

Ética y educación: una vuelta a los fundamentos o donde se extravió la escolarización

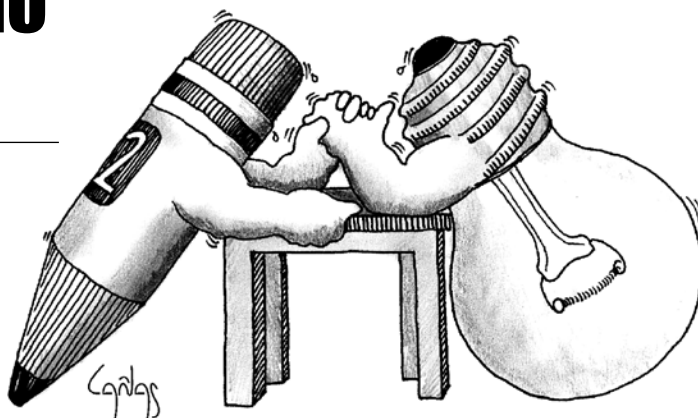
Artículos
arbitrados

**Ethics and education: a return
to fundamentals
or where is schooling**

Wilberth Darwin Suescun Guerrero
wilbert@ula.ve / wilberthmeister@gmail.com

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades
y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

Artículo recibido: 17/10/2013
Aceptado para publicación: 31/10/2013



Resumen

El presente trabajo es el producto final de una experiencia de seminario doctoral en la que se examinó la relación de ética y educación a la luz de los nuevos tiempos. Se trata de un ensayo teórico, de reflexión y proposición, desde la hipótesis de que la escolarización y el trabajo de los docentes deben regresar a los fundamentos de la pedagogía para abordar la relación entre lo moral y educativo, lo axiológico y escolar. Para ello se repasaran las ideas estudiadas, discutidas y analizadas en el seminario a cargo del doctor Roberto Donoso, con posturas diversas provenientes de la filosofía, la sociología, la historia y las teorías educativas en su dimensión más reflexiva para dar luces a lo se postula como un “extravió” de la educación escolar frente al reto de una “educación en valores”. En este sentido, se cuestiona la racionalidad imperante pero insuficiente ante la debilidad ética de la humanidad actual, se clama por una revitalización de la filosofía educativa, por los referentes axiológicos, se revisan los límites de lo individual y lo colectivo en la educación —contrastando dialécticamente autonomía y heteronomía— y se repasa brevemente la supuesta relatividad moral fundada en una idea de la posmodernidad. A partir de entonces se propone la vuelta a los fundamentos, la plena conciencia de los educadores en su tarea trascendental liberada de instrumentalismos, presentando algunas alternativas.

Palabras clave: axiología en educación, filosofía moral, educación en valores, ética, escolarización.

Abstract

This work is a result of the discussions held in a doctoral seminar about how ethics and education are seen nowadays. This theoretical and critical essay reflects on the hypothesis that schooling and teaching practice should retake pedagogical foundations, so that the relationship between morality-education and axiology-school can be studied. Then, ideas discussed during the seminar conducted by Dr. Roberto Donoso, dealing with philosophical, sociological, historical, and educational approaches are briefly shown to support what we have called a “loss” of school education opposite to “value education” challenge. In this sense, a dominant but insufficient rationality facing ethical weakness today is analyzed. Also, philosophy of education is proposed given its axiological referents, and the limits between individual and collective elements involved in education are revised. The analysis is focused on contrasting the concepts of autonomy and heteronomy, and on reviewing the concept of morality based on post-modernism. Finally, a turn towards pedagogical foundations is proposed, so that school teachers may get well acquainted with their transcendental role.

Keywords: axiology of education, moral philosophy, value education, ethics, schooling.

“Los humanos por el hecho de tener piernas no hemos nacido para andar. Con las piernas activamos la función motórica, pero no hemos nacido para caminar, como fin. Los seres humanos conocemos, pero no hemos nacido, finalidad (sic), para conocer. Esto es una función de nuestra existencia. Nuestro fin es vivir y la vida de cada uno, realizadora de muchas funciones, se hace presente en y desde el radical encuentro con los otros”.

José Ángel López Herrerías

Introducción

Afirmar que la educación tiene una intrínseca implicación ética es ya hoy una tautología, al menos en el discurso pedagógico, al menos en la reflexión teórica. Pero asimismo en la discusión cotidiana, en la reflexión de las familias, las personas, los grupos humanos que se sensibilizan ante el destino propio y el de sus semejantes, la denuncia o el escándalo por la mala educación es comúnmente apuntado en términos de las debilidades morales de los educandos, de la formación ética en general, más que en los asuntos de orden informativo. El planteamiento generador de este ensayo, intentar analizar cómo se explica que una de las más severas crisis de nuestras sociedades sea orden moral, derivado de un seminario de Doctorado en la Universidad de Los Andes, es un intento reflexionar y seguir una línea argumentativa que no es, sin embargo, estéril. Muy por el contrario, activa la voluntad desde la búsqueda de posturas, perspectivas, miradas, hallazgos. Renueva la pasión por el campo profesional elegido: la educación; y aporta a ese universo siempre en renovación de la ciencia pedagógica, tan epistemológicamente cuestionada.

Es cierto que acceder a la escuela se hizo más común, universal, ya que como conquista de la democracia liberal o del sistema hegemónico de producción capitalista, y como instrumento de éste, la escuela es accesible a los que antes se llamaron excluidos. Los grupos sociales ausentes de las aulas son cada vez menos porcentualmente, pero de esa realidad no siempre puede asumirse que haya mejor o más educación, y la advertencia no es nueva. Ivan Illich (2006) aseveraba varias décadas atrás: “El que todos tengan iguales oportunidades de educarse es una meta deseable y factible, pero identificar con ello la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la iglesia. La escuela ha llegado

a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica” (p. 200). Respuesta radical, con no poca carga política, que nos lleva a lanzar la hipótesis de que posiblemente uno de los obstáculos de una verdadera- de una genuina educación sea la escuela misma y su evidente contraste entre las funciones que tiene de custodiar, adiestrar, adaptar, instruir, formar, socializar a las jóvenes generaciones, todos ellos procesos parciales de lo educativo pero no la educación en su más complejo y completo sentido.

En este orden de ideas, la preocupación legítima por lo moral, la inquietud constante del déficit formativo en lo ético, pasa por revisar si acaso en las mismas concepciones de los educadores, del sistema escolar en general, se han ido olvidando los fundamentos más sólidos de la educación, su filosofía, su axiología, la profunda e innegable carga de doctrina que tiene hacer parte en la formación de seres humanos o si acaso lo que se impone generalmente es aquello que Savater (1997) llamó una “doma sucinta” que algunos reciben mientras otros son verdaderamente educados. El propósito de estas líneas es examinar tal hipótesis, sus posibles causas y con humildad abrir el debate a algunas alternativas de atención a lo ético.

El imperio de la racionalidad. Primer obstáculo: Cargar contra la razón, contra la idea sacra del *logos* como parte eminentemente humana, es temerario, incluso hasta irresponsable. Por esa capacidad humana ha sido posible edificar una cultura del saber, la ciencia, la tecnología que muchos beneficios ha traído a la humanidad. No puede entonces criticarse a priori tal cualidad. Lo que se viene alertando de mucho tiempo hacia acá (Habermas, Adorno, entre tantos otros) es que esa hegemonía ha sido insuficiente frente a la barbarie sigue imperando entre los seres humanos a pesar de los muchos libros, las muchas ideas y toda la ciencia que desde la razón se ha generado. Aparece una crítica a la razón desde la razón, en cierto modo una especie de autocritica originada por las consecuencias de las guerras, la maldad que han ejercido unos grupos humanos contra otros, o de seres individuales que han llegado a las más atroces agresiones, físicas o incluso simbólicas donde siempre es la vida lo más vulnerable, atentando contra ella por el hambre frente a la ostentación, por la violencia frente a la represión, por la injusticia y el privilegio de unos pocos frente a las depauperadas mayorías. Es la cultura la que está cuestionada y decir eso no es poca cosa, porque por cultura puede entenderse casi toda realización humana, y cuando ella se somete a examen es porque la misma humanidad reniega de sí, al menos de su perspectiva racional, que la ha conducido mal o no la ha conducido tan bien como prometía. Se debate, pues,

El perfil y la esencia, de una cultura como la nuestra, con las fuertes dosis de irracionalidad e insensibilidad moral que puede albergar en su seno; pero ahora no se trata de la encubierta descalificación desde la arrogancia de una mirada despectiva, sino de la calificación *ética*, abiertamente valorativa, que obliga a mirar de frente aquello que se describe, para dar paso a la autocritica sostenida desde la razón moral. Es así como la *barbarie moral* nos

conduce a un nuevo sentido de *barbarie cultural*, sentido ético que pone al descubierto el déficit de *humanización* (...) de una cultura que, con todo su desarrollo científico-técnico, propicia una «nueva barbarie». (Pérez Tapias, 1993, p. 10).

Y la escuela, puerta de la cultura —para usar una expresión de Bruner— de esta manera entra en la crítica, porque sus estructuras, planes de estudio, sus finalidades, han tenido como marco la diosa razón, la que pone los linderos a la búsqueda científica, sus métodos, sus derivaciones tecnológicas, con muy escasa presencia de sus márgenes éticos. Como se sabe, después de los esfuerzos de la ilustración, empezó a edificarse un amplísimo sistema formativo, con la razón, la ciencia, el saber como principios dogmáticos, constituyendo casi una nueva religión. Es así como aparecen alternativas o proposiciones para minimizar o reducir tal imperio de la racionalidad, lo que hace que puedan reivindicarse en los humanos sus cualidades sensibles y gregarias, distinción de la especie más allá del poder del cerebro o el intelecto en general.

Recordando que la educación ha sido siempre la búsqueda del desarrollo de la personalidad, la configuración de un Yo que no sólo se pone frente a otros sino que se asume con otros. “El Yo persona, basado en una nueva finalidad. No la de saberse y reconocerse como humano desde la plataforma primigenia del ser una sustancia racional, sino más bien la de saberse humano desde la experiencia del radical encuentro ético en el que todos nos sabemos y reconocemos humanos hermanos” (López Herrerías, 2009, p. 37).

No se trata, insistimos, de tumbar los cimientos del saber, la ciencia y la razón de manera gratuita como un acto de rebeldía caprichoso y actualizado, sino de inscribirse en su análisis y crítica, su escrutinio, porque más que equivocada la racionalidad se ha demostrado insuficiente para hacer una vida buena, una vida mejor, desde la educación. Y este esfuerzo es legítimo porque no puede negarse la preeminencia de una racionalidad clásica, cartesiana, en casi todos los procesos y estructuras que configuran la escuela. Por ejemplo, la formación docente, tal como lo afirma Pérez Gómez (2010) “se ha apoyado históricamente, (...) en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico” (p. 40). Lo que deriva, por demás, en una práctica donde lo ético, los valores, la reflexión moral se sacrifica en función de priorizar la transmisión mecánica de saberes, concibiendo al “docente como un mero técnico que imparte un curriculum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos” (*idem*, p. 42).

En definitiva, pensar la razón es —como lo señaló Heidegger (2006) en su Carta sobre el humanismo— repensar el logos y su esencia, prepararse para ese repensar, lo que es un esfuerzo poco visto en los sistemas escolares que prefieren darlo todo por hecho, donde lo pautado es siempre más cómodamente admitido.

La necesaria presencia de una axiología en el marco de una sólida filosofía de la educación: Revisando estos asuntos rápidamente se descubre porqué todos —o casi todos— los programas de formación docente consideran imperiosa la inclusión de áreas o disciplinas de filosofía de la educación, no se trata de un capricho de unos pocos pioneros de la profesionalización de maestros y maestras. Es la necesidad social, política, humana y trascendental que reconoce en la investidura (Rivas, 2009, dixit) de los educadores la precisa convicción sobre el sentido de su tarea y la relevancia de sus funciones. Hacer filosofía de la educación, con la educación, es preguntarse sobre el ser humano, sobre la humanidad colectiva e individual que cabe en el universo personal, el potencial de la inteligencia, el carácter social del sujeto, el alma, el desarrollo de la sensibilidad y del ser entre tantas otras preguntas que son intrínsecas a la interrogación filosófica.

“Al afirmar que la pregunta por el ser del humano y por su especificidad en el despliegue de su vida personal y en el plano de la colectividad humana (se ha) querido decir que es allí donde la educación encuentra el fundamento de su hacer y de su búsqueda” (Vélez, 2004, p. 101). El problema es que a veces se presume que filosofar la educación se agota cuando el educador se sumerge en la docencia, se ahoga con los procedimientos didácticos, administrativos, se hace soldado disciplinado de la cultura escolar sin detenerse a pensar sus principios, sentido, dirección y en qué proyecto de vida y humanidad está inscrita. Para Broudy (1966) una filosofía de la educación es aquella intenta buscar las fórmulas que, empleando la ética, la metafísica y la epistemología pueden lograr el objetivo de hacer “la vida buena” a través de la educación.

Señala este autor norteamericano que si “comenzamos por preguntarnos qué es lo que tiene que decir determinado sistema filosófico acerca de la naturaleza de la realidad (metafísica) de la naturaleza del conocimiento (epistemología) y de la naturaleza de la bondad (ética) en seguida deducimos la clase de plan de estudios, método, y organización escolar que se seguirá de él” (p. 29). Ello es imperativo cuando los administradores de la educación constantemente emprenden reformas, proponen planes curriculares, programas, iniciativas donde cuesta mucho detectar la orientación y el sentido filosófico. Un ejemplo es el proceso de cambio curricular de finales del siglo pasado, en el marco de la llamada “Agenda Venezuela”, un programa de empréstitos del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional que puso dentro de las condiciones el cambio de los currículos de la educación básica en Venezuela.

Lo más novedoso y sonoro de aquellos documentos, políticas y programas fue, por un lado, el enfoque de las competencias y, por otro, la transversalidad que llegó a denominarse una “filosofía educativa”. Si se examinaran con atención estos elementos de debate se trató de una homologación en otros sistemas escolares de países hispanohablantes (con España a la cabeza) que también empezaban a considerar una pedagogía en competencias (con toda la carga de ambigüedad que implicaba saber si se formaba a un sujeto para ser competente o para competir, principio

muy propio de la economía neoliberal) y con contenidos, temas o ejes transversales. Por cierto, en Venezuela, uno de los ejes transversales propuesto fue el eje “valores”, con lo que se pretendía, en apariencia, atender una dimensión de lo ético, lo moral, en el sistema escolar con “contenidos recurrentes” que “permeaban” la actividad instruccional. Los efectos de esa reforma han sido estudiados aisladamente, pero lo que se quiere resaltar acá es que con una reducida convicción y formación filosófica los profesores de la educación básica optaron por trivializar la preocupación moral o convertirla en objeto de juegos, talleres, jornadas que revelaban en su inmediatez una bastante superficial atención a lo sustantivo de la educación en su dimensión ética (Donoso, 2004).

A través de una permanente y consciente asunción del ejercicio filosófico de la educación lo moral es relevante no por modas o campañas, sino porque se levanta el ideal permanente de mejorar las condiciones vitales del individuo, como búsqueda de lo bueno, de lo justo. Y eso pasa por el reconocimiento de que hay en la moral una búsqueda histórica, que a veces se ha afincado en lo utilitario, (lo hedonista o la eudemonista, del placer o la felicidad del sujeto) o a veces en lo altruista, en el bien por el bien mismo, por la salvación, por la vida eterna, etc. (Lecrecq, 1977).

Entre el individuo y el colectivo. Heteronomías y autonomías: Si hay un ámbito en lo educativo donde la dialéctica de lo individual y lo social, lo personal y lo colectivo, lo autónomo y lo heterónimo se muestran en verdadera tensión es en lo ético. No ocurre así con el desarrollo físico, donde la individualidad es desde luego lo más relevante, la salud personal, el desarrollo corporal de un sujeto único que cuida su higiene, que potencia sus habilidades, su musculatura, que favorece su flexibilidad y su fisiología en general. Un poco menos en el desarrollo de la inteligencia, dado que nadie aprende por nadie, nadie piensa por nadie, aunque sí pueden darse ciertos intercambios intersubjetivos entre las distintas mentalidades que se dinamizan y activan a través del diálogo, el lenguaje y otras formas de acercamiento, símbolos, gestualidad, juegos. Por ello, sin duda, el individuo como *el yo* y el grupo como *el otro o los otros* se batan en lucha principalmente cuando la cuestión son sus valores, su confrontación con la sensibilidad ajena, la afectación en términos del comportamiento y las actitudes: aceptación, exclusión, mentira, verdad, colaboración, egoísmo, sinceridad, desacuerdo, identidad individual frente a la colectiva.

Reconocer la complejidad de la formación en valores empuja al educador y al sistema todo de la escuela a una toma de posición frente al desarrollo de la autonomía, la individualidad y sus linderos con la formación social y la pertenencia a un colectivo comunitario, regional, nacional o hasta una ciudadanía terrestre como llega a proponer Edgar Morín. Quizás se trate de una preparación temprana para el ejercicio de una ciudadanía responsable donde se reconoce al sujeto/persona sin que este avasalle ni se deje pasar el grupo/sociedad.

Un ejemplo de esta dinámica puede hallarse en la siguiente idea de Pérez Tapias (1995): “la asunción moral de la

ciudadanía política es condición del despliegue humanizante de la propia individualidad” (p. 13), agregando que la autonomía y la libertad individual son las que posibilitan éticamente la democracia, en una acepción bastante cercana a la de la poesía de Walt Whitman quien cantaba:

Underneath all, individuals, I swear nothing is good to me now that ignores individuals, The American compact is altogether with individuals, The only government is that which makes minute of individuals, The whole theory of the universe is directed unerringly to one single individual—namely to You. (Debajo de todo, individuos. Juro que para mí nada que ignore al individuo es bueno. América unida es el conjunto de sus individuos, el único gobierno es ese que hace tiempo a los individuos Toda la teoría del universo se dirige infaliblemente a un solo individuo, es decir a ti. Traducción propia).

Con ello no se justifica, de ninguna forma, un llamado al egoísmo individualista que superpone los caprichos del ser único sobre los demás, muy por el contrario se favorece la emancipación en reconocimiento del proceso de llegar a ser, junto a los demás, una persona con identidad, virtud.

Para quitarle, de esta manera, una posición de rigidez que aliente la sospecha “mejor sería expresarlo en los términos dinámicos de una solidaria «individuación democrática», los cuales concuerdan más con el carácter procesual que tiene una praxis moral cuyo centro de gravedad es la progresiva asunción de la propia autonomía sin «miedo a la libertad»” (Pérez Tapias, 1995, p. 8). Es bueno insistir en eso que llama el carácter procesual de la praxis moral, un continuo de discusión, de encuentro consigo y con otros, sin que haya certezas demasiado acabadas demasiado pronto, porque la vida y su dinamismo no aceptaría tales dogmas.

Por eso es que se hace imprescindible recuperar el carácter dialógico/social del acto educativo, ya incluso ha sido demostrado que la incidencia puede ser intelectual y que los procesos psicológicos superiores se promueven en intersubjetividad, son inter-psicológicos en una primera instancia para ser luego intra-psicológicos (Vigotsky dixit). Lo sintetiza irrefutablemente Donoso (2004) cuando postula: “la educación en valores, la educación ética y ciudadana, está teñida por su carácter colectivo, es decir, es una construcción en la que intervienen los maestros y los estudiantes, simultáneamente y en una relación horizontal (...) se establece un tejido primordial para el diálogo, para el ejemplo, para el intercambio, para el crecimiento compartido” (p. 77). En definitiva, la afirmación individual de la persona/yo individual se realiza en el marco del reconocimiento al otro/grupo sociedad, un encuentro de semejantes, y no existe escenario más propicio para este juego de intercambios que la institución escolar.

Incertidumbre de los tiempos. Postmodernidad y relatividad moral: Se ha sostenido cada vez con más convencimiento que vivimos en una mudanza de los valores, en un tiempo en el que ya no está muy claro que es lo válido, valioso, qué es lo moralmente aceptable y qué no. Se adjudica como una razones, entre otras: el multiculturalismo, la amplísima oferta de opciones que los sujetos

de la “aldea global” tienen para vivir y ser reconocidos, para ser aceptados en grupos, partidos, sectas, bandos, movimientos, culturas, subculturas. Y se pone como marco principal de este escenario muy superficialmente enunciado de la así llamada, postmodernidad. Se supo siempre que la cuestión ética era primordialmente, un asunto de elección. El que elige, en uso pleno de su libertad, de sus opciones, toma una decisión, se encamina en la dirección escogida con más o menos consciencia y debe sostenerla responsablemente. Lo que parece que está en crisis, ante la ausencia de una autoridad tan infalible como la religión o tan poderosa como el Estado, es el manto o el velo de protección sobre el que el individuo abrigaba sus elecciones o sus no-elecciones que son también otra forma de elegir. Para Bauman (2004), por ejemplo, “añoramos una guía confiable para liberarnos al menos de parte del espectro de la responsabilidad de nuestras elecciones. Mas las autoridades en las que podríamos confiar están en pugna (...) éste es el aspecto práctico más agudo y sobresaliente de lo que con justicia se le describe como la «crisis moral post-moderna»” (p. 22).

Una crisis donde lo más relevante es la ambigüedad o ambivalencia de las opciones en juego con la desconfianza, el desencantamiento ante quienes antes eran referentes de moralidad, de ética, de grandeza. Aunque las figuras referenciales sigan existiendo, “el Santo, el Genio, el Héroe” (Scheler, dixit), es cada vez más fácil desmenuzarlos, desmontarlos, si no, véanse los escándalos con los héroes deportivos, políticos, las luchas religiosas en un poder tan establecido como el del Vaticano, los enormes derrumbes de credibilidad de algunos genios. “La realidad humana es desordenada y ambigua, como son ambivalente las decisiones morales, a diferencia de los principios éticos abstractos” (ídem, p. 41). Frente a esto se encuentran los estudiantes y por ello aparecen fenómenos como el *bullying* o acoso escolar, la indolencia o indiferencia frente a lo aceptable, lo no aceptable, lo que produce más o menos beneficios o gustos.

Igual cabe preguntarse si se trata de una verdadera novedad, ya que, por ejemplo, desde el arte, la música, una denuncia en similares términos se hizo apenas asomaba el siglo XX: la canción “*Cambalache*” de Enrique Santos Discépolo, donde se lamentaba que todo diera igual. Puede especularse si la teoría de lo postmoderno no es una forma de aceptar resignadamente un estado de cosas que pareciera no tener salidas sino en el espíritu humano individual y no como esfuerzo colectivo, proyecto social o lucha emancipatoria, desde lo político. En otras palabras, y a riesgo de comprometer una hipótesis poco fundamentada, el conformismo estoico, imperturbable, del postmoderno, se parece demasiado a otro lance argumentativo previo con iguales pretensiones de fatalismo: “el fin de la historia”.

Por lo tanto, y en la intención de no sumergirse en el agobio que puede representar la aceptación de los postulados postmodernos en su vertiente más radical o pesimista es necesario recobrar la confianza en el poder de la educación formal, las aulas como lugar de encuentro de lo diverso, de lo culturalmente activo, lo valiosamente humano, y no

quedarse sólo en el lamento. “De allí la importancia de una formación ética para el discernir y el buen vivir, para dialogar los desencantos y que nos ayude a plantearnos la felicidad como horizonte sin querer negar las crueldades que habitan en nosotros como humanos” (Arellano, 2005, p. 90). Así se reconoce que la moralidad, no por ser un asunto personal, individual, una elección frente a muchas opciones de códigos, normas, leyes, costumbres, llega a ser inexplorable o inaccesible, muy por el contrario, es allí donde reposó siempre.

Resumiendo, junto a Heidegger y contrario a una postura acomodaticia o diletante: “El deseo de una ética se vuelve tanto más apremiante cuanto más aumenta, hasta la desmesura, el desconcierto del hombre, tanto el manifiesto como el que permanece oculto” (p. 73). En nombre de la técnica o de la ciencia, el hombre-masa, para este filósofo alemán nunca podrá encontrar en la técnica el conocimiento o la sapiencia que le permita vivir bien, desde el punto de vista ético.

En cuanto a la relatividad o más bien el relativismo moral es en cierto modo insostenible, o por lo menos discutible, porque sus supuestos a veces se afincan en el respeto a la diversidad, a las distintas culturas, lo que termina siendo un contrasentido, porque entonces pareciera que se aconseja tolerar lo intolerante, aguantar o respetar al irrespetuoso, en nombre de lo relativo, ser indolente ante lo que es claramente criminal o delictivo: transgresor. Arteta, en 1998, lo advertía de la siguiente manera:

El relativismo aconseja parangonar todas diferencias pero tiende a olvidar que hay diferencias (prejuicios sexistas o racistas) que provienen solo de la más hiriente desigualdad. De suerte que su coherencia abocaría a la incoherencia de ser benigno, por igualitarismo, con el antiigualitario, y, movido por su espíritu pacifista, acoger al más belicoso. Son algunas de las antinomias a las que conduce una tolerancia que pretende la más exquisita neutralidad moral. (p. 61).

Los fundamentos de lo moral, los fundamentos de la humanización a través del acto educativo: Se ha sostenido, en definitiva, a lo largo de estas líneas, que lo importante del esfuerzo educativo desde la formalidad del acto escolar es regresar sobre los fundamentos de lo pedagógico reconociendo la tarea docente como una respaldada por su propia teoría, su propia ciencia, su propia filosofía y axiología. Desgraciadamente en el universo escolar la coherencia no es lo más característico, y en muchos casos lo que se impulsa es el adiestramiento de unas cualidades bastante pobres que apenas se circunscriben a la adquisición transpuesta del lenguaje disciplinar, sin que medie una reflexión continua y sostenida de los elementos más relevantes de la vida humana, personal y social, que cada uno de los actores disfruta y padece, sufre y disfruta.

Cuando el contenido escolar se despoja de la vida cotidiana, desconoce las preguntas esenciales que el sujeto infantil o juvenil se hace de lo que observa, oye, experimenta, no sólo se le está privando de una comprensión racional

e intelectual del mundo, sino que también se le niega la posibilidad de confrontarse como sujeto moral frente a los asuntos éticos. Un cuaderno, un pizarrón, un computador son maravillosos recursos para el aprendizaje y la enseñanza, siempre que estén puestos al servicio de una comprensión de la realidad, de una indagación consciente de lo real y, para usar un término de moda en la pedagogía, de lo significativo del mundo concreto. De otra forma lo que se está propiciando es una suerte de simulación donde los temas son irrelevantes, fatuos, fugaces, donde se actúa a conocer una realidad que nunca llega a estudiarse de verdad.

El filósofo español Savater en uno de sus textos titula un capítulo como “educar es universalizar”, acierta frente a lo que, de por sí, es bastante ilustrativo de este tiempo, pero que fue aspiración de lo pedagógico casi desde sus inicios. El individuo que hace parte de un proceso formativo amplía su perspectiva de mundo, reconoce que otros le antecedieron y otros le continuarán, en su pequeño espacio y en otros que ni siquiera imagina, se ve como parte de una cultura pero también se entiende como agente de la cultura. En palabras de Bárcena (2005) “cuando por medio de la educación nos ponemos en contacto con la cultura nos humanizamos si esa cultura nos cultiva poniéndonos en relación con un entorno más amplio que el reducido ámbito en el que creemos construir nuestra identidad” (p. 95). Entonces quien se escolariza confronta mentalmente, sensorialmente, lingüísticamente, otros universos, otras comprensiones, lenguajes, cultura en definitiva, y se hace universal, se hace ciudadano, se hace responsable frente a los demás y a sí mismo por las elecciones vitales que poco a poco irán apareciendo en su senda existencial.

Como paradigma más o menos universal de este ideal educativo se encuentra el sistema democrático, la democracia como la más perfectible forma de organización social y política, ha de formar demócratas, usando un poco aquella expresión robinsoniana de formar republicanos para poder tener república. Las escuelas, tanto en sus formas como en su contenido, no han sido ejemplo de vida democrática más allá de uno que otro experimento. Su verticalidad es evidente, su mínima apertura a la participación o incluso la misma representatividad han sido un signo de contradicción porque no alimentan genuinamente al sistema que sirven, por ello es un desafío actual, pleno de vigencia, el desarrollo moral dentro de un marco ético propicio para la democracia. Cuestión resumida en la siguiente apreciación de Pérez Tapias (1995, p. 23):

Lo cierto es que si no hay individuos y en un número suficiente que en el seno de ellos lleven adelante con dicho talante la praxis a la que les conduce su compromiso moral, entonces el sistema democrático no se verá libre de perversiones (v. gr., las provocadas por la corrupción política), perpetuando la negatividad de una realidad social en la que la carga

de la injusticia recaerá sobre la espalda de los de siempre: los más débiles y silenciados.

Quien tiene en sus venas la savia vocacional de un educador, quien se asume responsable de la mejora humana a través de los procesos formativos, le resultará claramente axiomática esta verdad, y emprenderá su lucha esencial por ellos, por los débiles, los silenciados, los pobres de la tierra, los bienaventurados.

Conclusiones y alternativas abiertas. El espacio futuro de la escuela: Bastante debatida está la insuficiencia de la escuela en el aspecto instruccional, informativo, de ilustración frente a otros agentes como los *mass media*, (televisión, internet, radio, prensa). Esperar que un niño o joven se matricule en una escuela para empezar a conocer el mundo es una ingenuidad. En muchos casos las nuevas generaciones superan a los maestros y maestras por su posibilidad de acceso a la información, su manejo desbordado de datos, de modo que en distintos ámbitos se ha clamado por darle un cauce distinto a la experiencia de educación formal: ayudarlo a ordenar la información recibida, analizarla con sentido crítico, sentar posición frente a sus contradicciones.

La formación ética, consecuencia también de la debilitada estructura familiar, antaño orientadora, parece ser el nicho, el espacio, en el que cada vez más habrá que abocarse la escuela, debilitadas, insistimos, su función instructiva, socializadora incluso. En otros tiempos, por ejemplo, se hicieron campañas a favor de darle a la escuela protagonismo en el “enseñar a pensar”, “enseñar a aprender”, y siempre fue prioritario enseñar a vivir, a vivir bien, a vivir éticamente, traspasando la lógica disciplinar, reproductiva, que se la ha achacado como educación tradicional.

Howard Gardner, por ejemplo, el autor de la *teoría de las inteligencias múltiples* ha propuesto una nueva alternativa de formación para lo que él considera será imprescindible en la vida futura: las cinco mentes del futuro. Una de ellas, la mente ética (las otras son la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa y la mente respetuosa) se sustenta en la necesidad de que cada vez con más insistencia el sujeto se preocupe y reflexione por la incidencia de su labor frente a otros, de sus elecciones profesionales, sus actitudes como persona y autoconfiguración de ciudadanía. En síntesis, este psicólogo y profesor de Harvard declara: “cuando utilizo el término «ética», me refiero también a otras personas, pero de un modo más abstracto. Al adoptar posturas éticas, un individuo trata de comprender el papel que desempeña como trabajador y también su papel como ciudadano de una región, de una nación y del planeta” (p. 23). El aula se convierte en un campo propicio para buscar tal comprensión, para movilizar el debate y la conciencia de que pertenece, como miembro de una especie a algo más que su contexto inmediato. ⑥

Autor:

Wilberth Darwin Suescun Guerrero. Licenciado en Educación ULA (2001). Maestro de aula en Educación Básica del año 2001 a 2007. Profesor Facultad de Humanidades y Educación de 2008 a la actualidad. Estudiante de la V Cohorte del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes.

Bibliografía

- Arellano Duque, Antonio. (2005). La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona España: Anthropos, en Coedición con Convenio Andrés Bello Bogotá, Colombia.
- Bárcena, Fernando. (2006). La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Madrid, España: Arthropos. Universidad de Nuevo León, México.
- Bauman, Zygmund. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Broudy, Harry. (1966). *Una filosofía de la educación*. Arcos de Belem, México, DF: Editorial Limusa-Wiley. S.A
- Cruz, Manuel (compilador) (1998). *Tolerancia o barbarie*. Barcelona, España: Gedisa.
- Donoso, Roberto. (2004). *Los desafíos inevitables para la educación. Tendencias y estrategias*. Mérida: Venezuela. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Gardner, Howard. (s.f.). *Las cinco mentes del futuro*. Material de Seminario Nuevas tendencias pedagógicas, Dra. Aliria Vilera. Doctorado Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Heidegger, Martín. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Illich, Ivan. (2006). Obras reunidas. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Leclercq, Jacques. (1977). *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- López Herrerías, José. (2009). ¿Qué “Yo” es valioso para el mundo de hoy? En *Pensar la Educación*. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudio de Postgrado.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Pérez Gómez, Ángel. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 37-60.
- Pérez Tapias, José. (1993). Humanidad y Barbarie. De la “barbarie cultural” a la “barbarie moral”. *Gaceta de Antropología*, 1993, 10, artículo 04, <http://hdl.handle.net/10481/13633>
- Pérez Tapias, José. (1995). El homo moralis y su ciudadanía democrática. A propósito de la corrupción: democracia y moral en perspectiva antropológica. *Gaceta de Antropología*, 1995, 11, artículo 05. <http://hdl.handle.net/10481/13610>.
- Rivas, Pedro. (2009). La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta. Mérida. *Educere*, Año 13, N° 44, Enero - Febrero - Marzo, 2009, 87-197.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Scheller, Max. (1961). El santo, el genio y el héroe. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nova.
- Vélez Saldarriaga, Marta. (2005). Educación para todos los tiempos. Una vuelta a los fundamentos. En *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona España: Anthropos, en Coedición con Convenio Andrés Bello Bogotá, Colombia.
- Zavadikier, Nicolás (comp.). (2007). *La ética en la encrucijada*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

José León, Frank Silva, Carlos Delgado, Emiliano Molina, Jorge Canelón y Juliana Cuervos son algunos de los actores que participan en la obra número 22 de Chalbaud.

“Cipriano es un personaje que ha sido vapuleado por la historia y eso está mal hecho. Él fue un gran nacionalista y un hombre que defendió la soberanía venezolana porque este era un país portátil que siempre se vendía para afuera con pueblo y todo, pues ninguna riqueza quedaba aquí. Castro se enfrentó a una oligarquía terrible y se enfrentó a la burocracia”, dijo Moll. Asimismo, señaló que su preparación para este papel fue un reto debido a la bipolaridad del general Castro y a la recreación de las batallas que implicaron una preparación muy especial en el manejo de armas.

Para el actor Hans Christopher, quien interpreta a Tello Mendoza, un comisionado que se hizo millonario otorgando concesiones en el mandato de Castro, trabajar en *La planta insolente* con Chalbaud es un honor porque la cinta permite que los venezolanos se empapen de los hechos históricos del país.

Transformación histórica

La planta insolente no sólo ha sido un reto histórico para el director y los productores, pues los maquilladores también se han enfrentado a las exigencias del guión. Las barbas canosas y espesas, el cabello abundante, los tonos pálidos en los rostros de las féminas y las máscaras de látex que representan los episodios oníricos de Castro, son algunos de los elementos que caracterizan el maquillaje de los personajes. *“Nosotros tenemos que adaptarnos a los requerimientos del director e investigar las características de cada personaje para que sean lo más reales posibles”,* explicó el maquillador David Morales.