobarroco propone una redefinición de nuestra experiencia barroca con el propósito de construir mediante el desarrollo moral y el pensamiento crítico de los universitarios, una “nueva visión” de modernidad para América Latina. De ahí la necesidad de recuperar el sentido y la significación de una formación de sujetos para la eticidad.

confusiones. La principal es la de ver sólo sus aspectos negativos (enajenación, subjetivismo radical, irracionalismo, etc.). Pero también se puede encontrar elementos positivos, como la posibilidad de desarrollar una racionalidad simbólica-analógica. Esto es justamente lo que se puede rescatar para enfrentarnos a la actual destrucción ocasionada por la técnica” (1999:82).

CONCLUSIONES

Desde el inicio de la investigación que aquí he presentado, se formularon una serie de interrogantes sobre la necesidad de replantearnos la formación ética y valoral en la educación universitaria, a partir de la posibilidad real de otros significados y de otros valores en las funciones y finalidades de su práctica educativa, más allá del sentido económico y pragmático, del utilitarismo técnico-instrumental y de la concepción de la universidad como una sucursal de consorcios y de corporaciones. De manera que nuestras interrogantes nos condujeron a buscar y establecer los criterios y las mediaciones teóricas para fundamentar un examen crítico de la educación en México y su relación con los jóvenes universitarios.

Con una intención reflexiva, analítica y crítica se interpretaron algunas premisas y supuestos de obras de L. Kohlberg, A. Sánchez Vázquez, Paulo Freire y de Teresa Yurén que nos sirvieron para establecer conceptos centrales acerca de nuestro objeto de estudio, y así, articular las relaciones entre “formación”, “educación”, “eticidad”, “praxis”, y “valores” principalmente. De esta manera al apoyarnos en algunas de las tesis y categorías de estos investigadores, se intentó contextualizar sus proposiciones a nuestro tiempo y espacio histórico-social, en donde la educación universitaria, con sus conocimientos y saberes es una pieza clave para la formación de sujetos críticos y para la elaboración de estrategias y proyectos que den pautas de soluciones reales a los problemas urgentes de nuestras sociedades.

Presento a continuación algunas de las conclusiones generales a las que se ha llegado a lo largo de este trabajo, así como un breve comentario en relación a las posibles líneas de investigación que esta Tesis puede sugerir.

- 1) **La educación universitaria en México es determinada en gran parte por la “política global” que vincula la formación profesional a la economía de mercado, convirtiéndola en una mercancía más para el consumo y el lucro económico.**

Podemos establecer que hay un uso (un hacer) instrumental de la educación para adaptar a los sujetos a un sistema socio-cultural establecido por un grupo con pretensiones de poder, que justifica el control y su dominación sobre otros a partir de una racionalización del bienestar individual basado en la competitividad, la eficiencia y el éxito en los esquemas sociales de vida.

Por lo anterior, se derivan un conjunto de relaciones y actos morales significativos para ser abordados por el estudio de la Ética y, por supuesto, por la sociología de la educación; puesto que esta última, nos da razón de la interacción del Sistema Educativo Mexicano con nuestra estructura y procesos de organización social.

Comprendemos entonces, que la educación no se reduce a una mera transmisión de conocimientos científicas y técnicos o a la internalización de normas convencionales instituidas como formas de control social, sino como proceso formativo del desarrollo moral, cognitivo y personal orientado a la realización de valores como: justicia, participación, solidaridad, respeto y responsabilidad. La relación entre la educación universitaria, la eticidad y los valores sociales como la solidaridad y la justicia, pueden establecerse a partir de la responsabilidad social y política de los propios sujetos como realizadores de valores.

- 2) **Se pueden encontrar definiciones y orientaciones distintas para la educación. Pero siempre estarán presentes en el proceso educativo principios, valores y contenidos morales, a fin de establecer las relaciones entre los individuos dentro de un contexto histórico-cultural.**

Demostrar que en la formación universitaria hay valores y educación ética es una observación insuficiente, pues de lo que se trata finalmente, es lograr mediante una educación en valores la consistencia entre el razonamiento moral de los sujetos en formación y su conducta moral ante las variables contextuales de la atmósfera social en que se desenvuelven. En este sentido, nos hemos referido a la comprensión del mundo social en el que los jóvenes universitarios interactúan, captando su propia subjetividad referente a sus contexto, y así proponer relaciones pedagógicas más abiertas, libres y de confianza en el aula, especialmente en la interpretación que se hace de los valores en planteamientos práctico-morales como teórico-éticos. Esto es, propiciar las condiciones para el diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que nos permita a la vez innovar en la práctica educativa otras opiniones y valores, más allá de los prejuicios de criterios convencionales previamente establecidos.

La función de la *praxis* como crítica y consciencia de nuestra realidad histórica, constituye en esta Tesis un recurso fundamental, ya que para que se den cambios sustanciales en la cultura y en la educación es necesario, por un lado, negar los criterios establecidos por la ideología neoliberal y, por otro lado, trazarnos de manera responsable y coherente otros fines para la misión de la universidad al formar mujeres y hombres que contribuyan, no sólo a reproducir la cultura, el conocimiento, la tradición, sino a transformar la realidad en pos de un futuro deseable. En este sentido, hicimos una aproximación al *por qué* y *para qué* la formación ética y valoral, dándonos como resultado, en función de la *praxis*: **que la educación sólo adquiere sentido para la realización profesional si se orienta al logro de la eticidad.**

Podemos establecer que la formación es el elemento en el que se configuran y articulan, mediante un proceso educativo conforme a valores la educación universitaria y modos de actuar éticos que contribuyen al desarrollo del ser humano en un contexto histórico-cultural que ha de ser cuestionado y transformado por sujetos históricos.

- 3) **La eticidad, entendida como realización de valores se objetiva en su realización más plena en la cultura. Y tal realización es resultado de la praxis de los sujetos. Por ello, la educación como proceso formativo ético y valoral puede transformar la realidad.**

La educación incluye la formación cultural que es constitución del sujeto, pero también es renovación del mundo cultural. La educación en valores permite al sujeto apropiarse de su cultura por la vía de la enseñanza y el aprendizaje, al mismo tiempo que promueve su desarrollo intelectual y moral, lo que hace posible que prefiera y realice valores mediante una relación consciente con los otros para transformarse a sí mismo y al mundo en el que vive. La transformación educativa debe ir acompañada de cambios significativos en la estructura social y política donde se práctica la educación.

El sujeto de la eticidad es el estudiante consciente de su paso por la universidad, que emerge con la intencionalidad de conferirle otros significados y criterios de valor al mundo a partir de un proceso formativo que lo conduce a preferir y realizar valores, con lo cual se crea cultura, es decir, transforma la realidad y se transforma a sí mismo.

Los estudiantes universitarios como “sujetos de la eticidad” deben saber distinguir entre valores y pseudovalores. Los valores existen porque existen sujetos que los crean para dar a la vida sentido y significado, pues continuamente estamos haciendo valoraciones en el espacio y tiempo social. De tal manera que la valoración de la profesionalidad en los fines y usos de la ciencia, de la búsqueda de la verdad, de la convivencia en un país multicultural; se da en la medida en que, como sujetos de la eticidad, les conferimos en la *praxis* social cualidades valiosas para su realización.

Es el cambio y no la conservación lo que da origen y sentido a la vida y a la historia. En otras palabras, los sujetos nos apropiamos de nuestra propia cultura y difícilmente podemos sustraernos a ella. Pero no por ello se debe uno habituar a lo ya establecido, a conservar complacientemente el ambiente cultural, sino que a

partir del descontento (antítesis), de la crítica y la autocrítica de nuestra propia cultura, establezcamos los pensamientos, principios y acciones que renueven nuestro mundo cultural. La educación es entonces un proceso de formación en el que los individuos y los pueblos traducen la inconformidad en un saber acerca de sí mismos y de la realidad, para luego construir lo nuevo.

- 4) **La educación universitaria como actividad humana debe ser comprendida en el sentido que le conferimos los sujetos, ya que cada sociedad condicionada históricamente construye sus propios modelos educativos de acuerdo a sus intereses y necesidades. Esta tarea implica identificar el sistema de valores en el que la propia educación está inscrita.**

El análisis y la crítica de la cultura implican necesariamente captar el *ethos* de esa cultura. La educación se desarrolla siempre en el seno de una comunidad histórica y culturalmente determinada, esto es: a partir de una *tradicón*. Si la cultura y la *tradicón* (*ethos* histórico) se transmiten mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, sus contenidos y formas tienen un quehacer hermenéutico.

El sentido de la educación universitaria y sus correspondientes códigos de valor varían de una institución universitaria a otra o de una sociedad a otra. Ante tal diversidad de referencias en los posibles significados (polisemia) de la palabra educación, la hermenéutica puede intervenir para intentar clarificar las diferentes nociones que de la educación se hacen. La *hermenéutica* intenta darnos cuenta de una aproximación entre los múltiples sentidos de la educación (univocidad y equivocidad), pero desde una base ética en el proceso teórico educativo, a fin de suscitar y promover valores para su realización en la praxis de los sujetos.

La *hermenéutica* puede ofrecernos recursos teórico-metodológicos en el ámbito de la educación universitaria. Principalmente al fundamentar la mediación de las ideas, los principios y los valores en los contenidos educativos y culturales.

La *hermenéutica* en la formación ética y valoral buscará establecer de manera aproximativa y moderada los criterios estimativos para fundamentar tanto en la educación teórica (ética), como en la educación práctica (moral), los principios y valores que contribuyan a construir métodos y contenidos educativos que promuevan la interpretación y creación de significados a partir del diálogo en el aula.

La *hermenéutica analógica* en la educación y el *ethos* barroco como modelo histórico-social, pueden resultar ser dos categorías de análisis sustantivas para abordar el sentido de la formación ética y valoral. Recuperando por un lado, el razonamiento por analogía que permite la comprensión y la crítica, condiciones éstas sin las cuales la educación universitaria pierde su función y sentido como formadora de profesionales responsables y conscientes del presente histórico y social, pero también, rescatando la experiencia histórico-cultural del *barroco* a partir de nuestra propia autocrítica como universitarios y mexicanos. Ambas categorías de análisis pueden arrojar luz sobre los retos morales de nuestra época, que son también problemas éticos.

El razonamiento analógico y el modelo de la época barroca constituyen pautas para el análisis y la construcción teórica de estrategias alternativas en la práctica educativa, a fin de posibilitar relaciones dialógicas y enriquecedoras en el ámbito de la diversidad cultural, donde el lenguaje (lo simbólico) se afirma como tejido de ideas, sentimientos y valores en *interacción positiva para las prácticas culturales*.

- 5) La educación universitaria en México está inscrita en un ámbito multicultural, a la vez que en un mundo globalizado. El código valoral no tiene que ser el mismo para cada una de nuestras entidades universitarias, pero es posible plantearnos la formación en valores como una tarea de construcción dialógica; reconociendo el consenso y procurando establecer un carácter más universal en la búsqueda de valores como puntos de referencia axiológicos para desarrollar políticas y modelos educativos alternativos.

El concepto de *neobarroco* es una posibilidad de construcción teórica y práctica (pero también como acción social y cultural) para buscar en el fenómeno multicultural de la modernidad y de la posmodernidad, una “forma de racionalidad moderada”, enfatizando la diferencia del “otro”, pero sustentada en el diálogo cuyo resultado se refleje en el desarrollo moral de la sociedad, o dicho en otros términos, en la formación ética y valoral de los sujetos.

El concepto de *neobarroco* propone una redefinición de nuestra experiencia del barroco con el propósito de construir mediante el desarrollo moral y el pensamiento crítico de los universitarios, una “nueva visión” de modernidad para América Latina. De ahí la necesidad de recuperar el sentido y la significación de una formación de sujetos para la eticidad.

En esta Tesis hemos abordado el problema de la educación universitaria condicionada por criterios de control utilitaristas y técnico-instrumentales. Pero hemos logrado advertir que tales concepciones y supuestos sobre los fines de la educación pueden ir perdiendo poder y gradualmente ser revertidos mediante otros significados y acciones en la educación universitaria que, de acuerdo a lo que aquí hemos expuesto, contribuirían a plantearnos otras alternativas de construcción cultural, y por lo tanto, a prefigurar otro proyecto de sociedad y de Estado.

Finalmente, a lo largo del proceso de la elaboración de esta Tesis surgieron nuevos cuestionamientos y tareas de investigación sobre el fenómeno educativo universitario en México. Las líneas de investigación que pretendo llevar a cabo a partir de este trabajo, están relacionadas con temas educativos en el ámbito multicultural de nuestro país. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de atender los conflictos de valores y costumbres en la diversidad cultural (sugiriendo alternativas viables desde la educación), a fin de hacer posible el diálogo y el reconocimiento mutuo en la construcción social de la identidad entre individuos y grupos. Y, un segundo tema que me interesa investigar se circunscribe en uno de los obstáculos para la educación intercultural: el racismo; pero tratado como racismo cultural o racismo-ideología en sus representaciones, explicaciones y creencias que se manifiestan en actitudes y prácticas de rechazo.

El sentido teórico de la *formación ética y valoral en la educación universitaria* tratado en estas páginas, resultó ser un ejercicio y una experiencia por momentos solitaria, complicada e inquietante; pero también fue una práctica educativa significativa en mi propio proceso de formación profesional. Los resultados obtenidos hasta aquí, han reforzado mi convencimiento en el propósito original que orientó este trabajo.

Bibliografía

Abbagnano, Nicola, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, 1998.

Amilburu, María, “La cultura como texto. Hermenéutica y educación”, en María Guadalupe Díaz Tepepa, (coord.), *Hermenéutica, Antropología y multiculturalismo en la educación*, UPN, México, 2008.

Aristóteles, *Tratados de lógica. (El órganon)*, Porrúa, México, 1993.

Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999.

-----, *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*, México, Ítaca, 1999.

-----, *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*, México, UPN, 2001.

-----, *Barroco y neobarroco en América Latina. Estudios sobre la otra modernidad*, México, Ítaca, 2007.

Bauman, Zygmunt, *La libertad*, Nueva Imagen. México. 1991.

-----, *La globalización. Consecuencias humanas*. FCE. México, 2001.

-----, *Ética posmoderna, Siglo XXI*. México, 2006.

-----, *La hermenéutica y las ciencias sociales*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

Bell, Daniel, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza Universidad, Madrid, 2004.

Besalú, Xavier, 2002, *Diversidad cultural y educación*, Síntesis. Madrid.

Beuchot, Mauricio, "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999.

-----, "La ideología neoliberal", en Samuel Arriarán y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, México, UPN, 1999.

-----, *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México, Plaza y Valdés, 2009.

Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, FCE, México, 2000.

Bonvecchio, Claudio, *El mito de la universidad*, Siglo XXI, México, 2002.

Cassirer, Ernst, *Las ciencias de la cultura*, FCE, México, 1951.

Cerroni, Umberto, *Reglas y valores en la democracia. Estado de derecho, Estado social, Estado de cultura*. Alianza-Conaculta, Mexico, 1991.

Contera, Cristina, "Evaluación de la educación superior. Hacia un modelo democrático radical", en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México, 2001.

Chiampi, Irleamar, *Barroco y modernidad*, FCE, México, 2000.

Derrida, Jaques, *Universidad sin condición*, Minima Trotta, Madrid, 2001.

Echeverría, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era, México, 2005.

Eco, Umberto, *Cómo se hace una tesis*, Gedisa, Barcelona, 1977.

Escobar, Gustavo, *Ética. Introducción a su problemática y su historia*, McGRAW-HILL, México, 1992.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores. México, 2005.

-----, *Política y educación*, Siglo XXI Editores. México, 2004.

-----, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI Editores. México, 2001.

Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Taurus. Madrid. 1982.

-----, *Historia de la sexualidad. II El uso de los placeres*, Taurus. Madrid. 1987.

Fromm, Erich, *Marx y su concepto del hombre*, FCE, México, 1966.

Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977.

Galindo, Julieta, "La contradicción sobre proyecto modernizador-proyecto liberador: El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa", en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México, 2001.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1989.

Giddens, Anthony, 2001, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus. Buenos Aires, 1989.

-----, *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?*, Paidós, Barcelona, 2002.

Hernández, Elizabeth, "Educación, hermenéutica y analogía", en Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (coord.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*, UPN, México, 2001.

Herrera, Cruz, Gómez y Ramírez, “Los valores en los jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México, 2001.

Hersh, Reimer y Paolitto, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Gráficas Rogar. Madrid. 1984.

Hirsch, Ana, *Educación y cultura global*, Crítica, Madrid, 2002.

Kohlberg, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer. Bilbao, 1992.

Latapí, Pablo, “La raíz moral de la democracia”, en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México, 2001.

Macedo, Donaldo, “La pedagogía antimétodo: una perspectiva freireana”, en Ana Maria Araújo Freire (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Graó. Barcelona, 2004.

McLaren, Peter, “Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire”, en Ana Maria Araújo Freire (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Graó. Barcelona, 2004

Manzini, Camargo, Fabio, “La actualidad de Freire en las carreras de pedagogía”, en Ana Maria Araújo Freire (coord.). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Graó, Barcelona, 2004.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Joaquín Mortíz, México, 1968.

Marx, Carlos, *Tesis sobre Feuerbach*, Ediciones de Cultura Popular. México, 1985.

Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez, "Formación universitaria y compromiso social", en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo II, Gernika, México, 2001.

Ortega y Gasset, *Una educación para la vida*, Ediciones El Caballito, SEP, México, 1986.

Pacheco, Méndez, "La institucionalización del mundo profesional", en Ángel Díaz Barriga, (coord.), *La profesión. Su condición social e institucional*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Porrúa, México, 1997.

Programa Nacional de Desarrollo Educativo, 2007-2012, México.

Rubio Carracedo, José, *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Trotta, Madrid, 2000.

-----, *Ética constructiva y autonomía personal*, Alianza Universidad. Madrid. 1992.

Rugarcía, Armando, "Los valores en la educación" ", en Ana Hirsch, (comp.), *Educación y valores*, Tomo III, Gernika, México, 2001.

Sagredo, José, *Diccionario de literatura 1*, Ediplesa, México, 1986.

Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, Grijalbo. México. 1980.

-----, *Ética*, Crítica, Barcelona, 1999.

Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1962.

Toledo, Victor, M, *Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*, Universidad Iberoamericana, 2003, México.

Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, FCE, México, 2000.

Villoro, Luis, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, FCE, México, 1997.

Wright, Mills, *La imaginación sociológica*, FCE, México, 2003.

Yurén, Teresa y Citlalí Romero, (coord.), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, Casa Juan Pablos, México, 2008.

Yurén, Teresa, *Eticidad, valores sociales y educación*, UPN, México, 1995.

-----, *Sujetos, eticidad y educación en la obra de Hegel*, UPN, México, 1993.

-----, "Razón de ser y sentido de la universidad pública" en Guillermo Villaseñor (coord.), *La identidad en la educación superior en México*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UAM, UNAM, México, 1997.