

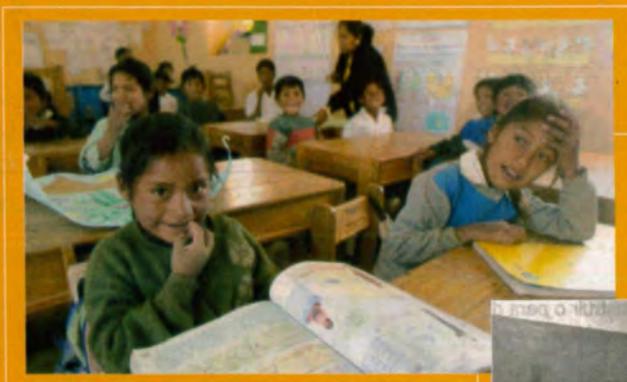


CISE - FACHSE  
UNPRG

**EDUCAP**



# Formación Ética y Psicopedagógica del Docente para el Desarrollo Integral del Educando



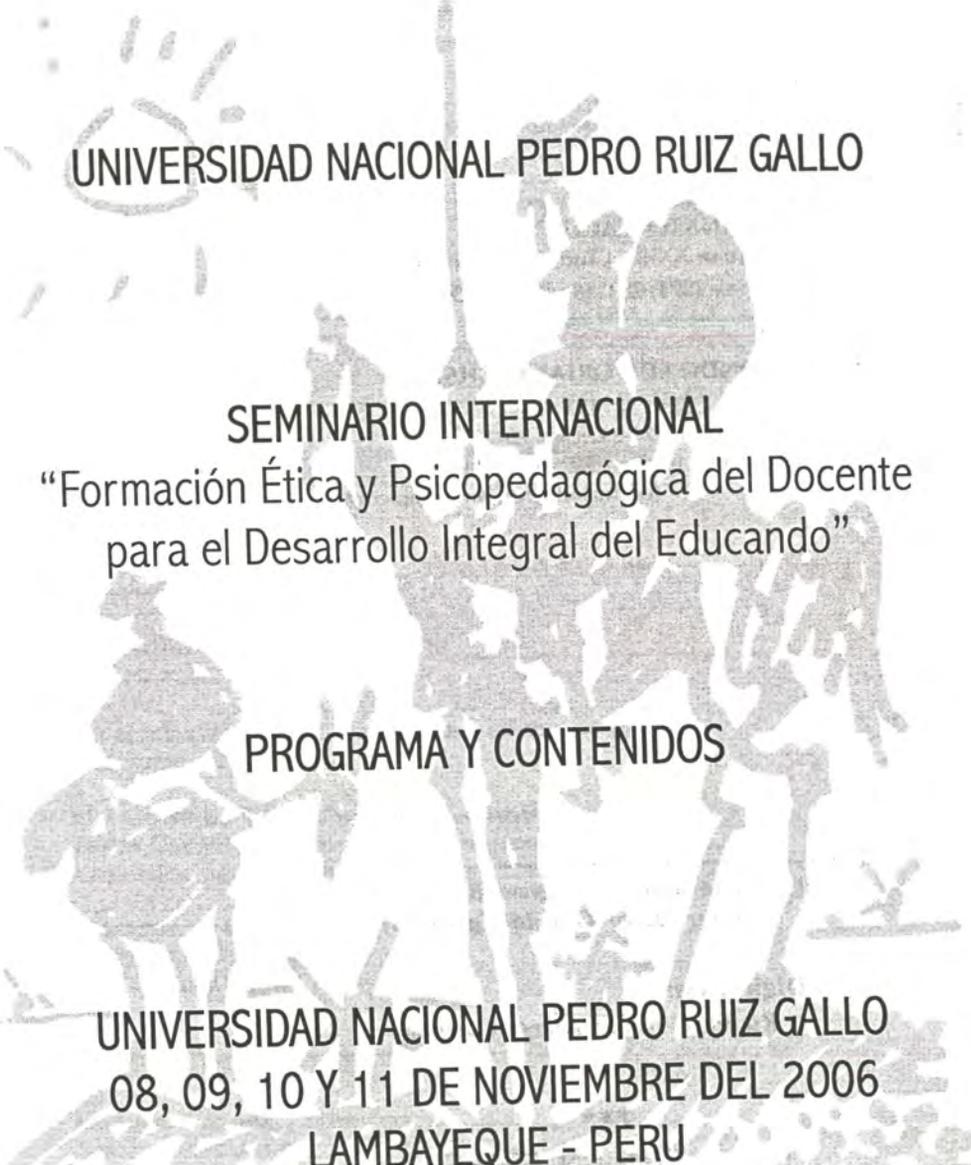
## Programa y Contenidos

• **SEMINARIO INTERNACIONAL** •

08 - 11 noviembre 2006  
Ciudad Universitaria - Lambayeque



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación  
Lambayeque - Perú



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

SEMINARIO INTERNACIONAL  
"Formación Ética y Psicopedagógica del Docente  
para el Desarrollo Integral del Educando"

PROGRAMA Y CONTENIDOS

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
08, 09, 10 Y 11 DE NOVIEMBRE DEL 2006  
LAMBAYEQUE - PERU



**FACHSE**

www.fachse.edu.pe

DECANATO - FACHSE

Av. Juan XXIII - Ciudad Universitaria - Lambayeque

Teléfax: (074) 283358 - (074) 283514



**FONDO EDITORIAL FACHSE**

Calle Colón N° 432

Teléfono: 074-232854 - 204107

e-mail: nealtere@ec-red.com

feditorialfachse@hotmail.com

---

**Diseño de carátula y diagramación:**

*Wilmer Omar Garcia Carrasco*

**Digitación:**

*Richard Anibal Torres Coronel*

\*\*\*

Fondo Editorial FACHSE

# Índice

<b>Presentación</b> _____	05
<b>Comisión Organizadora</b> _____	08
<b>Objetivos</b> _____	09
<b>Reglamento</b> _____	10
<b>Programa</b> _____	12
<b>Talleres</b> _____	14
<b>Diagnóstico de la Educación en Latinoamericana: De la explicación a la Transformación</b> _____	15
Felipe de Jesús Pérez Cruz	
<b>Psicopedagogía y actividad del docente en el aula</b> _____	38
Juan Ferrari Rizzo	
<b>Educación Y Desarrollo Integral</b> _____	47
Juan Marí Lois	
<b>El carácter ético de la educación y la enseñanza</b> _____	58
José Ramón Fabelo Corzo	
<b>El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje: Tarea Docente y Actividad del Educando</b> _____	69
Mag. Felipe Aguirre Chávez	
<b>Procesos de Formación en Medios Virtuales: un Modelo Pedagógico</b> _____	78
Mag. Flavio de Jesús Castillo Silva	
<b>Papel de la Escuela en la Formación de Valores</b> _____	82
Mag. Flavio de Jesús Castillo Silva	
<b>Lectura, Escuela y Literatura</b> _____	86
Galo Guerrero Jiménez	

## El carácter ético de la educación y la enseñanza

**José Ramón Fabelo Corzo**

Doctor en Filosofía  
Instituto de Filosofía del CITMA, La Habana  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Puebla, México  
Cuba

Un título como el que encabeza este trabajo entraña ya de por sí una sentencia: la educación y la enseñanza tienen (pueden o deben tener) un carácter ético. Desbrozar esa sentencia presupone, ante todo, esclarecer el contenido de los principales conceptos que la constituyen: la educación, la enseñanza y lo ético. Sólo después de su esclarecimiento es posible, a través de su puesta en movimiento e interrelación, la comprensión cabal de lo que esa sentencia significa.

Comencemos por el concepto de educación. A diferencia de lo que usualmente se intuye, la educación no se restringe al mero proceso de transmisión de conocimientos que tiene como ámbito casi exclusivo a la escuela. Vista en sentido amplio, la educación es mucho más que eso, es —como nos dice Luis Castro-Kikuchi— «el proceso activo a través del cual se produce la apropiación (incorporación o adquisición) del patrimonio (...) asimilado y enriquecido históricamente por la humanidad (...) que permite al individuo su integración a la sociedad (...) y su especificación como persona singular» **(1)**. Educar es socializar, es un permanente llevar a término el siempre incompleto proceso de humanización del hombre, proceso que permite, primero, la apropiación en forma compendiada y sintética de la experiencia histórica precedente de la humanidad y, después, su enriquecimiento mediante la incorporación creativa de las contribuciones materiales y espirituales que cada generación aporta al flujo histórico. Al tiempo que convierte al individuo en un ser humano pleno, la educación permite la reproducción ampliada de la sociedad. «Significa —como alguna vez señalamos— crear al únisno al individuo y al género. Y, entre uno y otro, la educación permite la producción y reproducción de todas las identidades colectivas» **(2)**. Es por esa razón que la educación no es una opción realizable exclusivamente en la escuela. «Se educa (de una u otra forma) aunque no se quiera, aunque no se establezca como propósito consciente, aunque no se disponga de un espacio o tiempo particular para hacerlo. La propia convivencia e interacción del niño, [del joven o del adulto] con su familia o con cualquier otro contexto humano presupone una relación educativa (...) Sólo la ausencia de todo marco de convivencia social presupondría la inexistencia de educación humana» **(3)**.

En contraste con ello, el concepto de enseñanza sí atiende más específicamente al proceso consciente y muchas veces instituido que se especializa en la transmisión de experiencias, conocimientos y valores. De la mano nuevamente de Castro-Kikuchi, podemos considerar la enseñanza, en su sentido más general, como «el conjunto de actividades y procedimientos que de manera intencional, sistemática y metódica efectiviza el educador sobre el educando para impulsar y favorecer el desarrollo de sus cualidades físicas, psíquicas

y morales en un contexto sociocultural histórico y concreto» (4). La enseñanza, por lo general, apela a instituciones como la escuela y a profesionales como los maestros para el ejercicio de la función social a ella asignada. Por su naturaleza, la enseñanza es un ingrediente muy importante de la educación en la sociedad contemporánea, pero en ningún caso llega a cubrir el espectro semántico que entraña este último concepto.

De la sentencia de partida nos queda por dilucidar el tercer concepto esencial: lo ético. Nótese que en *stricto sensu* no estamos hablando de «Ética» en tanto sustantivo (muchas veces escrito con mayúscula) que alude a la disciplina teórica que estudia la moral y los procesos morales, sino de «lo ético» como atributo calificador de determinadas acciones, posturas, conductas, que sugiere no la pertenencia de lo así calificado al cuerpo teórico de esa disciplina que llamamos Ética, sino cierta noción de bien desde la que se juzga el objeto valorado. Cuando hablamos de una actitud ética, pongamos por caso, hacemos referencia a una postura correcta desde el punto de vista moral, juzgable como buena o atendida a la noción de bien. En ese sentido, lo ético se acerca semánticamente a lo moral, lo bueno, lo justo, lo correcto. Así, con esa indistinción, usamos el concepto en el lenguaje común en los marcos de nuestra cotidianeidad.

No nos interesa aquí, para nada, desacreditar teóricamente ese uso cotidiano del concepto «lo ético». De hecho, cuando hablamos del carácter ético de la educación y la enseñanza, no hacemos referencia tampoco —al menos no exclusivamente— a una disciplina teórica que forme parte del mapa curricular educativo o sea objeto de un proceso de enseñanza especializada, no hablamos de la materia de Ética, sino que estamos calificando de alguna forma a la educación y la enseñanza desde una cierta noción de bien, la cual —por tratarse precisamente de la educación y la enseñanza— esperamos que también se reproduzca en los educandos. No iría por ahí, por la diferenciación conceptual, nuestro esfuerzo esclarecedor de «lo ético». No nos parece necesario en los marcos de este trabajo.

Más que eso nos interesa otro tema que sí nos parece aquí crucial: ¿por qué necesitamos una ética (así, en minúscula), una noción del bien, un concepto de lo justo, de lo bueno, de lo correcto, desde el que podamos juzgar procesos como la educación y la enseñanza? ¿Qué certidumbre tenemos de que esa noción desde la que valoramos sea la adecuada? ¿Cómo llega lo ético a convertirse en ético? ¿Qué papel juega la educación y la enseñanza en ello? En resumen, ¿cuáles son los fundamentos de lo ético?

Aun a riesgo de cansar un tanto al lector, creemos necesario hacer un cierto paréntesis en nuestra lógica expositiva a fin de introducir una disquisición sobre este asunto, no sólo por su trascendental importancia para el tema que estamos tocando, sino también por sus múltiples implicaciones para los problemas globales del mundo de hoy y, además de eso, por la extrema polaridad de posiciones que en respuesta a estas interrogantes encontramos en la historia del pensamiento humano, muchas de ellas alejadas, en nuestra opinión, de la verdadera esencia del asunto.

El origen de lo ético, de lo justo, de lo moralmente correcto, de lo humanamente valioso, ha sido indistintamente colocado, o en las relaciones de correspondencia natural entre las necesidades humanas y los objetos que las satisfacen (*naturalismo*), o en cierto mundo objetivo de ideas platónicas y de esencias a priori (*objetivismo*), o en la voluntad y deseos de los propios individuos (*subjetivismo*), o en el consenso aprobatorio de la sociedad (*sociologismo*), o en las relaciones de poder entronizadas en la sociedad (*institucionalismo*). Todas estas posiciones han tratado de ofrecer una respuesta a las preguntas que formulamos, todas han logrado captar algún lado real del asunto, pero todas han terminado por ser unilaterales al obviar los otros lados vislumbrados por las otras posiciones.

No nos detendremos aquí en el balance crítico de cada una de estas interpretaciones, algo que ya hemos realizado en otro lugar (5). Tampoco podemos ahora más que destacar el carácter complejo y multidimensional del asunto y la posibilidad de abordarlo desde diferentes

planos de análisis: el plano de la institucionalidad imperante, el de la subjetividad individual o compartida y el de la objetividad social (6), reconociendo de esta manera la posible discordancia entre el contenido con el que institucionalmente se identifica lo ético, el modo en que subjetivamente se asume por uno u otro sujeto social y lo que realmente es o debe ser de acuerdo a las condiciones históricas concretas de la sociedad de que se trate.

Este último asunto es de la mayor trascendencia, no sólo desde el punto de vista teórico, sino sobre todo práctico, en particular, para un proceso de educación y enseñanza que en sí mismo pretenda tener un carácter ético. ¿A cual dimensión de lo ético debe apegarse el educador: a la instituida, a la subjetiva o a la objetiva?. Obviamente, un proceso educativo tendrá un carácter tanto más ético en la medida en que se realice en sintonía con una noción de bien que exprese lo que objetivamente debe ser. Pero, ¿cómo reconocerlo?, ¿cómo distinguir ese deber ser real y objetivo de la sociedad de lo que institucionalmente y de manera oficial se presenta como tal o del modo en que subjetivamente lo interpretamos? En otras palabras, ¿cuál criterio seguir para determinar lo que es ético de manera que nuestra determinación no se reduzca a la versión instituida por el poder o a la interpretación subjetiva de uno u otro sujeto?.

Estas preguntas nos llevan nuevamente a la cuestión de los fundamentos de lo ético. Y éstos no pueden ser, como se desprende de lo que hemos venido señalando, más que históricos y sociales. En cualquiera de las dimensiones en que se manifiesta lo ético, desde cualquier ángulo de análisis que lo abordemos, ha de reconocerse su carácter eminentemente social, su pertenencia siempre a un contexto humano histórico y concreto y su necesaria presencia en él. ¿Y a qué se debe esa necesidad?, ¿qué tan importante función cumple lo ético que lo convierte en un elemento componente de toda socialidad, como a ojos vistas podemos constatar?.

Nuestra hipótesis es que las raíces históricas últimas de lo ético están en la vida humana misma, que lo ético responde a una necesidad humana vital y que es precisamente en la vida donde hemos de encontrar el buscado criterio de última instancia sobre lo que lo ético es. Esta hipótesis nos mueve necesariamente a analizar la vida humana, a abordar el asunto también desde una perspectiva antropológica y a buscar incluso lo que podríamos llamar «pre-historia» biológica de lo ético.

Está claro que sólo podemos reconocer la existencia de una ética en las relaciones humanas (aun cuando se trate de relaciones con la naturaleza); únicamente a nivel social hay ética —ya lo habíamos señalado y sobre ello volveremos—; pero el hecho de que asociemos el fundamento de lo ético a la vida nos obliga a buscar premisas suyas más allá del mundo humano, en la así llamada materia orgánica o naturaleza viva. Ciertamente, la vida es un atributo que compartimos los humanos con otros seres, con las plantas y los animales. Analizar qué es la vida humana exige previamente responder a una pregunta más genérica: ¿qué es la vida en general?. Sólo a partir de ahí podremos después encontrar las cualidades específicamente humanas de la vida, su vínculo con la ética y sus implicaciones para la educación y la enseñanza.

Muchos de los más recientes estudios sobre la vida la identifican con una propiedad básica: la *autopoiesis*, es decir, con la capacidad de los seres vivos de producirse a sí mismos. Así lo concibe, por ejemplo, el biólogo chileno Humberto Maturana. En la Introducción de uno de sus libros puede leerse lo siguiente: «los seres vivos (...) quedan definidos como aquellos cuya característica es que se producen a sí mismos, lo que se indica, al designar la organización que los define, como organización autopoietica» (7).

La *autopoiesis* no es sólo una capacidad de cualquier sistema viviente, es también una necesidad suya, una inclinación vital a la que está obligado a atender por las leyes de la vida misma y que presupone no un acto aislado de auto-producción, sino un proceso permanen-

te de auto-reproducción que al mismo tiempo es auto-organización, ya que esa producción de sí misma responde a una especie de «plan» estructural inherente al propio organismo. La conservación cualitativa de la vida en cualquier individuo vivo (sea de la especie que sea) sólo es posible a condición de una constante renovación de sus elementos constituyentes. Las moléculas orgánicas forman redes de reacciones que producen moléculas similares a sí mismas. Las células se regeneran, mueren y nacen todo el tiempo. Cualquier organismo vivo, manteniéndose cualitativamente idéntico a sí mismo, al cabo de cierto tiempo, sin embargo, ha cambiado casi totalmente su composición celular, ha regenerado prácticamente todas las células que lo componen. Sólo así puede mantenerse siendo él mismo, sólo así puede mantenerse vivo.

Pero esa permanente actividad de auto-reproducción y de auto-organización requiere energía, necesita compensar el gasto energético que implican los propios procesos autopoiéticos. Esta demanda sólo puede ser satisfecha como resultado de una constante relación metabólica con el medio exterior. La asimilación de energía del exterior, procesada y transformada en energía propia, permite mantener una relación de cierto equilibrio con la desasimilación energética generada por el funcionamiento del organismo. Por eso ningún sistema viviente puede prescindir de su entorno, es necesariamente un sistema abierto o, como lo ha llamado Edgar Morin, un sistema auto-eco-organizado **(8)**.

La realidad que rodea al organismo es diversa y múltiple. El proceso metabólico, de esencial importancia para el sistema vivo, requiere por parte de éste de una capacidad especial: la de diferenciar dentro de esa multiplicidad de factores aquellas influencias que potencialmente tienen para él una significación vital. El destacado psicólogo soviético A. N. Leóntiev llamaba *irritabilidad* a esa capacidad y la definía como aquella «que se expresa en la aptitud del organismo de responder con procesos peculiares a una u otra acción vitalmente significativa» **(9)**. Se trata de «la propiedad de los organismos de entrar en estado de actividad bajo la acción de las influencias del medio, [una] propiedad fundamental de toda materia viva, (...) condición necesaria del intercambio de sustancias y, por lo tanto, de la propia vida» **(10)**. Hasta tal punto esta capacidad es básica para la vida, que el estudio de su evolución y complejización en el mundo orgánico le permitió a Leontiev y a otros colegas suyos la elaboración de una convincente teoría sobre el surgimiento del psiquismo y su evolución hasta llegar al hombre **(11)**.

Nótese que la irritabilidad presupone una especie de activismo del ser viviente en relación con el medio que le rodea, una actitud selectiva capaz de distinguir los estímulos vitalmente significativos de los que no lo son y, dentro de los significativos, diferenciar los estímulos positivos de los negativos, ya que unos y otros presuponen respuestas diversas. En cualquier ser vivo encontramos, entonces, una especie de «proto-valoración» del medio desde el ángulo de lo que él necesita de ese medio para realizar sus procesos autopoiéticos y conservar la vida, una suerte de separación de «lo bueno» y «lo malo» para él.

Debido a que esa actitud selectiva sólo puede tener sentido biológico si el referente de la selección es el propio ser viviente y sus propias necesidades auto-reproductivas, resulta inevitable reconocer una especie de *egocentrismo* en el comportamiento del ser viviente. Es más, esa actitud egocéntrica ha de ser considerada como un atributo imprescindible de la autopoiesis y de la vida. No importa en este caso que esa inclinación responda a instintos; la vida no sería posible si el ser viviente no asume como «ocupación» primaria la conservación y reproducción de su propia vida, si no se toma a sí mismo como centro, como auto-referente en sus vínculos con el medio. Las carencias metabólicas del individuo se transforman en necesidades, muchas veces sensibles (hambre, sed, dolor) y, de este modo, en detonadores de acciones y conductas que buscan restablecer el equilibrio metabólico. Sin una actitud egocéntrica, la vida como autopoiesis no sería posible.

Pero, paralelamente, hay en los seres vivientes otro atributo universal tan importante como el egocentrismo. Garantizado en buena medida por una información genética común y vinculante, el individuo viviente procura no sólo la salvaguarda de su vida individual, sino también la de su especie. Las leyes de la especie, incluidas las leyes asociadas a la conservación y reproducción de la propia especie, no tienen otro ámbito para su realización que no sean los individuos que forman parte de la especie. Por eso, en cada uno de esos individuos, unidos a sus instintos de conservación propia en tanto individuos, encontramos los instintos de conservación de su especie. Ello explica, digamos, la existencia de impulsos instintivos hacia el apareamiento, la reproducción, la alimentación y el cuidado de las crías, no explicables desde la exclusiva lógica de la auto-conservación individual. Las inclinaciones egocéntricas conviven y coexisten con las inclinaciones *genocéntricas*, tendientes a la protección y defensa de la prole (12). El *genocentrismo* es igualmente esencial para la vida, es también un instinto de auto-conservación, sólo que aquí el término «auto» hace referencia al sujeto «especie» y no sólo al sujeto «individuo». Se trata de la auto-conservación a nivel de especie.

El hecho de que el individuo sea, al mismo tiempo, el depositario de inclinaciones egocéntricas y genocéntricas provoca la coexistencia en él de dos especies de «lógicas»: la lógica de su propio vivir individual y la lógica de su supervivencia y perpetuación en otros representantes de su especie. Más que lógicas separadas, se trata de una dialógica, como le llama Morin (13), en la que el vivir (individual) y el sobrevivir (en la especie) interactúan, se complementan y, en cierto sentido, se contraponen.

Es obvio que se complementan. El propio egocentrismo es una ley de la especie que le permite a ésta su recreación permanente en los múltiples individuos que la componen. Sin egocentrismo no hay vida individual y sin individuos no hay especie. Por otro lado, las necesidades conservativas y reproductivas de la especie encuentran siempre modos egocéntricos de expresarse en los individuos. El individuo representante de la especie puede asumir, digamos, con gran egocentrismo su instinto sexual y luchar incluso contra otros individuos de su propia especie por su realización individual. Esto le garantiza, a la vez, a la especie que sean los individuos más fuertes y mejor dotados los progenitores de la descendencia y así, sucesivamente.

Sin embargo, como habíamos señalado, entre estas dos lógicas también puede producirse cierta tensión y hasta contraposición. Exigencias de la especie (como son el parto y la alimentación de las crías en los mamíferos), pueden provocar sufrimientos corporales en los individuos. En ocasiones puede inducir incluso su muerte. En cierto sentido, la muerte como complemento necesario de la vida, es también una garantía de la regeneración y rejuvenecimiento permanente de la especie.

Las inclinaciones egocéntricas de los individuos tienen como una especie de muro de contención en sus inclinaciones genocéntricas. Es lógico que así sea, ya que el despliegue ilimitado del egocentrismo podría poner en riesgo o incluso terminar con la especie. Garantizar la vida del individuo a costa de la especie sería una irracionalidad biológica. Por eso, ante una relación de conflicto entre ambas inclinaciones, como tendencia ha de prevalecer el instinto genocéntrico. Es el único modo en que la especie puede sobrevivir al individuo y es la única manera de que el individuo mismo no termine también desapareciendo. La especie puede prescindir de algunos de sus individuos, pero el individuo no puede existir sin su especie.

Pero esta relación dialógica, a veces tensa, entre el egocentrismo y el genocentrismo no se manifiesta como una constante en todas las especies ni en todos los individuos de la misma especie. Por lo general, es más homogénea a nivel de las formas elementales de vida, en proporción directa al grado en que su inter-vinculación posee una dependencia genética más rígida, directa y abarcadora de todos los individuos de la especie y de casi todo su comportamiento conductual.

En la medida en que la vida evoluciona hacia formas más complejas de su manifestación, el papel de los elementos adquiridos (no genéticamente prediseñados) crece sustancialmente, el desarrollo ontogenético se hace más indeterminado desde el punto de vista hereditario y el comportamiento de los individuos es más «libre», heterogéneo y variable. Bajo estas condiciones aumenta la posibilidad de que determinados individuos de la especie asuman posturas predominantemente egocéntricas y, en cierta medida, que se proyecten en contra de sus propias inclinaciones genocéntricas. Así, nos podemos encontrar con individuos que se resisten al apareamiento, o que son «malas» madres, o excesivamente agresivos con sus congéneres.

Pero estos «desajustes» en los comportamientos individuales, como tendencia, se resuelven a nivel general de la masa de individuos que integran la especie, de manera que esta suerte de conducta individual anómala no afecte sustancialmente la conservación y reproducción del todo genérico al que el individuo pertenece. Allí donde esta inversión jerárquica entre egocentrismo y genocentrismo, en lugar de rareza, se convierte en norma y se repite en una cantidad mayoritaria de individuos, la especie comienza a extinguirse hasta desaparecer por completo. Esto ocurre, por ejemplo, cuando ciertos tipos de animales, de manera generalizada, se resisten a reproducirse al cambiar sus condiciones de hábitat, sea porque éste haya sido alterado o destruido o porque los individuos en proporciones considerables hayan sido extraídos de él y colocados en condiciones de cautiverio. Como puede apreciarse en estos ejemplos, se trata de casos en los que algún factor exógeno ha alterado la dinámica normal interna de la especie y la relación jerárquica entre sus inclinaciones ego y genocentristas. Estos casos no contradicen la ley general de la vida consistente en la supremacía de lo genérico en relación con lo individual.

En los humanos también nos encontramos con ambas inclinaciones. Como ser viviente, el hombre no puede ser una excepción en el accionar de las leyes biológicas universales. También constituye un sistema autopoietico que necesita del intercambio metabólico con el medio exterior, de una capacidad selectiva para relacionarse con él, de asumirse a sí mismo como referente principal en esa relación y de procurar una perpetuación de su propia especie. En los humanos encontramos en esencia las mismas expresiones sensibles de egocentrismo (hambre, sed, dolor) y las mismas fuentes instintivas de genocentrismo (instintos sexuales, reproductivos, maternales) que hallamos en los animales y que son, en ambos casos, una condición básica de la vida.

Pero los instintos son claramente insuficientes, en el caso del ser humano, para lograr una adecuada y armónica relación entre sus inclinaciones ego y genocéntricas. Son insuficientes no sólo en relación con uno u otro individuo, algo que también sucede entre los animales, sino también en relación con la sociedad en su totalidad y con su especie en general. El mundo de la vida humano es mucho más que biológico y se superedita también a otro tipo de leyes y normas: sociales, históricas. Las propias inclinaciones egocéntricas y genocéntricas adquieren un matiz social en el hombre y son irreductibles a los instintos biológicos que pueden tener en su base.

Para empezar, la autopoiesis humana tiene un esencial modo adicional y particular de realizarse: la actividad social laboral, mecanismo fundamental mediante el cual se producen y reproducen las condiciones de existencia de la vida humana. El hábitat del hombre es un mundo construido por él mismo. Y sólo mediante la reapropiación de ese mundo el hombre se hace hombre, se humaniza, con todos los distingos sociales que ello presupone.

El mundo social del hombre, creado y recreado permanentemente por él, es, por esa misma razón, un mundo en perpetua transformación, cuyos cambios no desaparecen con la generación que los produjo, sino que se quedan como patrimonio de las que le siguen. Cada nueva generación se encuentra con un mundo social siempre nuevo del que se apropia y que nuevamente transforma. Por esa razón, cada oleada humana es distinta a la anterior, porque se ha apropiado de un mundo distinto, se ha sometido a un proceso de humanización diferen-

te. La acumulación de esos cambios resultados de la praxis no es otra cosa que la historia y su principal producto es un ser humano que es también histórico. Lo que eso significa es que no existe una esencia humana abstracta que esté por encima de la historia. Es cierto que también el hombre es un producto de su medio y, al igual que otras especies, un sistema auto-eco-organizado, pero el hábitat «natural» del ser humano es la historia y eso hace una gran diferencia. No hay gen ni instinto que pueda contener en sí la información sobre las vicisitudes del proceso histórico y sus infinitos decursos posibles. Por eso, el cuidado de sí mismo y de su especie es para el hombre un asunto mucho más social que instintivo.

Además de eso, su relación selectiva con ese medio tiene un carácter consciente, lo cual le permite ir mucho más allá de lo que es posible bajo las formas de irritabilidad y de psiquismo que existen en el mundo vivo prehumano. La conciencia le permite al hombre separarse imaginariamente a sí mismo del mundo que le rodea y verse en las más complejas y variadas formas de interacción con él, aun antes de que estas interacciones hayan tenido lugar. En sentido estricto es el ser humano el único que es capaz conscientemente de *valorar* el mundo desde el ángulo de lo que él necesita, y no sólo la realidad existente, sino también la que puede surgir como resultado de su propia praxis o la que él mismo crea imaginariamente, dotándola de una función simbólica.

Esto último es también un aspecto básico que diferencia la autopoiesis humana. La capacidad simbólica le permite al hombre interactuar con símbolos que sustituyen a la realidad misma, que están en su lugar. El más importante instrumento para hacerlo es el lenguaje, que, siendo un medio de comunicación, favorece la socialización de los seres humanos y les permite a unos transmitir sus propias experiencias a otros sin que los segundos tengan que experimentar directamente las vivencias que dieron origen a aquellas experiencias. El lenguaje se convierte así en un insustituible medio para atesorar conocimientos y todo tipo de creaciones espirituales que, con su ayuda, pasan, de manera siempre incrementada, de unas generaciones a otras. A diferencia del más «preclaro» de los animales, que sólo dispone de dos fuentes de experiencia: la de los genes y la acumulada por sí mismo durante su existencia individual, el lenguaje le permite al hombre enfrentarse a la realidad dotado de toda la experiencia histórica precedente.

Es ésta una razón más que explica por qué el hombre es un producto histórico siempre distinto. En sentido estricto, puede afirmarse que el ser humano ha continuado evolucionando después de surgido filogenéticamente; lo ha hecho en forma histórica. En verdad, la antropogénesis es un proceso no culminado, es permanente, no se detiene ni se detendrá mientras el hombre siga existiendo. Ello hace que no sólo el ser humano en tanto individuo sea siempre nuevo, también es cambiante su medio que, por el hecho mismo de serlo, es ya igualmente social e histórico, como también es cambiante e histórica la propia vida humana. La vida en el hombre no es sólo biológica, es social. Como ser vivo, el hombre es un sistema auto-eco-socio-organizado.

Las relaciones sociales en las que la vida del hombre está inserta son cada vez más complejas, más complicadas. Desde la primitiva gens o tribu e impulsada por múltiples factores sociales de fraccionamiento (división social del trabajo, división de la sociedad en clases, géneros, etnias, países, regiones, etc.), la sociedad humana ha llegado al complejo mundo global contemporáneo en el que la relación individuo-especie atraviesa una cantidad enorme y siempre creciente de mediaciones.

La complejidad de la existencia del hombre hace que el cuidado individual de su vida y la de su especie no pueda ser dejada exclusivamente ni a los instintos ni a las variables vicisitudes de una vida individualmente azarosa y supuestamente ajena a todo marco social, algo (esto último) de por sí imposible cuando del ser humano se trata. A proteger su vida debe aprender el ser humano en la sociedad. Tanto las inclinaciones egocéntricas como las genocéntricas, para que en verdad adquieran sentido humano, deben ser cubiertas socialmente por mecanis-

mos que sólo en la sociedad existen. De la misma manera que cada generación transmite a las siguientes sus experiencias, sus conocimientos, sus habilidades prácticas, también les enseña ciertas normativas conductuales que tienen su más profundo sentido histórico en la vida misma y en la necesidad de conservarla. La permanencia de esa necesidad ha provocado que esos modos de actuar se conviertan en usuales, en costumbres. Precisamente la ética (del griego *ethika*, de *ethos*, «comportamiento», «costumbre»), comprendida como el conjunto de principios o pautas de la conducta humana, cumple desde sus inicios esa importante función. La ética, así comprendida, no es un invento de ningún filósofo. Nace espontáneamente entre los humanos como una necesidad de su vida en sociedad.

Podemos imaginar el extraordinario papel desempeñado por la ética en las comunidades primitivas, carentes de aquellos otros mecanismos reguladores de la conducta que sólo después aparecieron: el Estado, el derecho, la fuerza pública, la religión. A la fuerza de la costumbre, a la autoridad moral, a la ética, se debe en buena medida que aquellas sociedades arcaicas sobrevivieran ante los enormes peligros que representaban las fuerzas aún no dominadas de la naturaleza y los que emanaban potencialmente del despliegue caótico de inclinaciones egocéntricas todavía más instintivas que sociales en los marcos de una hipotética convivencia carente de ética. No hay dudas de que fue la necesidad de vivir y de convivir (aspectos éstos que en el hombre marchan siempre juntos) la que hizo surgir la ética.

Por supuesto que, con el andar del tiempo, del contenido de la ética entraron a formar parte muchísimos aspectos conductuales no directamente relacionados con la supervivencia. Pero ello no significó nunca que desapareciera ése, su nexo original y básico. Por el contrario, cada nuevo avance real en cierto sentido representaba un reforzamiento de su fundamento primario, sobre todo en lo atinente al aspecto genocéntrico de la vida humana.

Hasta cierto punto el otro aspecto, el egocéntrico, se encuentra más inmediatamente al alcance del individuo, por su directo vínculo con sentimientos como el placer, el agrado, el gusto, la complacencia, o sus contrarios (el displacer, el desagrado, el disgusto, la insatisfacción), que son todas manifestaciones subjetivas del estado de las necesidades. Por supuesto que también esos sentimientos alcanzan en el ser humano un contenido social y pueden expresar reacciones a complejas situaciones de la vida común que involucran a otros individuos o incluso a grandes grupos humanos. Pero para que esto último suceda se requiere una mayor preparación, un proceso de formación más complejo que puede incluso sufrir desviaciones, desvirtuaciones y terminar sin ofrecer el resultado debido. Por lo general, es difícil encontrarnos con individuos que no intenten responder positivamente a sus inclinaciones egocéntricas. Es más fácil, sin embargo, toparnos con conductas individuales que podríamos calificar como irresponsables desde el punto de vista genocéntrico. Es precisamente aquí donde la ética desempeña un papel insustituible.

Podemos entonces llegar a la conclusión de que lo ético es un modo específicamente humano de combinar el genocentrismo con el egocentrismo, de insertar los intereses genéricos de la especie en la conducta individual, por medio de normas y valores que regulan la convivencia, a través de una noción consciente de lo que es el bien, de lo se debe o no hacer. Por eso Kant consideraba que sólo podemos juzgar moralmente cuando actuamos en representación de la especie, cuando nuestras ideas morales representan «una auto-estimación (de la humanidad en nosotros)» (14).

Las normas y valores constitutivos de la ética se integran a la experiencia histórico-social que se transmite por la educación (en el sentido amplio en el que la habíamos concebido), forman parte del caudal del que el individuo se apropia en el proceso de su desarrollo ontogenético como resultado de su inserción misma en la dinámica social. También la enseñanza constituye un importante vehículo educativo para la formación ética de los educandos. Tanto la educación como la enseñanza comienzan desde las edades más tempranas, con mayor énfasis, en una primera etapa, en las nociones de bien o de mal asociadas al necesario

despliegue de las inclinaciones egocéntricas del infante, lo cual es necesario para su propia supervivencia, dada la extrema vulnerabilidad con la que comienza a transitar su proceso de socialización. Las primeras nociones sobre lo que se debe o no hacer tienen como sentido directo enseñarlo a cuidar de su propia vida. Más tarde, y en la medida en que el individuo ya ha aprendido a cuidar de sí, la educación ética se concentra en incentivar la vocación genocéntrica, sea por vía de la enseñanza o por otros mecanismos como pueden ser la opinión pública que premia o sanciona moralmente según el caso.

La educación, por tanto, siempre tiene un contenido ético, nunca es la transmisión fría de conocimientos. Y la raíz misma del contenido ético de la educación, su razón de ser, está en la vida humana, tanto individual como colectiva. Que exista la educación formal, instituida, la enseñanza consciente de las nuevas generaciones, es la más clara manifestación de la propia inclinación genocéntrica de toda sociedad, es el modo en que ella busca auto-conservarse precisamente como sociedad humana. La ética, entonces, es el modo socialmente humano en que el individuo se conecta al género, mientras que la educación y la enseñanza representan el vehículo mediante el cual ese vínculo se trasmite de unas generaciones a otras.

Pero la ética es ella misma un producto histórico, una permanente construcción social que, por ello mismo, es dinámica, cambiante y atendida al tiempo y lugar social y cultural desde el que se crea como imaginario colectivo, se enuncia como discurso, se realiza como praxis y se trasmite como educación. En consecuencia, el contenido y el alcance tanto de la ética como de la educación, encargada esta última de transmitir y reproducir las normas y valores de aquella, han adoptando formas distintas y a veces contrapuestas de época en época, de clase social a clase social, de sociedad a sociedad.

Y es que lo genéricamente humano, con el que toda ética de una u otra manera se conecta, tampoco es un a priori dado de una vez y para siempre, sino igualmente un fruto de la historia. En consecuencia, la noción consciente sobre lo que es el género humano y sobre el modo en que el individuo ha de relacionarse con él también varía de una época a otra. Así, en los marcos primitivos de las pequeñas tribus originarias, la imagen genérica del hombre no iba mucho más allá de los límites de la propia tribu. La ausencia de vínculos con otros humanos o el carácter circunstancial de los mismos limitaba notablemente el alcance de la ética a las estrechas fronteras tribales. El destinatario de la vocación genocéntrica en este caso eran sólo los integrantes del pequeño grupo humano al que se pertenecía. Algo relativamente parecido ocurre con posterioridad, en la sociedad dividida en clases sociales. Sabido es que en la antigua Grecia, por ejemplo, los esclavos se encontraban en buena medida marginados del accionar de la ética. Su alcance tampoco era el mismo para las mujeres. Basta con leer someramente los estudios éticos de un pensador tan paradigmático como Aristóteles para comprobarlo.

Precisamente el hecho de que la relación individuo-especie en el caso del ser humano sea, más que todo, una construcción social, abre enormes posibilidades históricas para su modificación, para su constante recreación, para la producción de valores humanos cada vez más universales, para un progreso en la capacidad de realización de las potencialidades genocéntricas del hombre, para un continuo proceso de humanización compartido por toda la especie, para el intercambio de experiencias y productos que puede incrementar el bienestar humano general y hacer llegar los bienes elaborados por el hombre hasta los más distantes confines. Pero, por paradójico que pueda parecer, ese mismo hecho es generador potencial de enormes peligros para la supervivencia de la especie humana. Como construcción social, la ética también puede errar y estar llevando al ser humano por el camino opuesto al que exige la protección de su vida. Y es eso precisamente lo que está sucediendo hoy en la praxis, vista ésta en términos globales.

Todos sabemos que la sociedad que actualmente habitamos es predominantemente capitalista y que tiene al mercado como mecanismo fundamental para su organización y

funcionamiento. El mercado genera a su alrededor su propia ética, su propia noción de bien, su imagen del deber ser. Esa, que podríamos llamar «ética del mercado», tiene en la doctrina liberal clásica y neoliberal actual a su más ferviente defensora y legitimadora. Y no hay dudas de que el mercado puede tener (y de hecho tiene) enormes virtudes. Su surgimiento histórico respondió a la necesidad de garantizar el intercambio de actividades y de productos entre individuos pertenecientes a sociedades cada vez más complejas y con mayor nivel de especialización en la división social del trabajo. El mercado ofreció un marco para el despliegue de los impulsos egocéntricos de los individuos al mismo tiempo que los convertía, involuntariamente, en agentes de la distribución social de los recursos. De esta forma ponía en conexión la actividad individual con el todo social dentro del cual aquella actividad se realizaba, convirtiéndose a la larga en un factor propulsor del proceso de universalización histórica y propiciando de esta forma un enlace entre individuo y género.

Pero, simultáneamente, el despliegue ilimitado de las relaciones mercantiles albergaba dentro de sí peligros ni siquiera sospechados en otras épocas. Al tiempo que exacerbaba el egocentrismo, el mercado no dejaba lugar a su interior para el genocentrismo consciente y voluntariamente dirigido. Como bien reconocía ya Adam Smith, en el mercado ningún individuo «se propone por lo general promover el interés público, ni sabe hasta qué punto lo promueve (...), sólo piensa en su ganancia propia» (15). El egoísmo que el mercado de por sí exige a cada uno de sus agentes, invisibiliza para ellos los intereses genéricos de la sociedad. Cada uno de ellos tiene en sus miras sólo la relación entre el costo y el beneficio individual que su participación en el mercado presupone. Ninguno domina la cadena de causas y efectos a la que su intervención individual puede conducir en el complejo entramado social, ni puede, por tanto, proponerse como fin el bien de la sociedad.

Según pensaba Smith, «no implica mal alguno para la sociedad que tal fin no entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés, [el individuo] promueve el de la sociedad de una manera más efectiva que si esto entrara en sus designios» (16). De esta forma, será «conducido como por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones» (17). Sin embargo, la praxis histórica ha mostrado con creces que esa «mano invisible» puede actuar ciertamente a favor, pero también en contra de la sociedad y de la especie misma. La obtención de «la ganancia propia» puede estar vinculada no sólo a la creación de bienes para la sociedad, sino también de males para ella. El mercado por sí mismo no garantiza que prevalezca una u otra dirección y, a la larga, conduce (de mantenerse funcionando de manera ciega y sin regulación) a que su potencial destructivo se imponga y amenace la supervivencia misma del hombre. Una prueba de ello son los actuales problemas globales que enfrenta la humanidad. En un mundo en el que, gracias entre otras cosas al mercado, se ha producido una cantidad suficiente de recursos como para garantizarle una vida digna a todos los seres humanos, hay, sin embargo, 850 millones de hambrientos, armas de exterminio masivo capaces de borrar varias veces todo vestigio de civilización de la faz de la tierra, crisis ecológicas que comienzan a ser irreversibles, agotamiento de recursos no renovables de vital importancia para la vida humana, guerras que promueven con cualquier pretexto las potencias poderosas contra los países pobres por apoderarse de esos recursos que comienzan a escasear. La humanidad enfrenta hoy peligros inéditos que amenazan su propia existencia. Y todos han sido creados por ella misma, siguiendo precisamente la lógica del mercado que, por lo visto, cada día se separa más de la lógica de la vida y de la de su auto-conservación. El egocentrismo ha tomado un rumbo mayoritariamente adverso al genocentrismo. El debido diálogo entre ellos se ha ido reduciendo cada vez más a un monólogo egocéntrico.

Y bien, ¿qué lugar ocupan la educación y la enseñanza en esta situación?. Conocido es que allí donde el mercado es abarcador de la casi totalidad de la dinámica social, muchos de los factores que en sentido amplio ejercen una función educativa (la escuela, la familia, el barrio, las instituciones públicas, los medios de comunicación, los centros laborales, la «calle», la propia cotidianeidad) tienden a ser ellos mismos reproductores de la ética del mercado y a transmitirla a las nuevas generaciones, tanto por vía ideológico-discursiva, como a

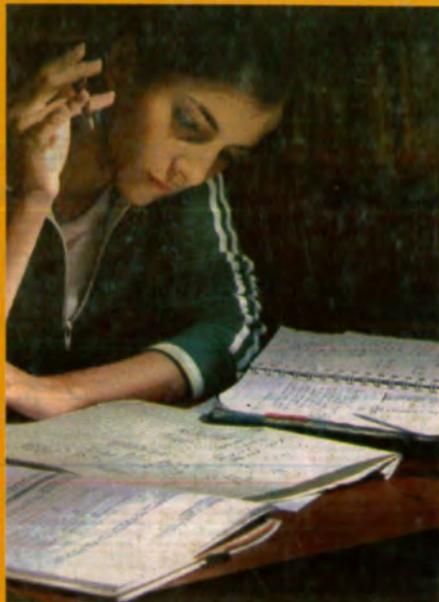
través de su espontánea plasmación en la psicología social. El resultado de ello es que la ética del mercado llega a asumirse acríticamente como la única posible, como sentido común, como el modo natural de convivencia humana. De esta forma, la educación, en correspondencia con los valores del discurso y la praxis hegemónicas, tiende a reproducir una ética que es tanto más errada en la medida que aspira a cubrir todo el espectro de relaciones humanas, una ética que, anclada en las naturales inclinaciones egocéntricas del ser humano, promueve conductas cada vez más egoístas y ajenas a cualquier preocupación genocéntrica por el destino de la humanidad.

La enseñanza, por su parte, en tanto proceso intencional y conscientemente dirigido a educar, tiene dos posibilidades: la de consolidar la ética neoliberal del mercado o la de convertirse en su muro de contención. Mucho dependerá de los valores que porte el propio educador, de su comprensión cabal de este trascendental asunto, de la fuerza y calidad con que pueda transmitir y multiplicar sus ideas. Se sabe que la enseñanza, por sí misma, es insuficiente para cambiar el mundo y que una solución más o menos definitiva del asunto está en una reconstrucción social que desplace al mercado del centro, lo convierta en un mecanismo auxiliar y eleve al ser humano y su vida, como individuo y como especie, al rango de principio organizador supremo de la sociedad. Luego de producida esa transformación o en el proceso mismo de su realización, la enseñanza, junto a los demás factores educativos, tenderá a consolidarlo. Pero mientras ese cambio práctico no se haya dado o no se esté produciendo, la enseñanza puede ayudar a desbrozar el camino. Tiene en sus manos la posibilidad de crear los sujetos críticos que han de protagonizarlo.

En sentido general, entonces, puede decirse que toda educación y toda enseñanza poseen un carácter ético porque siempre transmiten normas y valores, aunque no se lo propongan, aunque se trate de la ética del mercado. Pero en sentido estricto, en las condiciones de hoy, sólo tendrán un verdadero carácter ético (y una verdadera noción del bien) la educación y la enseñanza que promuevan una ética de la vida.

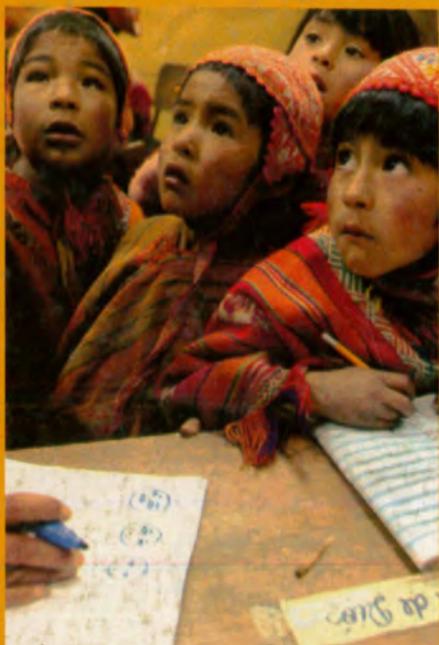
### Notas

- (1) **Luis Castro-Kikuchi:** «Diccionario de Ciencias de la Educación». Segunda edición revisada y ampliada. Ceguro Editores, Lima 2005, p.236
- (2) **José Ramón Fabelo Corzo:** «Los valores y sus desafíos actuales». Libros en Red, Buenos Aires 2004, p.347
- (3) *Ibid.*, p.346
- (4) **Luis Castro-Kikuchi:** *ob. cit.*, p. 256
- (5) Cf. **José Ramón Fabelo Corzo:** *ob. cit.*, pp. 26-47
- (6) Una fundamentación pormenorizada de la necesidad de este enfoque multidimensional puede encontrarse en *Ibid.*, pp.64-70 y 337-344
- (7) **Humberto Maturana:** «La realidad: ¿objetiva o construida?. I: Fundamentos biológicos de la realidad». (Introducción de Javier Torres Navarrete). Antropos, México 1997, p. XIII
- (8) **Edgar Morin:** «Ciencia con conciencia». Anthropos, Barcelona 1984, p. 224
- (9) **A. N. Leóntiev:** «Problemas del desarrollo del psiquismo». Pueblo y Educación, La Habana 1974, p. 44
- (10) *Ibid.*, p. 44
- (11) Cf., en su conjunto, la obra citada de Leóntiev
- (12) **Edgar Morin:** *ob. cit.*, p. 226
- (13) *Ibid.*, p. 331
- (14) **Emmanuel Kant:** «Crítica de la facultad de juzgar». Monte Ávila, Caracas 1991, p. 242
- (15) **Adam Smith:** «La Riqueza de las Naciones». FCE, México 1990, p. 402
- (16) *Idem.*
- (17) *Idem.*



C I S E - F A C H S E

Ciudad Universitaria Telefax: 074-283512  
www.fachse.edu.pe  
Lambayeque



Editada por el FONDO EDITORIAL

F A C H S E

Colón 432 - CHICLAYO Telef: (074) 204107 / (074) 232854 / (074) 9298487  
e-mail: nealtere@ec-red.com / feditorialfachse@hotmail.com  
www.fachse.edu.pe