



HORIZONTES ÉTICOS EN LA PRÁCTICA SOCIAL DEL EDUCADOR

Esta Ficha ha sido realizada
por el Centro de Formación y Estudios del INAME en el marco
del Programa de Cooperación Técnica Hispano-Uruguayo
Noviembre de 1997



O.P.P.

Oficina de Planeamiento
y Presupuesto
Presidencia de la República



MTAS

Ministerio de Trabajo y Asuntos
Sociales de España



AECI

Agencia Española
de Cooperación Internacional

HORIZONTES ÉTICOS EN LA PRÁCTICA SOCIAL DEL EDUCADOR

INTRODUCCIÓN

La ética ha alcanzado -en la época actual- un importante desarrollo, tanto a nivel teórico como a nivel de las prácticas políticas, educativas y sociales. Sin embargo, cuando una categoría es utilizada en forma excesiva puede generar ambigüedades y servir para legitimar y justificar. De ahí la importancia de clarificar qué queremos expresar cuando recurrimos al empleo del término ética. En este trabajo mis preocupaciones fundamentales son la siguientes: aportar algunos elementos que ayuden a clarificar lo que se entiende por ética (1); visualizar la relación de la ética con las reflexiones y las prácticas de los educadores sociales, a quienes va dirigido este trabajo (2); contextualizar la ética en el marco del momento histórico en que vivimos y actuamos (3); por último, esbozar algunas dimensiones de una ética de la autonomía y de una práctica de la libertad, así como también poner énfasis en los desafíos éticos respecto al cambio social y al cambio de nosotros mismos, superando estructuras autoritarias (4).

José Luis Rebellato

Es doctor en Filosofía y educador popular. Docente e investigador en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (Depto. de Filosofía de la Práctica, Instituto de Filosofía) y de Psicología. Integrante del equipo de dirección del Programa APEX-CERRO, de la Universidad de la República. Docente e investigador en la Multiversidad Franciscana de América Latina, área de Educación Popular.

SENTIDO Y CONTENIDO DE LA ÉTICA

Ética (del griego, **ethos**, lugar habitual de vida, uso, carácter). Aquí se entiende la Ética como una disciplina crítica y reflexiva que se construye a partir de una pluralidad de prácticas sociales, de las cuales se privilegia su dimensión valorativa. La Ética históricamente se vincula a la Filosofía y, más específicamente, a la Filosofía de la Práctica. Por tanto, es importante distinguir entre la cualidad de vida que acompaña a las prácticas sociales dentro de las cuales nos relacionamos, de la reflexión crítica que nos permite cuestionar los comportamientos vigentes, así como nuestros propios comportamientos, formulando respuestas encaminadas a una teoría de la ética. Es pertinente distinguir la ética de la moral, si bien ambas se encuentran profundamente vinculadas. Moral (del lat. **mores**, costumbres) hace referencia al marco normativo básico dentro del cual se desarrollan nuestras relaciones sociales. La moral, además de reflejarse en las conductas, también configura la textura normativa de las instituciones.²

La ética necesita de la moral, en la medida en que los valores y los proyectos éticos de crecimiento de la vida humana, pueden caer en puro idealismo si no se concretan en normas de comportamiento. A la vez, una moral y un conjunto de normas compartidas por un grupo, por una institución o por una forma de vida, corren el peligro de institucionalizarse, cristalizando determinados comportamientos y perdiendo la capacidad de creatividad y de cuestionamiento. La moral necesita ser renovada permanentemente por la ética, si es que no quiere caer en el extremo de una moral contraria a la ética; la ética precisa de la mediación de las normas (es decir, de la moral) si es que busca ser eficaz en el plano de las prácticas sociales. Como lo señala Paul Ricoeur, la ética se refiere a la intencionalidad de una vida en construcción, mientras que la moral supone la articulación de dicha intencionalidad dentro de normas, caracterizadas por una cierta pretensión de universalidad. En este sentido es necesario sostener: la primacía de la ética sobre la moral; la necesidad de que la ética sea mediada por las normas morales; la pertinencia de recurrir a los valores y proyectos éticos cuando las normas quedan estancadas y no constituyen respuestas suficientes a las situaciones en que nos enfrentamos en nuestras prácticas de vida.³

A continuación, intentaré sintetizar algunas categorías referidas a lo que se entiende por ética (1), confrontándolas con la actividad técnica (2) y mostrando cómo se articula con la unidad de la vida y con los procesos de construcción de identidades (3).

1. La ética como proyecto de vida.

Seguiré en esto las reflexiones desarrolladas por Paul Ricoeur. Este autor propone comprender la ética como intencionalidad, distinguiéndola de la moral. Define la intencionalidad ética en los términos siguientes:

«Llamemos **intencionalidad ética** a la intencionalidad de la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas.»⁴

2

* **Intencionalidad de la vida buena.** En la terminología aristotélica equivale al proyecto que da sentido a la vida de cada uno. Es necesariamente un proyecto en construcción. Un requisito fundamental de la ética es la deliberación, es decir, el camino de la sabiduría práctica, la definición de fines y de los medios adecuados para alcanzarlos. Para Aristóteles, el hombre de juicio práctico (ético) define su comportamiento aprehendiendo la situación en su singularidad y conflictividad. El proyecto de vida se realiza en condiciones históricas concretas. De ahí la centralidad de la categoría de vida, en un sentido ético-cultural. La vida designa la integralidad del hombre por oposición a prácticas fragmentadas. Una ética de la vida es una ética de la articulación y una ética de la autenticidad.⁵

* **Con y para los otros.** Jürgen Habermas sostiene que se ha producido un cambio de paradigma en la reflexión y en la práctica éticas. La reflexión sobre el lenguaje ha permitido comprenderlo como esencialmente activo e intencionado. El lenguaje es realizativo; su análisis no puede limitarse a la locución (a lo que se dice), sino que debe determinar de qué manera se está empleando dicha locución: preguntando o respondiendo, dando alguna información, anunciando un propósito, dictando una sentencia, concertando una entrevista, haciendo una descripción, proponiendo una interrogación, expresando un deseo, sugiriendo una duda, etc. El lenguaje entendido como acción (**acto de habla**) tiene una intencionalidad orientada hacia los otros; la meta del lenguaje es el entendimiento. Habermas lo expresa afirmando que en los actos de lenguaje se entablan ciertas pretensiones de validez, tales como: estarse expresando inteligiblemente, estar dando a entender algo, estar dándose a entender y entenderse con los demás. Lo que supone que el análisis del lenguaje como pragmática (carácter realizativo) requiere superar un paradigma de conciencia solitaria, encerrada en sí, para pasar a un modelo necesariamente comunicativo y dialógico.⁶

En cuanto comunicación, el lenguaje es resistido en un sistema social que rechaza y teme a la comunicación. Eduardo Galeano destaca esta potencialidad del lenguaje, cuando dice:

«El sistema vacía el lenguaje de contenido, no por el placer de una pirueta técnica, sino porque necesita aislar a los hombres para dominarlos mejor. El lenguaje implica comunicación y resulta, por lo tanto, peligroso en un sistema que reduce las relaciones humanas al miedo, la desconfianza, la competencia y el consumo.»⁷

Si bien la reflexión teórica de Habermas nos ayuda a comprender la pertinencia de un paradigma basado en el diálogo, es del caso señalar que la comunicación no puede reducirse a sus dimensiones racionales. La comunicación supone necesariamente dimensiones integradoras. La apertura a los otros es inseparable del descubrimiento de sí mismo y de la estima de sí. Como nos lo recuerda Ricoeur, el sí (sí mismo) supone reflexividad y autoestima. El sí es digno de estima, no tanto por sus realizaciones cuanto por sus capacidades. En su esencial relación con los demás, la estima de sí es inseparable de la estima de los otros. Cada sujeto es constitutivamente un sujeto abierto a los otros. De ahí el requisito de una ética de la responsabilidad, de la reciprocidad y de alteridad. En palabras de Emanuel Levinás,

«Ningún sí sin un otro, que lo convoque a la responsabilidad.»⁸

3

* **En instituciones justas.** Porque el desarrollo de los proyectos de vida y la apertura dialógica hacia los demás, requieren necesariamente condiciones de real posibilidad. Estas sólo pueden darse en una sociedad justa o en una sociedad con instituciones justas. El término institución aquí es tomado en referencia a la estructura que posibilita un vivir juntos en una comunidad histórica. La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades. Nadie puede expresar su originalidad, autenticidad y diversidad, nadie puede participar dialógicamente en la toma de decisiones, en el marco de sociedades profundamente injustas, basadas en la dominación.

La igualdad está en la base de la categoría calidad de vida. Esta se refiere a la posibilidad de acceder a los bienes fundamentales, pero también al ejercicio y desarrollo de las capacidades. El economista hindú Amartya Sen nos llama la atención sobre el concepto de desarrollo y de calidad de vida, poniendo énfasis en las capacidades y en las potencialidades. La capacidad de una persona refleja combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede elegir y lograr. El enfoque-capacidad se basa en una visión de la vida en tanto combinación de varios quehaceres y seres, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos. Los funcionamientos pertinentes abarcan desde requisitos tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud, evitar posibles enfermedades y mortalidad prematura, tener vivienda y trabajo dignos, y demás, hasta realizaciones como la autoestima, la dignidad, la participación en la vida de la comunidad, etc. Las capacidades y funcionamientos son constitutivos del estado de una persona y la evaluación del bien-estar tiene que consistir en una estimación de los mismos. De acuerdo a los análisis de Sen, puede suceder que una economía presente un crecimiento en la tasa anual del PBI, mientras que el número de desempleados aumenta; las personas desempleadas se aíslan dentro de la sociedad y comienzan a perder la capacidad para hacer e imaginar ciertas cosas. Recurriendo a la terminología de Sen, el vector funcionamiento se estaría alterando y, a la vez, se produciría una reducción de capacidades, es decir, de habilidades para lograr varias combinaciones alternativas de quehaceres y seres. Desde esta perspectiva, el concepto integral de calidad de vida exige superar (exigencia ética) todas las formas de opresión y dominación, puesto que nadie puede desarrollar sus potencialidades en tanto dominado. Las opresiones y desigualdades condicionan e influyen en las expectativas y deseos, pues es difícil desear lo que no se puede imaginar como una posibilidad. En el contexto de la reflexión latinoamericana, la exigencia de superar toda forma de dominación sobre la base de una ética de la alteridad, ha encontrado una formulación teórica y práctica adecuada en la llamada ética de la liberación, uno de cuyos exponentes más rigurosos es el filósofo Enrique Dussel.⁹

2. Educación en los valores, técnica y competencia profesional.

Para Aristóteles, el saber moral no es un saber objetivo, en tanto no se trata de hechos a constatar, puesto que el conocimiento moral afecta a los hombres inmediatamente. Se trata de algo que ellos tienen que hacer; su saber debe dirigir su hacer. Ahora bien, la dirección del hacer por el saber aparece de manera ejemplar en lo que los griegos consideran como *tekhné*. Esta es la habilidad, la técnica del artesano que sabe producir determinadas cosas. Quien ha aprendido un oficio busca el éxito en su tarea. Sin embargo, en el caso de la experiencia moral, el hombre no dispone de sí mismo como el artesano dispone de la materia con la que trabaja; no puede producirse a sí mismo como produce otras cosas. De ahí que el saber técnico y el saber moral sean saberes distintos. El saber técnico es un saber que guía un determinado acto de producir. En cambio el saber moral es un saberse, o sea, un saber para sí y para otros. El saber moral no está restringido a objetivos particulares, sino que afecta al vivir correctamente en general; claro está, que esta orientación acarrea consecuencias para los distintos actos particulares y opciones concretas realizadas en nuestra vida. El saber técnico es siempre particular y sirve a determinados fines. En el caso de la *tekhné* hay que aprenderla con competencia, es decir, eligiendo los medios adecuados para lograr una determinada finalidad. En el caso de la ética, los fines no están establecidos a priori; la relación entre medios y fines no es de un tipo tal que pueda disponerse con anterioridad al conocimiento de los medios idóneos. No existe una determinación a priori para la orientación de la vida correcta como tal. El fin para el que vivimos no puede ser objeto de un saber simplemente enseñable. En tal sentido, también cambia la relación entre medios y fines. El saberse del que habla Aristóteles contiene su aplicación completa en la inmediatez de cada situación dada.¹⁰

Por lo tanto, en la medida en que la ética afecta al vivir correcto en general, o sea, al proyecto de vida, está presente en todas nuestras acciones, pero sin anular la racionalidad propia de la técnica, a la cual corresponde seleccionar los procedimientos adecuados para alcanzar el éxito en las acciones que nos proponemos. Sin embargo, en la medida en que estas acciones se corresponden con un proyecto profesional, orientado también por valores y normas, las acciones técnicas responden también a juicios éticos. La deliberación ética, el saber cómo actuar en cada situación -lo que Aristóteles denominaba la *phrónesis*- es resultado de un proceso de educación moral y no un calco de normas preestablecidas que pretenden agotar todas las respuestas posibles a cómo debemos actuar en cada situación. En tal sentido, la ética es inmanente, en tanto no resulta de normas heterónomamente impuestas, sino de normas autónomamente deliberadas en una diálogo con los otros. El saber cómo actuar correctamente nunca puede sustituir al saber cómo actuar competentemente, es decir, a la destreza técnica en el recurso a los procedimientos y métodos adecuados de acuerdo a la situación. El eticismo -entendido como reducción de la acción a la ética- se transforma en negación de la ética y de la técnica, en justificación de un idealismo que anula la competencia del técnico. A la vez, obrar éticamente es también hacerlo en forma competente.

Hay otro reduccionismo que prima en las sociedades contemporáneas. Me refiero a la reducción de la acción a la técnica, la sustitución del proceso deliberativo por la técnica. No sólo nuestras

sociedades se encuentran fuertemente condicionadas por las tecnologías sociales, sino que aspiran al modelo de una plena organización racionalizada de la sociedad, donde se recurre a los expertos y se deposita en ellos las decisiones económicas, políticas y prácticas. El experto es la figura indispensable en el dominio de los procesos. Esto conlleva la tecnologización de la formación de opinión pública. La moderna tecnología de la información ha encontrado modos que suponen la selección de la información en un grado inimaginable. Cada selección supone actuar en nombre de otros, de modo tal que la tecnología moderna de la comunicación conduce a una manipulación poderosa de nuestras mentes y nuestros cuerpos y a una orientación de la opinión pública en un sentido determinado. Mientras que el eticismo sustituye la competencia técnica por la ética, la tecnocracia disuelve la razón práctica en la mera búsqueda de medios eficaces para lograr fines preestablecidos.

3. *Ética, unidad de la vida y narración.*

La ética tiene que ver con la totalidad y unidad de la vida; es profundamente holística. Las virtudes y actitudes éticas son las cualidades adquiridas que permiten a los hombres y mujeres vivir una vida humana plena y óptima. Las actitudes éticas no constituyen un ejercicio preparatorio para asegurarse una vida plena, sino que forman parte esencial de esa vida plena. No podemos caracterizar adecuadamente el bien del hombre sin haber hecho referencia ya a las virtudes y actitudes. Esta integridad de la vida se da en el marco de una historia, respecto a la cual debemos ser autores-actores y no meros espectadores-objetos. Entramos en la sociedad con uno o más papeles ya asignados, pero debemos aprender en qué consisten para poder entender las respuestas que los demás nos dan y cómo construir las nuestras.

MacIntyre ha trabajado mucho esta dimensión. A su entender, la ética no puede separarse de los procesos de construcción de identidades y de la narración. La ética es -en forma destacada- narrativa. Somos seres que contamos historias y que, en esas narraciones, construimos nuestra propia identidad. El concepto narrativo del yo supone que soy aquello por lo que justificadamente me tienen los demás, pero que también soy el tema de una historia que es la mía propia. Ser tema de la narración es ser responsable de las acciones y experiencias que componen mi vida. Es estar abierto a dar cuenta de lo que uno ha hecho, de lo que a uno le sucedió o de lo que uno presencié. Abierto a los otros a través de la conversación. «La identidad personal es justamente el tipo de identidad presupuesta por la unidad del personaje que exige la unidad de una narración. Si tal unidad no existiera, no habría temas acerca de los cuales pudieran contarse historias».¹¹

La unidad de la vida humana es, pues, la unidad de un relato de búsqueda y las actitudes éticas son las disposiciones y cualidades que nos sostienen en dicha búsqueda. Paulo Freire realza la necesidad de la búsqueda como parte esencial de nuestro proyecto de vida. Vivimos una época en que es posible y necesario continuar soñando, pero en la que es preciso superar certezas excesivas, convirtiéndonos en «posmodernamente menos seguros de nuestras certezas; progresivamente posmodernos.»¹²

Sin embargo, la búsqueda y la incertidumbre necesitan de valores que nos orienten. En tal sentido, sostengo la necesidad de una ética fuerte (recorro a este término para oponerlo a la categoría de **ética débil** utilizada por varios pensadores posmodernos), es decir, una ética centrada en los valores de la dignidad, el respeto, la justicia, la vida; una ética impulsada por un proyecto de vida liberador y comprometido; una ética inspiradora de virtudes y de actitudes (coherencia, tolerancia, entrega), que forman parte del propio proyecto de vida. Ahora bien, una ética así, no es incompatible con la creatividad, sino que, por el contrario, requiere una búsqueda permanente, puesto que somos seres constitutivamente históricos y nuestra historia hoy nos desafía a construir los sueños con certezas e incertidumbres. Sólo puede realmente buscar quien es impulsado por certezas, convicciones y valores fuertes. Son estos valores los que nos permiten emprender el camino de la búsqueda. El autoritario no busca, porque considera que su vida se mueve en la claridad y en las certezas absolutas; mientras que el escéptico tampoco busca, sino que se pierde en las incertidumbres, en medio de un mundo donde la exclusión nos golpea y desafía con fuerza.

LA ÉTICA Y LA PRÁCTICA DE LOS EDUCADORES SOCIALES

En este punto voy a retomar y sintetizar algunos de los ricos aportes que se elaboraron en los talleres sobre ética, desarrollados con educadores sociales egresados. En un primer momento trabajamos la relación entre ética y la práctica del educador social; en un segundo momento desarrollamos una reflexión relativa a la sociedad en la que vivimos y a los desafíos que ésta plantea a los educadores sociales. A este segundo momento me referiré cuando expresamente esboce algo acerca del contexto histórico.¹³

Partimos entendiendo la ética como construida en la textura de relaciones sociales e interpersonales. A la Ética -como disciplina- le compete la tarea de impulsar una actitud de diálogo y reflexiva. El interrogante que impulsa a la reflexión ética y a la opción personal es: ¿qué valores se ponen en juego en nuestras acciones, comportamientos y actitudes?

Con este horizonte de referencia, vimos la pertinencia del vínculo entre ética y educación. Hay valores que están en juego en nuestras prácticas educativas. Sucede que ningún educador se comporta en forma neutral, sino que siempre impulsa sus acciones con una intencionalidad ética, pedagógica y metodológica. A la vez, el compromiso ético no pueda quedar librado a la espontaneidad de cada educador social. La ética es resultado de un proceso de construcción. Nadie parte de valores en los cuales se encuentra atrincherado y que trata de defender a toda costa. Partimos de opciones valorativas, pero al encontramos con una comunidad de profesionales (en este caso, la comunidad de los educadores sociales) necesitamos abrirnos al proceso de construcción colectiva de normas y valores. En tal sentido, a mi entender, corresponde hablar, no de un universalismo ético abstracto (constituido por normas abstractas, descontextualizadas), sino de un **constructivismo ético**, que obviamente no parte de una posición neutral sino de opciones valorativas, pero que demuestra

disposición a construir normas y valores en un diálogo con la comunidad de educadores sociales. Cuando digo universalismo abstracto, quiero significar valores y normas establecidos a priori, fuera de contextos históricos. Este universalismo abstracto ha legitimado la dominación, el genocidio y el ecocidio; en nombre de principios universales e indiscutibles, sacralizados por un fuerte dogmatismo y por un etnocentrismo, se han cometido grandes injusticias. La conquista de América -a modo de ejemplo- se hizo bajo los valores de la superioridad de la cultura y de la religión occidentales.¹⁴

El grupo mostró una fuerte inquietud por construir normas que orienten su comportamiento como colectivo profesional. Es decir, señaló la importancia de un acuerdo explícito entre los que comparten una misma profesión. Las normas y los valores de los educadores sociales no pueden quedar en cada uno; no hay que dar por supuesto valores. Se hace necesario pensar y construir juntos. Un acuerdo entre profesionales supone una actitud ética de reciprocidad, en tanto cada uno de los participantes espera de los demás que actúen según los valores acordados. Las normas que resulten de este proceso dialógico y constructivista, no son normas absolutas establecidas de una vez para siempre. El problema de ciertos códigos de ética profesionales es precisamente su falta de eticidad. Es decir, proponen normas que adquieren un carácter eterno y que pretenden aplicarse a cualquier situación. De esta manera, son códigos que caen en la casuística y que producen en los profesionales la peligrosa y tranquilizante sensación de que adhiriendo a dichos códigos, está garantizada la eticidad de su acción. Se trata de un caso ejemplar que muestra cómo la moral puede terminar ahogando a la ética. Por el contrario, las normas son guías para la acción. Y como las acciones son esencialmente históricas y los contextos históricos cambian, lo propio de un código profesional es su capacidad de revisabilidad. Requiere de una comunidad atenta y alerta a los signos de los tiempos, dispuesta a discutir nuevamente las normas acordadas construyendo nuevas normas en acuerdo con los nuevos desafíos de la situación.

Sin embargo, los procesos de construcción ética tampoco parten de cero; la humanidad no empieza con nosotros. Existe un acervo ético de la comunidad, que debe inspirar dicha construcción. En las sesiones de talleres, los participantes se refirieron a los derechos humanos y a los derechos del niño, como conquistas y fuentes inspiradoras de la elaboración colectiva de códigos profesionales. Los procesos de construcción ética requieren contextualización histórica, suponen comprensión de las historias (de los sujetos, las poblaciones y las culturas), exigen capacidad de negociar significados y valores (es decir, interaccionar).

Un tema complejo se plantea a partir de los límites de la actuación dentro de marcos institucionales. Nuestras acciones y comportamientos no se dan en contextos desinstitucionalizados. Todos actuamos dentro de los límites institucionales, de uno u otro tipo. Por otra parte, la ética supone que los sujetos hagan elecciones radicales. Por **elección radical** se entiende aquellas situaciones en las que ciertos valores fundamentales están en juego y es preciso elegir. Elegimos entre posibles formas de vida: o bien una forma de vida donde el interés particular ocupe el lugar central; o bien, una forma de vida donde la centralidad la tenga la ética; o bien, formas de vida donde las instituciones contraigan nuestro espacio de decisión hasta el punto que decidan por nosotros. En cada una de

nuestras acciones está en juego -de una u otra manera- nuestra elección radical, en tanto está implicada la totalidad de nuestra vida. Hay momentos de nuestra existencia donde más lúcidamente nos enfrentamos con la necesidad de dar un giro en nuestra elección radical; situaciones que pueden significar un cambio de vida.¹⁵

En el grupo reflexionamos sobre lo que denominamos **estrechamiento institucional**. Los educadores sociales trabajan, muchas veces, en situaciones institucionales que parecen dejar márgenes restringidos de acción. Se hicieron dos señalamientos al respecto. En primer lugar, se dijo que pueden darse ciertas situaciones frente a las cuales es preciso poner límites y, quizás, llegar a la decisión de no actuar en determinadas condiciones. En segundo lugar, también se consideró que la ética supone una actitud estratégica, es decir, la búsqueda de cómo actuar en situaciones complejas donde puede haber poco margen. Edgar Morin nos ha sensibilizado por la presencia de la incertidumbre y del caos en los sistemas vivientes. Un sistema viviente crece y madura sobre la base del orden y del caos, certezas e incertidumbres. Para Morin, la estrategia es el arte de actuar frente a la incertidumbre; es el arte de los jugadores que aprenden a hacer jugadas, frente a los movimientos no previstos enteramente de los jugadores con quienes están jugando. Actuar en contextos complejos -debido al estrechamiento institucional- supone emplear estrategias. Supone encontrar brechas que posibiliten acciones. Lo que requiere ver las brechas en contextos institucionales, muchas veces, compactos y rígidos. A lo que, por último, puede ayudar la sugerencia de un pedagogo-estratega como lo era Paulo Freire. Freire sostenía que la educación liberadora debía desarrollarse en contextos institucionales educativos, aún cuando pudiera parecer que el margen de acción era restringido. Para ello, recomendaba ampliar el horizonte y descubrir otros educadores que, en dichos contextos, pensarán en forma similar y con los cuales fuera posible tejer alianzas para la acción. Es decir, se trata de mapear la situación, de construir un mapa ideológico del espacio institucional donde nos encontramos. Por tanto, parece procedente una educación de los educadores sociales en la sensibilidad ética y estratégica, que se desarrolle sobre la base de analizar en talleres situaciones dilemáticas, tales como las planteadas habitualmente por los contextos institucionales.¹⁶

Como síntesis, me referiré a ciertos valores que los educadores sociales comparten con aquellos profesionales que trabajan en programas comunitarios. Cabe señalar que, en el caso específico de los educadores sociales, deberían delimitarse mejor los valores éticos que animan sus prácticas, lo que requeriría otras instancias de reflexión ética. La **confidencialidad de la información** exige, como complemento imprescindible, poner a disposición de la población el saber de los técnicos. Esto supone una actitud de profundo respeto hacia el saber de las poblaciones y una disposición al aprendizaje mutuo a través de la construcción de nuevos saberes. El **valor de la autonomía**, en tanto todo proyecto y acción comunitaria debe orientarse hacia el desarrollo y el crecimiento de las poblaciones en su protagonismo. La tarea fundamental es colaborar en el proceso por el cual se pasa de simple objeto a sujeto del pensamiento y de la acción. El compromiso del técnico, pero a la vez la distancia necesaria para que su acción no obstaculice el crecimiento de las comunidades,

para ayudar a pensar juntos, para crear el espacio necesario al co-descubrimiento de la realidad y a la co-autoría en su transformación; lo que supone un profundo respeto por las posturas de las personas.

El **valor de la diversidad** y la construcción de la unidad en la diversidad, sólo posible si se promueve una actitud de tolerancia, entendida como encuentro y crecimiento en la diversidad de quienes actúan para transformar las situaciones de exclusión y dominación. En este sentido el educador deberá ser muy cuidadoso de no establecer alianzas que provoquen quiebres en la tarea ardua de construir la unidad en la diversidad. Deberá orientarse a fortalecerla, a articular y a convocar, superando las formas de fragmentación presentes en las poblaciones y en las prácticas de los técnicos. La disposición ética a **construir la demanda** junto con la gente, partiendo de sus necesidades y no de supuestas necesidades predefinidas, delimitando sus posibilidades y trabajando adecuadamente las expectativas que suscita. Un profundo compromiso con una ética de la autonomía que busca despertar poder en aquellos a quienes se les ha negado siempre el poder. En tal sentido, su apuesta ética es a una **educación en la esperanza** y su rechazo a una educación en la resignación. Acompañar sus acciones con la convicción ética de que la gente debe crecer en saber y poder. Para ello, nunca ocultará la intencionalidad que orienta el empleo de los métodos y técnicas. La intencionalidad del técnico debe ser transparente, explicando los objetivos de las técnicas empleadas y compenetrando a la población con las mismas. La apropiación del poder supone apropiación del saber y apropiación metodológica. Una actitud de profundo compromiso con la **democratización del poder**, lo que requiere partir de las asimetrías existentes -dentro de la población y en las relaciones educador-población- estando dispuesto a su análisis colectivo, a su problematización y a su transformación. Desarrollar una actitud de profundo diálogo, en sí mismo y en la población. Indignación ante las situaciones de discriminación, dominación y exclusión, lo que requiere una actitud de constante autoanálisis que permita descubrir en sí mismo y en sus prácticas la reproducción de dichas relaciones.

Coherencia, a la cual nunca se llegará, pero que deberá ser una guía y una virtud de nuestras prácticas educativas. Participación **integral** de toda su persona, puesto que la transformación no es sólo racional, sino que es una transformación holística, en las emociones, pensamientos, y en los cuerpos. Ejercicio de una **autoridad basada en el respeto y la confianza** y en el rechazo constante de prácticas manipuladoras. La rigurosidad y seriedad de la acción profesional nunca está reñida con una actitud ética de servicio a las poblaciones con las cuales se trabaja. Pero no se trata de un servicio que provoca sumisión, sino de una actitud de servicio que promueve comunicación, encuentro y protagonismo. Una actitud ética de compromiso con la subjetividad del otro. Como lo expresaron sintéticamente los educadores sociales en el taller: **sinceridad, responsabilidad, reciprocidad y diálogo.**

ETICA Y CONTEXTO HISTORICO

A partir de la aproximación a lo que se entiende por ética, y teniendo en cuenta que la ética es necesariamente situacional, es decir, se desarrolla en un contexto histórico y sus opciones tienen

que ver con dicho contexto, reflexionamos en el taller con educadores sociales acerca de algunos rasgos del contexto, así como también en torno a los desafíos que plantea para la elección ética radical, de la cual ya hablé.

1. Algunos rasgos críticos del contexto histórico.

A continuación, señalo algunos rasgos críticos que caracterizan a las sociedades contemporáneas, desde la perspectiva de la expansión de las concepciones neoliberales. Obviamente, un análisis de contexto requiere destacar otras dimensiones de la cultura y de las sociedades contemporáneas que no son necesariamente funcionales a la ética del mercado.

* **El proceso de globalización y las concepciones neoliberales.** Como lo expresa Hinkelammert, se trata de un proceso que pasa como un huracán por América Latina: privatizaciones, comercio mundializado, crecientes niveles de empobrecimiento y exclusión, retirada del Estado, expansión de una ética del mercado. En fin, despliegue y creciente afirmación de la hegemonía neoliberal. Con una fuerza inaudita se destruye la vida humana y la naturaleza. La ausencia de alternativas claras y viables, la adhesión a criterios de eficiencia disociados de una racionalidad práctica, la necesidad de la lucha por la sobrevivencia, la afirmación de los modelos neoliberales con la certeza equivalente al pensamiento único, han consolidado el hecho de que el neoliberalismo conforme un sentido común, naturalice la dinámica de la sociedad, penetre en el imaginario social como el único camino posible, *como la única alternativa, como condición absoluta, como la promesa milenarista de un crecimiento económico unilineal y excluyente.* El anunciado «fin de la historia» y los mecanismos impuestos a nivel mundial, excluyen en forma arrogante la posibilidad de luchar por otro mundo distinto, también de alcance planetario, pero basado en criterios de justicia y en una ética de la dignidad.¹⁷

* **Polarización a nivel mundial.** De este modo, en el neoliberalismo realmente existente, las sociedades actuales se comportan como sociedades de dos velocidades, como dos sociedades distantes una de la otra. Hay concentración de crecimiento en un sector y exclusión y empobrecimiento en sectores sustantivos de la sociedad. La mundialización del mercado va acompañada por una nueva polarización. Es necesario reconocer la complejidad de este proceso en virtud del desarrollo de polos hegemónicos plurales y de una mundialización del modelo neoliberal. Además, hoy en día quizás deba hablarse de un Sur presente en el Norte y de un Norte presente en el Sur. Desde una perspectiva global la polarización, en cuanto contraste creciente entre centros y periferia, se nos presenta como un rasgo inmanente a la expansión mundializada del capitalismo neoliberal. Se consolidan estructuras hegemónicas -en lo económico y en lo geopolítico- que configuran mecanismos de sometimiento de las periferias respecto a los centros, innovando en el terreno de las *políticas económico-sociales y educativas, donde se han implementando reformas coherentes con este proceso de mundialización.* El proceso de globalización ha aumentado la vulnerabilidad de los pobres y de los países pobres.

* **Destrucción de la naturaleza.** Los modelos de crecimiento predominantes implican destrucción de la naturaleza. Transformar quiere decir destruir, manipular, sin límite alguno. Hay un criterio de eficiencia que no acepta ni los criterios valorativos de la vida humana, ni los criterios valorativos de la vida de la naturaleza. El valor del medio ambiente entró en conflicto con la eficiencia económica. Ahora bien, reproducción y florecimiento de la vida humana y vida de la naturaleza son requisitos indispensables en la construcción de una sociedad justa, donde todos quepan. La exclusión de la población y la destrucción del medio ambiente van de la mano. Si es cierto que la lógica del mercado excluye del poder, de la cultura y de la vida a las grandes mayorías de la humanidad, entonces, el triunfo del mercado equivale a la derrota de la vida. El neoliberalismo realmente existente nos enfrenta duramente a la contradicción capital-vida, inherente a la lógica de un mercado convertido en institución total.¹⁸

* **Ética del mercado.** Los modelos neoliberales se presentan como compactos, con una sólida coherencia interna, aún cuando existan distanciamientos más o menos heterodoxos. El neoliberalismo no es sólo una estrategia y un modelo de carácter económico, sino que es también una visión abarcante que se manifiesta en la política, las políticas sociales, la cultura, la educación y la vida cotidiana; en estos terrenos ha librado una batalla coherente y penetrante y se ha asentado con tanta fuerza como en el terreno económico; ha logrado configurar los valores de la competencia y de la desigualdad social en el imaginario social. Se trata de un modelo y una concepción que afirma que el mercado debe ser dejado en libertad total en su funcionamiento, puesto que responde al desarrollo normal y evolutivo de la cultura de la humanidad.

La ética del mercado se define por la adhesión y sumisión al mercado como institución total y absoluta. Es una ética del orden espontáneo al cual es preciso adherir, someterse; una ética que milagrosamente conjugaría la pluralidad divergente, homogeneizándola y hegemonizándola. Se articula con una concepción instrumentalista de las ciencias, donde la eficacia resulta de la regulación adecuada de medios para la obtención de fines que se encuentran fuera de nuestra deliberación. Al reducir la racionalidad a razón instrumental, la ética del mercado debe exigir una racionalidad práctica sin autonomía. Un modelo inspirado en una ética del orden espontáneo, que exalta los valores de la competencia, del pensamiento único y que identifica espacio público con orden evolutivo y participación ciudadana con privatismo y alejamiento del espacio colectivo, es expresión de una crisis radical de civilización.¹⁹

* **Algunas patologías de las sociedades contemporáneas.** Quizás aquí pueda servirnos el análisis de Habermas. Para este autor existen dos procesos sociales de integración: la integración sistémica y la integración social. La primera se refiere a los procesos por los cuales el sistema social integra diversos subsistemas a su funcionamiento (subsistema económico, político-administrativo, cultural). La integración social se refiere más bien al conjunto de procesos que se desarrollan en el mundo de la vida (vida cotidiana). Para Habermas, los procesos de integración social están mediados por el lenguaje, dando lugar a formas de comunicación. El sistema, sin embargo, no deja

escapar esta lógica comunicativa del mundo de la vida. La penetra a través de mecanismos que constituyen procesos de **colonización del mundo de la vida**. El resultado de este anclaje del sistema en el mundo de la vida es la alteración y distorsión en las comunicaciones entre los sujetos. Dichas distorsiones constituyen, para Habermas, las patologías inducidas sistemáticamente en el mundo de la vida.²⁰

Retomando la senda de estos análisis, es posible señalar el desarrollo de nuevas patologías estrechamente ligadas a esta crisis de civilización. Los procesos de exclusión generan una subjetividad de competencia. Los individuos necesitan prepararse en todos los terrenos para competir y triunfar sobre los otros; los otros valen en cuanto actores con quienes se puede y debe competir. Todo esto se expresa subjetivamente en términos de **terror a la exclusión**. Este nuevo fenómeno que se ha instalado se manifiesta en el miedo de quien teniendo empleo puede perderlo, de quien habiéndolo perdido teme no encontrar jamás otro, miedo de quien empieza a buscar empleo sin encontrarlo, miedo de la estigmatización social. Lo que se traduce en patologías constituidas por la disociación de vivir bajo la sensación de lo peor, con el consiguiente debilitamiento de los lazos sociales. Emergen patologías que afectan profundamente la subjetividad y la identidad: la sociedad del espectáculo genera conductas pasivas y contemplativas, así como también aislamiento y soledad; la sociedad de las imágenes conduce a un exceso de información y excitación que desencadena un fenómeno de sobresaturación del yo; la sociedad del cálculo genera una superficialidad en los afectos y la ausencia de un compromiso emocional; la sociedad de la eficacia, desemboca en **subjetividades constituidas sobre la base de la compulsión a hacer y de la angustia por triunfar**; la sociedad del valor de cambio produce una postura consumista, exacerbada por los medios masivos de comunicación, generadores de profundas frustraciones en los estratos sociales más empobrecidos.²¹

2. El contexto: La sociedad en la que vivimos y los desafíos éticos.

También en el espacio del taller reflexionamos sobre esta situación. Las concepciones neoliberales conforman nuevas subjetividades, sobre la base de la competencia y la desigualdad social; son subjetividades normalizadas, en tanto se integran al funcionamiento de los valores de una ética del mercado, que pasa a ser vista como natural e incuestionable. En las sociedades contemporáneas, se estimula la falta de solidaridad y se produce la pérdida, el debilitamiento y el deterioro de los vínculos sociales y de las identidades. Hay rupturas en las comunicaciones entre las personas, debidas a la reestructuración del espacio y del tiempo en las ciudades. Muchas veces los espacios no permiten comunicarnos con otros y las velocidades y ritmos de los tiempos, tampoco. Las identidades pasan a ser moldeadas sobre valores de cambio. Se es a partir de lo que se tiene; somos libres a partir de lo que adquirimos. Por otra parte, la permanente lucha por la sobrevivencia, nos quita espacios para reflexionar y aunar solidaridades.

Pero, los participantes en el taller no se contentan con este análisis. En el taller nos preguntamos: ¿son valores tan seguros y tan triunfantes? ¿No hay nada alternativo y debemos sumirnos en un pesimismo fatalista? En la reflexión colectiva, se señalan actitudes éticas que es preciso fomentar y consolidar. Es preciso construir identidades activas y críticas; poner barreras y límites a la invasión de la competencia y a la reducción del ser al tener; impulsar una actitud reflexiva, compartida con otros, en especial, con otros educadores sociales; ser constructores de identidades basadas en el desarrollo de capacidades y del ser. Si las políticas impulsadas desde las concepciones neoliberales construyen un sujeto-víctima y un sujeto culpable, nuestra tarea consiste en construir sujetos responsables.²²

Además, se constata una brecha entre la imagen de la sociedad que nos dan los medios de comunicación y el mundo de la vida en el que efectivamente vivimos. Aquí se dan ejemplos y se cuentan situaciones concretas que muestran la existencia y vigencia de redes de solidaridad. La gente se sigue ayudando unos a otros; en los barrios hay redes para cuidar niños a quien debe dejar su casa, para dar una mano a quien tiene dificultades laborales, para buscar caminos que unifiquen las luchas por la sobrevivencia. Por supuesto que esto se mezcla con la competencia, el arregláte como puedas, la violencia y las contradicciones entre los propios excluidos. Esto marca la profunda ambigüedad de la situación.

El trabajo de los educadores sociales, de los profesionales que se mueven críticamente en el espacio comunitario, de los educadores populares y de muchos otros educadores y profesionales, se orienta muchas veces en el sentido de construir espacios alternativos que no reproduzcan la lógica del poder y la ética del mercado, a la que hice alusión. Los movimientos sociales también están dando una lucha por construir formas alternativas: el movimiento ambientalista, el movimiento por los derechos humanos, las comunidades cristianas de base, los movimientos indígenas, el movimiento de los sin tierra y otros muchos más, se enmarcan en este esfuerzo constructivo. Son movimientos de la esperanza y de la vida. Habermas nos recuerda que no todo es colonizado y que existen potenciales de protesta y resistencia por la vida. Obviamente, lo alternativo puede ser neutralizado e integrado, perdiendo así su capacidad contestataria y constructiva.

Al reflexionar sobre las prácticas de los educadores sociales, nos fue útil distinguir entre el proyecto y el paradigma. El proyecto es algo más acabado y definido; es fundamental construirlo e impulsarlo si queremos transformar una sociedad. El paradigma es más integral y más complejo, si bien es también menos visible. La categoría de paradigma ha sido muy elaborada -en el campo de las ciencias exactas- por Thomas Kuhn. A su modo de ver, el desarrollo de las ciencias se da a través de revoluciones científicas. Cada una de ellas necesita del rechazo de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible (inconmensurable) con ella. Las revoluciones científicas se caracterizan por un cambio en el planteamiento de los problemas, en las normas de las profesiones científicas, en la imaginación de los propios científicos y en la visualización de determinados descubrimientos que van afianzando la nueva ciencia. Nuevos paradigmas ayudan a plantearse nuevos problemas que la ciencia establecida no habilitaba a hacerlo. El paradigma supone apertura

y descubrimiento de la novedad. En cambio, para la ciencia establecida, la novedad surge dificultosamente, sobre un fondo de resistencia, debido a que se está preparado para ver sólo lo habitual, lo previsto y aquello con lo que se experimenta. La ciencia establecida se vuelve así cada vez más rígida.²³

Pensando y analizando brevemente la práctica de los educadores sociales y de aquellos que buscan cambiar la sociedad, vimos que los paradigmas se construyen dialógicamente. No son sólo resultado de esfuerzos individuales. Son logros de comunidades profesionales, de grupos y de movimientos que los construyen desde pluralidades de prácticas y con actitudes dialógicas. El paradigma siempre está inspirado por valores éticos, tales como: el reconocimiento de los otros, la estima y la autoestima, la apertura al cuestionamiento, la confianza en las capacidades. Sin valores éticos no hay paradigmas nuevos, sino más bien una repetición de lo que ya tenemos. Un paradigma supone una nueva manera de ver y leer la realidad. Kuhn nos recuerda que dos científicos, parados en dos paradigmas distintos, ven el mundo de distinta manera. Por otra parte, cuando estamos actuando en nuestras prácticas y tratamos de innovar, no percibimos claramente que se está dando la construcción de un nuevo paradigma. Es difícil, en la etapa de construcción del paradigma, poderlo tomar en nuestras manos y objetivarlo. Es, si se quiere, una construcción silenciosa, no fácil de percibir. A veces puede implicar a generaciones enteras, pues se trata de construcciones y síntesis colectivas.

Frente a la riqueza de prácticas comunitarias y sociales, de redes que están funcionando sobre la base de los valores éticos de la solidaridad y la apertura a los otros, compartimos la necesidad de articulaciones. Pero, para poder articular, se hace preciso mirar la realidad y ver nuestras prácticas. A veces, tenemos una cierta miopía de lo visible. No vemos o utilizamos métodos de investigación que no nos permiten visualizar los cambios cualitativos de la realidad. En relación a los movimientos sociales, algunos investigadores han introducido el concepto de **redes sumergidas**. Para esto es preciso asumir una actitud ética que requiere trascender la miopía de lo visible, que es propia de los análisis sociales que se mantienen sólo en el nivel de los aspectos mensurables y en los abordajes funcionalistas de la acción colectiva. Dicha miopía desvaloriza todos aquellos aspectos de la acción que conducen a la producción de códigos culturales. Ahora bien, la posibilidad de crear códigos culturales forma parte de las redes sumergidas propias de los movimientos sociales. Cuando un movimiento social emerge y desarrolla acciones colectivas, lo hace también en nombre de los códigos culturales que fue construyendo a través de una acción semi oculta, menos ruidosa y difícil de medir. El análisis de estas redes sumergidas, en sus períodos de latencia, resulta ser esencial para identificar las continuidades en la acción colectiva. Por ello, en lugar de concebir la acción colectiva como una estructura unificada y transparente, el investigador y el educador, deben hacerlo como quien se enfrenta a un conjunto de relaciones aún por descubrir y comprender.²⁴

Articular supone, pues, capacidad de mirar y ver, de intercambiar experiencias, de sistematizarlas, de difundirlas públicamente alimentando la discusión y la construcción, de sostenerlas teóricamente. Articular es, también, encontrar puntos de fusión, tejer redes y animarlas sin ahogarlas. La articu-

lación produce estructuras a partir de las redes y no restringe las redes desde estructuras ya preconcebidas. Articular es respetar la diversidad y compartir las experiencias que suponen construcción de nuevas relaciones y de nuevos valores éticos. En el taller dijimos que una **ética de la vida** se enriquece desde la diversidad. La unidad se construye desde dentro de la diversidad. Frente a concepciones neoliberales que niegan la vida y, por lo tanto, la diversidad, pretendiendo hegemonizar y uniformizar, nuestro compromiso está en construir colectivamente una ética de la vida, de la diversidad y de las condiciones -sociales y estructurales- que permitan que los seres humanos expresen sus capacidades más diversas. En palabras de Leonardo Boff:

«Hoy estamos entrando en un nuevo paradigma.. esto quiere decir que está emergiendo una nueva forma de comunicación dialogal con la totalidad de los seres y sus relaciones. Evidentemente sigue existiendo el paradigma clásico de las ciencias con sus famosos dualismos, como la división del mundo entre material y espiritual, la separación entre naturaleza y cultura, entre ser humano y mundo, razón y emoción, femenino y masculino (...). Pero, a pesar de todo ello, debido a la crisis actual, se está desarrollando una nueva sensibilización para con el planeta en cuanto totalidad. De ahí surgen nuevos valores, nuevos sueños, nuevos comportamientos, asumidos por un número cada vez más creciente de personas y comunidades.»²⁵

ETICA DE LA AUTONOMIA Y PRACTICA DE LA LIBERTAD

Todo lo anterior sólo es posible desarrollarlo y construirlo desde la perspectiva de una ética de la autonomía.

1. La tarea de construir identidades maduras y autónomas.

Una opción ética que se orienta hacia la práctica y el crecimiento de la libertad, supone el desarrollo de identidades maduras, críticas y autónomas. Autonomía no significa trascender toda dependencia. Hay dependencias que son esenciales para nuestro crecimiento; así, todos dependemos unos de otros y nos necesitamos. Tampoco significa encerrarse en una conciencia solitaria. Autonomía supone necesaria relación social, apertura a los otros, disponibilidad dialógica. Supone crecer en la libertad, pero teniendo como premisa que la libertad de cada uno se desarrolla en la medida en que se desarrolla la libertad de los demás. No somos libres (al menos enteramente) si otros tampoco lo son. La autonomía trasciende el concepto liberal de libertad negativa, es decir, de la libertad que se detiene ante el límite impuesto por la libertad del otro. Por el contrario, la autonomía reclama un concepto de libertad positiva, es decir, la libertad en cuanto posibilidad de construir juntos proyectos personales y colectivos.

Para caracterizar mejor una ética de la autonomía, comenzaré confrontándola con una ética de la heteronomía, es decir, con una ética basada en la dependencia, la sumisión y la adhesión. En el caso

de la **ética heterónoma**, la ley debe ser aceptada y acatada sin que exista lugar para interrogante alguno. O quizás mejor, los interrogantes que se permiten son aquellos que se pueden plantear dentro de un orden social determinado, sin poner en cuestión sus presupuestos. La heteronomía responde al estado por el cual los principios, los valores, las leyes, las normas y las significaciones son dadas de una vez para siempre, sin que los sujetos tengan posibilidad de obrar sobre los mismos. Los individuos son fragmentos de la institución y su función es reproducir tanto la ley como la sociedad legitimada por dicha ley. El funcionamiento de los individuos reproduce y perpetúa la ley. La sociedad crea su propio sistema de interpretaciones; **es** un sistema de interpretaciones más bien que decir que **contiene** un sistema de interpretaciones. Todo ataque contra dicho sistema de interpretaciones es percibido como una amenaza seria contra la identidad de la sociedad. Cornelius Castoriadis -de quien tomo varias de estos análisis- muestra como ejemplo elocuente de la heteronomía el caso de la psicosis paranoica. El paranoico crea de una vez para siempre su propio sistema interpretativo, como un sistema rígido, que lo abarca todo. El sujeto no tiene posibilidad de volver a actuar para modificarlo. Nada puede entrar en su mundo sin adecuarse a las reglas indiscutibles del sistema. A semejanza de las distintas formas de dogmatismo, el paranoico crea un cerco en torno a sí mismo, absolutiza las normas a las cuales adhiere y cae en la más completa heteronomía. Al proteger su mundo se pierde en el mundo que se le impone.

El comportamiento dogmático se encuentra asociado con un profundo miedo a la libertad. De ahí que, toda actitud distante y crítica frente a las certezas absolutas, sea considerada por el dogmático como espontaneísta y permisiva. Paulo Freire retorna permanentemente sobre la postura dogmática, tanto del reaccionario como del progresista: «Esa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aún sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica social, es tan irrelevante y desarticulado, que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de contenidos, debe ser depositado en la conciencia vacía de las clases populares. Si alguien, por el contrario, asumiendo una posición democrática, progresista, defiende también la democratización de la organización programática de los contenidos, la democratización de su enseñanza, la democratización, en suma, del currículum, los autoritarios lo consideran espontaneísta y permisivo, o poco serio.»²⁶

Una ética heterónoma se complementa con una cultura del conformismo. Quien es conformista permanece en la actitud infantil de aceptar las normas sin cuestionarlas. La sociedad actual crea esta dependencia infantil en virtud de la fusión, en el imaginario social, con entidades reales tales como líderes, instituciones, teorías. En tal sentido, la crisis de civilización actual se caracteriza por una verdadera retirada hacia el conformismo.

Una ética heterónoma da lugar a una **ética autoritaria**, es decir, a una ética donde el valor fundamental es el valor definido por la autoridad. Esta, a su vez, es pensada y aceptada en términos de dominación y dependencia. Se trata de una ética que, aún en nombre de la libertad, ahoga las posibilidades de crecimiento de la libertad. Como bien lo analiza Fromm, una ética autoritaria se

basa en un concepto y en un ejercicio de la autoridad irracional. El poder articulado con el temor, constituye la base de la autoridad irracional. El poder es ejercido sobre la gente; ya se trata de un poder físico, económico, cultural, simbólico. Es un poder que conserva y refuerza las relaciones de asimetría. La autoridad se configura como algo distinto de los sujetos. Posee poderes que no están al alcance de nadie. Establece distancias y barreras imposibles de franquear. Es una autoridad que crece en tanto más se separa. También puede acercarse, pero si lo hace es para anular al otro. La dependencia no es una situación de la cual se parte, sino que es condición inherente al ser humano; es una dimensión que nunca podrá trascenderse. Una relación que no es posible superar, sino que es necesario fomentar y fortalecer. Por ello, el temor a la desaprobación y la necesidad de aprobación constituyen los motivos casi exclusivos de todo juicio ético. Se actúa éticamente bajo la presión del miedo, de la ley y de la sanción. Desde esta perspectiva no es posible una conciliación entre autoestima y ética. Tanto más éticamente se comporta la persona, tanto más debe estar sometida al sacrificio, la resignación y la culpa. El ideal -planteado por Kant- de lograr una síntesis entre ética y felicidad, es prácticamente inalcanzable. Cuando este modelo de autoridad y de poder es internalizado, contribuye a la configuración de una identidad e identificación violentas. En palabras de Erich Fromm:

«El hombre se convierte así, no sólo en esclavo obediente, sino en el riguroso capataz, que se trata a sí mismo como su esclavo.»²⁷

La ética heterónoma es profundamente destructiva, aún cuando actúe bajo el disfraz de la virtud y de la entrega. De esta manera, lo más bajo en el hombre puede reaparecer bajo el disfraz de lo más elevado; lo irracional puede reaparecer bajo las formas de la pseudo virtud y el moralismo. Paso a paso van siempre juntos el moralismo con la obediencia y sumisión, el fanatismo con la devoción ideológica y una rígida actitud conservadora con el reforzamiento de la dependencia. La ética heterónoma recurre a la educación para someter a los educandos y anular sus capacidades de pensar y actuar. La orientación de una ética autoritaria es improductiva, en tanto no busca desarrollar capacidades y poderes. El poder es entendido como poder sobre, dominación, anulación, paralización de la vida. Cuando carece de potencia, la forma de relación de los hombres con el mundo se convierte en un deseo de dominar, de ejercer poder sobre otros como si fueran cosas. El dominio nace de la impotencia y a su vez la acrecienta, pues si un individuo puede forzar a otro a que le sirva, su propia necesidad de ser productivo se va paralizando. Nunca un educador que no sea creador podrá pretender estimular la creatividad en los educandos; la creatividad negada a sí mismo se revierte en la negación de la creatividad de los otros, generando un proceso circular que fortalece la concentración del poder-dominación. Una ética heterónoma socava, pues, la confianza en sí mismo y en los demás.²⁸

La heteronomía, en tanto negación de la imaginación, no permite descubrir las potencialidades de la realidad, ni las potencialidades de nosotros mismos y de los demás. Sólo nos ofrece una lectura cristalizada e inmodificable de la realidad. Por ello, el realismo no es lo opuesto de la patología, sino su complemento. La persona que es incapaz de leer la realidad asume actitudes similares a las del psicótico, quien construye un mundo interior dentro del cual se fortalece y adquiere confianza. La verdadera realidad ha sido eliminada y sustituida por una realidad interior. No puede leer la realidad en tanto la está mitificando constantemente.

Por el contrario, una **ética de la autonomía** supone una nueva relación del sujeto consigo mismo y con su propio inconsciente. En este sentido, Castoriadis complementa la expresión de Freud, cuando éste sostiene: «Donde estaba el ello, yo debe sobrevenir». Y lo hace añadiendo: «Donde estoy yo, el ello debe surgir». En realidad, la heteronomía supone la represión de una imaginación radical; por tanto, la autonomía requiere recuperar el enorme potencial que todos poseemos y que hasta ahora está confinado. No se trata solamente del dominio de la conciencia sobre el inconsciente. Existe también el deseo y el inconsciente se ha transformado en el lugar de los deseos, exigencias y expectativas asignadas al sujeto por parte de otros. Desde esta perspectiva, el sujeto termina diciendo lo que otros han dicho por él.

Autonomía significa también que mi discurso y mis deseos deben ocupar el lugar de los discursos y de los deseos de los otros, que están en mí, que me dominan y que impiden la construcción de mis proyectos. Se trata de construir otra relación entre lucidez y función imaginaria, entre conciencia y deseo. El deseo nunca podrá ser eliminado y sin el deseo no podríamos ser humanos. El deseo está en el centro de una postura ética que no se reduce sólo a la lucidez de la racionalidad. Construir y recuperar constantemente la autonomía nunca puede significar que la conciencia ahogue el deseo y que el Yo desplace del todo al Ello. Somos también deseo y éste debe emerger. Una racionalidad negadora del deseo termina destruyendo toda autonomía, puesto que le quita al sujeto la capacidad de imaginación. Nadie se vuelve autónomo de un momento para otro. La autonomía es una conquista, un proceso complejo, donde la fuerza de lo instituyente necesita pujar permanentemente contra la avidez de lo instituido por transformarse en referente absoluto. Pero esta nueva relación requiere instituciones sociales que garanticen la autonomía. Lo que sólo es posible en un sistema verdaderamente democrático, donde todos los ciudadanos tengan la posibilidad de llegar a decisiones colectivas a través de un proceso de deliberación. De ahí que una democracia que propicie la autonomía, renuncia a toda garantía última y no conoce otra limitación que la proveniente de la participación de los ciudadanos en la toma de las decisiones. Es el único sistema que corre riesgos, porque no contiene seguridades absolutas. El totalitarismo no corre riesgo en tanto considera que puso punto final a todo lo que es riesgo en la historia; es la negación absoluta de la autonomía. La autonomía no es, pues, una experiencia hecha en solitario; es una empresa en común, una existencia plural, el flujo de una intersubjetividad permanente. La autonomía no es un cerco, sino que es apertura y supone necesariamente rupturas respecto a formas sociales y personales que generan una dependencia en nuestras decisiones éticas. Autonomía no es ni soledad, ni omnipotencia; es construcción plural, sentido del límite, a sabiendas de que la sociedad nunca puede ser transparente; es autoinstitución colectiva.²⁹

A riesgo de simplificar, podría decirse que la ética heterónoma responde más bien a lo instituido, en la medida en que se convierte en absoluto y niega la creatividad del imaginario radical. Mientras que la ética autónoma se corresponde con la fuerza de lo instituyente, en tanto asumido como tal, es decir, como principio de creatividad por parte de los sujetos. La sociedad instituyente es en y por la creación de significaciones imaginarias sociales. La institución es presentificación de significaciones instituidas. La sociedad instituida no se opone a la sociedad instituyente como un producto terminado en relación a una actividad creativa; más bien, lo instituido expresa la estabilidad relativa

de las formas instituidas, por las cuales lo imaginario radical puede tener existencia como realidad histórico-social. Sí existe oposición cuando lo instituido se absolutiza y se transforma en único referente, rechazando las posibilidades de nuevas formas de institucionalización. El movimiento se *detiene, la creatividad cesa y sólo es ético aquel comportamiento que resulta de la conformidad con las normas e interpretaciones vigentes en la sociedad*. La moral ha terminado por ahogar la eticidad. Una ética autónoma supone la permanente libertad de revisar las normas morales, de cuestionarlas y de sustituirlas por otras, más adecuadas al momento histórico. Claro que ésta no es una tarea en solitario, sino una empresa colectiva, impulsada por el deseo de transformar la realidad y por la apertura a los demás mediada por la comunicación. En la sociedad autonómica se articulan estructuras dadas y obras materializadas, por un lado, con lo que estructura y materializa. Es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se está construyendo.³⁰

Una ética de la autonomía y de la libertad recurre al concepto de autoridad basado en la confianza. Quien ejerce la autoridad no necesita intimidar, ni explotar, ni amenazar. La autoridad crece en la medida en que se somete a la crítica y al control. El concepto de poder cambia substancialmente, transformándose en un poder que despierta los poderes de la gente; por ello mismo, el poder circula, tiene carácter provisorio, reclama constantemente participación activa. La educación adquiere relevancia, no como proceso de sumisión a la autoridad, sino como desocultamiento del poder que la autoridad del educador pretende ejercer sobre los educandos. Un proceso lento, arduo, donde se produce un pasaje de la negación de la propia situación de opresión a su reconocimiento. Es en tal sentido que Paulo Freire nos recuerda que Fromm entendió la práctica educativa de los círculos de cultura como expresión de un psicoanálisis socio-cultural: «Una práctica educativa así -me dijo (se refiere a Fromm) en el primer encuentro que tuvimos por mediación de Iván Illich y en que le hablé de cómo pensaba y hacía la educación- es una especie de psicoanálisis histórico, socio-cultural y político». Precisamente el psicoanálisis se orienta al incremento de la autonomía del sujeto. El autoanálisis, la sinceridad y la autoaceptación de nosotros mismos son, para el psicoanálisis, un acto ético necesario y fundamental. Toda interpretación -en el proceso terapéutico- debe facilitar la continuación de los procesos de autoformación y liberar al sujeto de los síntomas debilitadores.³¹

Por ello, una ética de la libertad tiene necesariamente una orientación productiva, en tanto tiende a la realización de las capacidades de todos y de cada uno de los sujetos. La productividad de los sujetos se asienta en sus poderes. Es una ética que busca desarrollar el poder entendido como **poder de**, o sea, como capacidad y como producción. Para una ética de la autonomía, la anulación de sí o de los otros, la resignación, así como cualquier forma de violación de la integridad personal y colectiva, constituyen actitudes reñidas con los valores éticos. El sentido de la vida está dada por *esta orientación productiva, por el desarrollo de nuestros poderes y por la capacidad de despertar poderes en los demás*. Es un sentido profundamente productivo. Precisamente, para Fromm, el temor irracional a la muerte proviene del hecho de no haber sabido o logrado vivir en forma productiva.³²

Autonomía supone audacia para crear significados y valores nuevos, desafiando los significados estériles y cristalizados. Como lo expresa Magaly Muguercia, la práctica de los educadores (sociales, populares, etc.) está animada por el **escándalo de la actuación**. Es decir, por la performance supuesta en nuestra participación total en la práctica. Muchas veces pensamos que transformar la realidad es un acto que comienza por el desarrollo de la conciencia y -paradojalmente- dejamos a un lado la categoría de cuerpo como protagonista. La autonomía dialógica no es sólo conciencias que se encuentran, sino cuerpos que se entrelazan, enfrentando la dominación. Toda estrategia autoritaria propaga el miedo escénico, es decir, la representación protagónica y trata de reducirnos al papel de espectadores. Las estrategias autoritarias mentalizan, divorciando el pensamiento del cuerpo. Crecer y madurar en la libertad requiere el desarrollo de una actitud de confianza y esperanza. Erikson sostiene que la esperanza es la primera y la más indispensable de las virtudes inherentes al hecho de estar vivo; se trata de la actitud psicosocial positiva más temprana en la vida de los hombres. Para que la vida persista, la esperanza debe mantenerse. Un adulto que ha perdido toda esperanza, hace una regresión a un estado inanimado psicológicamente insoportable. La esperanza es la creencia perdurable en la posibilidad de concretar deseos fervientes; es la base ontogenética de la fe. Para una ética autónoma, la cuestión de la esperanza se encuentra estrechamente ligada a una decisión que depende de nosotros. Depende del valor que tengamos para ser nosotros mismos. Sin esta decisión, no se opera cambio alguno y terminamos aceptando la realidad, amoldándonos a ella. De ahí que esperanza y autonomía se reclamen mutuamente. La esperanza necesita de decisiones y riesgos que sólo provienen de quienes están dispuestos a transformar la realidad. A su vez, la autonomía se conquista continuamente bajo el impulso de un horizonte que no se ciñe a los límites de la realidad.³³

Este contraste entre ética heterónoma y ética de la autonomía ha sido un recurso heurístico, es decir, supone elaborar modelos delineados en forma simplificadora. El procedimiento nos permite comprender comportamientos y actitudes. Sin embargo, su carácter simplificador y modélico no puede hacernos olvidar que los comportamientos se aproximan a una o a la otra y que sólo en casos extremos se presentan con la pureza de la descripción. A la vez, este llamado de atención nos sitúa frente a nosotros mismos y nos permite entender que en nuestras vidas es muy posible que ambas éticas coexistan, si bien una trata de predominar sobre la otra. Necesitamos reflexionar críticamente para percibir esta mutua compenetración. Pero aún reflexionando no podemos resolverla. No somos sólo seres racionales, sino que nuestra racionalidad se integra con estructuras motivacionales y corporales, conscientes e inconscientes. El crecimiento de una ética de la autonomía en nuestras vidas supone procesos prolongados, abiertos a los demás, a veces dolorosos. La autonomía es un devenir que encierra siempre la posibilidad de reversibilidad. En tal sentido la vida es creación y es dialéctica entre lo viejo que queremos superar y lo nuevo que ya estamos construyendo. En esta tensión entre heteronomía y autonomía, entre fatalismo y esperanza, entre adhesión y actitud productiva, se va amasando el sentido de nuestras vidas y de la historia. Por ello la historia no puede tener fin, pues significaría el triunfo definitivo de la heteronomía y del fatalismo.³⁴

2. El autoritarismo instalado en nuestras relaciones sociales.

Deleuze y Guattari nos ayudan a pensar cómo el autoritarismo se reproduce en nuestras vidas y en nuestras prácticas. Su propuesta es introducir el deseo en la producción y la producción en el deseo. No la producción como productividad inducida por la sociedad del mercado, sino la producción como generación constante de lo nuevo. El deseo es productivo; la producción es deseante. Es preciso, entonces, liberar la potencialidad del deseo y de la diferencia. Los dispositivos productivo-deseantes, son capaces de desestructurar los estratos y los territorios, propiciando grados crecientes de desterritorialización y líneas de fuga, gracias a las cuales el deseo se plasma en la novedad radical.³⁵

La antiproducción se expande por todo el sistema social actual. Cada uno reprime el deseo, no sólo para los otros, sino en si mismo. Vemos a los más desfavorecidos, a los excluidos que cargan con pasión con el sistema que les oprime y en el que tristemente pueden encontrar algún interés. Los excluidos terminan soportando el sistema porque no vislumbran posibilidades de cambio. Y soportar significa sufrir y desear lo que el sistema desea por ellos. Deleuze y Guattari nos alertan de que puede suceder que una parte del deseo preconscious se dirija a cambiar la sociedad, a obtener nuevas síntesis, a un ejercicio nuevo del poder. Sin embargo, es posible que también una parte del deseo inconsciente continúe reproduciendo la antigua forma de poder, sus códigos y sus flujos. El cambio impulsado por el preconscious remite a un nuevo régimen de producción social; pero el deseo inconsciente sigue adherido a lo viejo, comportándose en forma autoritaria respecto al propio flujo de los deseos. Los intereses preconscious realmente transformadores no implican necesariamente deseos inconscientes de la misma naturaleza. Los grupos que apuestan a la transformación, muchas veces continúan siendo grupos sometidos, autoritarios, objetos. Un grupo sujeto es aquél cuyos propios deseos son transformadores; se trata de un grupo que hace penetrar el deseo en el campo social y subordina las formas de poder a la producción deseante.

En la opinión de estos autores, existe una doble polaridad: un polo capturante y antiproducción (polo paranoico) y otro productivo, deseante y transformador (esquizoide). Los dos polos se definen, uno por la esclavización de la producción y de los deseos a los conjuntos gregarios, que a gran escala se constituyen bajo determinada forma de poder o de dominación; el otro por la subordinación inversa y la inversión de poder. Uno por estos conjuntos molares y estructurados, que aplastan las singularidades, las seleccionan y regularizan en códigos; el otro por las multiplicidades moleculares de singularidades que tratan, al contrario, los grandes conjuntos como otros tantos materiales propios para su elaboración. Uno por las líneas de integración y de territorialización que detienen los flujos transformadores; el otro por líneas de fuga que siguen los flujos decodificados y desterritorializados. Uno por los grupos sometidos; el otro por los grupos-sujetos.³⁶

Deleuze y Guattari nos ayudan a comprender la contradicción que se da entre el plano de los deseos de transformación de la sociedad (molar) y el plano de la transformación de nuestros propios

deseos (molecular). Esta contradicción conduce inexorablemente a grandes transformaciones en las estructuras de la sociedad, manteniendo a la vez instituciones, modos de ejercer y distribuir el poder y relaciones de sumisión que responden a la perduración de lo viejo y al fortalecimiento del autoritarismo. En nombre de los grandes cambios se acallan los deseos; en nombre de las transformaciones se silencian las voces. A veces los cambios pueden consolidar formas de relacionamiento que impidan que los grupos sometidos se transformen en grupos sujetos. Lo mismo puede decirse a nivel comunitario. Una ética del deseo productivo, se orienta a cambios en la población, convocando a la participación y al protagonismo; sin embargo, puede caer en la grave contradicción de recurrir a modelos verticalistas y autoritarios donde la planificación queda en manos de técnicos y las decisiones escapan de las manos de las comunidades. Se llama a la participación, pero se instauran mecanismos que la bloquean. Aquí es importante preguntarnos cuantas veces los llamados a la participación no terminan desgastando a la gente. La gente que sufre, lucha, trabaja por sobrevivir; que no dispone de tiempo para participar. Y que, cuando lo hace, reclama visualizar logros y ser valorizada en su participación. Sucede que, muchas veces, quienes nos movemos en el trabajo social, consultamos, preguntamos y solicitamos sugerencias. Pero, luego, opera otra cosa en nosotros. La incapacidad de escuchar y de ver, que no nos permite tomar en serio lo que la gente, con la que trabajamos, propone. Por lo cual, sea conscientemente o en forma inconsciente, desgastamos el deseo de participar. La gente se cansa de muchos llamados a participar cuando se percata que son llamados más bien para legitimar.

De ahí la urgencia de que una tarea educativa se asiente en la imaginación y en el deseo de los grupos oprimidos, superando la contradicción entre lo viejo y lo nuevo. Nos lo recuerda el pedagogo norteamericano Peter McLaren, al decirnos:

«Una pedagogía de la liberación opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan en la lucha por la subjetividad, desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales. Por tanto, nuestra formación como sujetos individuales no puede ser entendida como mero producto del azar -del encuentro arbitrario de significaciones, hechos y significados fortuitos- sino más bien como un campo de relaciones forjadas en el seno de un retículo de poder, ética y significación.»

La pedagogía crítica -sostiene McLaren- alienta a pensar desde los márgenes, donde los grupos minoritarios son vistos como generadores de una perspectiva dialógica. El deseo se inscribe en una configuración histórica particular y los objetos del deseo son resultados de construcciones sociales y culturales. No obstante, es una pedagogía que debe enfrentar constantemente la contradicción; las patologías contemporáneas son propias de una sociedad y de una cultura en la que el destino de los sujetos queda aferrado -muchas veces- a la voluntad de poder. De ahí el compromiso de una pedagogía crítica por construir un arco de sueño social. Hacerlo es elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de otro.³⁷

En una etapa histórica donde parece que un sistema basado en la injusticia, la competencia y el dominio de unos sobre otros, ha triunfado, la ética constituye un aguijón crítico, una constante provocación a pensar y analizar colectivamente sobre el trastocamiento de los valores. Pero, también exige de nosotros un compromiso constante para construir junto con otros una comunidad humana donde la dignidad y la igualdad permitan la expresión de los diversos proyectos de vida. Sin duda esto supone un componente utópico. No una utopía entendida como fuga idealista frente a la realidad. Sino la utopía como acción eficaz que permita el pasaje de una ciencia amoral a una ciencia éticamente responsable; de una tecnocracia dominadora a una ciencia y tecnología puestas al servicio del crecimiento de los hombres; de un desarrollo basado sobre la destrucción de la vida y del ambiente a una propuesta planetaria que fomente los verdaderos intereses de la humanidad; de una democracia formal y restringida a una democracia viva, que garantice justicia y libertad y que nos convoque a la deliberación y participación colectivas; de relaciones de dominación a relaciones de diálogo, basadas en la justicia y la igualdad.

BIBLIOGRAFIA

- ALEM T.-RODRIGUEZ M.-PROCEP, *Educación y Diversidad*, La Paz, Procep, 1997.
- AMIR SAMIN, *Mundialización y acumulación capitalista*, en Samir Amin-Pablo González Casanova (dirs.), *La Nueva Organización Capitalista Mundial vista desde el Sur*, vol.I *Mundialización y Acumulación*, Barcelona, Anthropos, 1995, 11-50.
- APEL KARL-OTTO, *La transformación de la Filosofía*, Madrid, Ed. Taurus, 1985a.
 -, *Una ética de la responsabilidad en la era de la ciencia*, Buenos Aires, Ed. Almagesto, 1985b.
 -, *Estudios Éticos*, Barcelona, Ed. Alfa, 1986.
- APEL K.O.-DUSSEL E.-FORNET B.R, *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*, México, Ed. Siglo XXI, 1992.
- BAREMBLITT GREGORIO, *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*, S.Pablo, Ed. Rosa dos Tempos, 1995.
- BERLINGUER GIOVANNI, *Ética, salud y medicina*, Montevideo, Ed. Nordan, 1994.
- BOFF LEONARDO, *La posmodernidad y la miseria de la razón liberadora*, en revista Pasos, 54 (1994), 11-5.
 -, *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, Buenos Aires, Ed. Lumen, 1996.
- BRUNER JEROME, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Ed. Alianza, 1989.
 -, *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Ed. Alianza, 1995.
 -, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1996.
- CARDENAL FERNANDO, *Poder y ética: perspectiva desde la educación popular*, en Alforja, *Educación Popular, Democracia y Desarrollo*, San José de Costa Rica, Ed. Cep, 1994, 77-85.
- CASTORIADIS CORNELIUS, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol.1 y 2, Barcelona, Ed. Tusquets, 1989.
 -, *El mundo fragmentado*, Montevideo, Ed. Nordan- Comunidad, 1993.
 -, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1994.
 -, *El avance de la Insignificancia*, Buenos Aires, Ed. Eudeba, 1997.
- CORTINA ADELA, *Karl-Otto Apel. Verdad y Responsabilidad*, en K.-O. Apel, *Teoría de la verdad y Ética del Discurso*, Barcelona, Ed. Paidós, 1991a, 9-33.
 -, *Una ética política contemplada desde el ruedo ibérico*, en Apel-Cortina, *Ética Comunicativa y Democracia*, Barcelona, Ed.
- , *Ética comunicativa*, en Victoria Camps- Osvaldo Guariglia -Fernando Salmerón, *Concepciones de la ética*, Madrid, Ed. Trotta, 1992, 177- 199.
 -, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Ed. Tecnos, 1993.
 -, *Ética del discurso y bioética*, en Domingo Blanco-José Pérez-Luis Sáez, *Discurso y realidad. En debate con K.O. Apel*, Madrid, Ed. Trotta, 1994, 75-89.
- DELEUZE GILLES-GUATTARI FELIX, *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Ed. Paidós, 1995.
- DUSSEL ENRIQUE, *Para una ética de la liberación*, t.I-II, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1973; t.III, México, Edicol, 1977; t.IV-V, Bogotá, Usta, 1979-80.
 -, *Proyecto ético filosófico de Charles Taylor, ética del discurso y filosofía de la liberación*, en Signos, Anuario de Humanidades, 7 (1993a), 15-60.
 -, *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación, con respuestas de Apel y Ricoeur*, México, Univ. de Guadalajara, 1993b.
 DUSSEL ENRIQUE (comp.), *Debate en torno a la ética del Discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*, México, Ed. Siglo XXI, 1994.
- ERIKSON ERIK, *Ética y Psicoanálisis*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1967.
- FOUCAULT MICHEL, *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. La Piqueta, 1980.
 -, *La verdad y las formas jurídicas*, México, Ed. Gedisa, 1983.
 -, *El antiedipo: una introducción a la vida no fascista*, en Revista Archipiélago, 17, 88-91.
- FREIRE PAULO, *Paulo Freire conversando con educadores*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1990.
 -, *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, E. Planeta-De Agostini, 1994a.
 -, *Educación y participación comunitaria*, en Castells-Flecha-Freire-Giroux-Macedo-Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Ed. Paidós, 1994b, 83-96.
 -, *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, México, Ed. Siglo XXI, 1996.
- FROMM ERICH, *Ética y Psicoanálisis*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.
- GADAMER HANS-GEORG, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ed. Sígueme, 1988.
 -, *El estado oculto de la salud*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1996.
- GALENDE EMILIANO, *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1997.
- GIORGI V.-REBELLATO J.L.- NARI Ma., *Incidencia de la cultura neoliberal sobre la salud, sus técnicos y sus instituciones*, en *Segundas Jornadas de Psicología Universitaria*, Montevideo, Ed. Multiplicidades, 1995, 261-269.
- GIROUX HENRI, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1990.
- HABERMAS JÜRGEN, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Ed. Península, 1985.
 -, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Buenos Aires, Ed. Taurus, vol.I 1989a, vol.II 1990.
 -, *Teoría de la acción comunicativa: complemento y estudios previos*, Madrid, Ed. Cátedra, 1989b.
- HINKELAMMERT FRANZ, *Crítica a la Razón Utópica*, S. José de Costa Rica, DEI, 1984.
 -, *Sacrificios humanos y sociedad occidental*, San José de Costa Rica, DEI, 1991.
 -, *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, San José de Costa Rica, DEI, 1995.
 -, *El huracán de la globalización: la exclusión y la destrucción del medio ambiente, vistos desde la teoría de la dependencia*, en revista Pasos, 69 (en. feb. 1997), 21-7.
- HÖFFE OTFRIED (ed.), *Diccionario de ética*, Barcelona, Ed. Crítica, 1994.
- JARA OSCAR, *Aprender desde la práctica. Reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica*, San José de Costa Rica, Alforja, 1989.
 -, *La vitalidad de la educación popular ante las apuestas neoliberales*, en Alforja, *Educación popular, democracia y desarrollo*, San José de Costa Rica, CEP, 1994, 57-66.
 -, *Tomando distancia. La educación popular mirada desde otro ángulo*, en Ceaal-Dimensión Educativa, *Educación Popular. Refundamentación*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1996a, 83-94.

-, *Incidir en la Historia desde la Práctica Latinoamericana de Educación Popular*, en rev. Contexto & Educação, 41(ener.-mar.1996b), 67-78.

KUHN THOMAS, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986.

KÜNG HANS, *Proyecto de una ética mundial*, Barcelona, Ed. Planeta-Agostini, 1994.

LOLAS FERNANDO, *Bioética y salud mental: reflexiones para latinoamericanos*, en Acta psiquiátr.psic. Amér.Lat. 37 (1991a), 11-2.

-, *Biomedicina y calidad de vida: análisis teórico*, en Acta psiquiátr.psicol. Amér.Lat., 37 (1991b), 25-30.

MACINTYRE ALASDAIR, *Tras la Virtud*, Barcelona, Ed.Grijalbo, 1987.

MARDONES JOSE MARIA, *Utopía en la sociedad neoliberal*, Bilbao, Ed.Sal Terrae, 1997.

MATURANA HUMBERTO, *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Ed.Dolmen, 1995.

MCLAREN PETER, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Ed.Aique-Ideas, 1994.

MEJIA MARCO RAUL, *Reconstruyendo la transformación social. Movimientos sociales y Educación Popular*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

MELUCCI ALBERTO, *¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?*, en Enrique Laraña-Joseph Gusfield, *Los nuevos movimientos sociales. De la Ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994, 119-151.

MEPV, *Educación Popular y Pedagogía de la diversidad. Memoria del Taller Nacional*, La Paz, Ed.Garza Azul, 1996.

MORIN EDGAR, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Ed.Gedisa, 1994a.

-, *La noción de sujeto*, en Dora Fried Schnitman (org.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Ed.Paidós, 1994b, pp. 67-84.

-, *Epistemología de la complejidad*, en Dora Fried Schnitman (org.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Ed.Paidós, 1994c, 421-42.

MOULIAN TOMAS, *Chile Actual. Anatomía de un mito*, Santiago de Chile, Arcis Universidad-LOM, 1997.

MUGUERCIA MAGALY, *El escándalo de la actuación*, Ed.Caminos-Centro Martín Luther King, La Habana, 1996.

OLIVE LEON (comp.), *Ética y diversidad cultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

PORTILLO JOSE, *Ética y salud pública*, en Rev. Relaciones, 146 (julio 1996), 8-9.

REBELLATO JOSE LUIS, *Ética y Práctica Social*, Montevideo, Eppal, 1989.

-, *Poder, participación popular y construcción de nuevos paradigmas*, en Rev.Multiversidad, 2 (Marzo 1992), 25-47.

-, *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, Conflicto Norte-Sur, Liberación*, Montevideo, Ed. Nordan, 1995.

-, *La dimensión ética en los procesos educativos*, en La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política, 12-3 (1996a), Ensayo, 174-195.

-, *Ética y Calidad de vida en el desarrollo de una práctica social transformadora*, en Servicio Paz y Justicia-Uruguay, *Los derechos humanos: un horizonte ético. Curso a distancia*, Montevideo, Serpaj, 1996b, Vol.II, 73-124.

-, *Charles Taylor: Modernidad, ética de la autenticidad y la educación*, en Rev.Educación y Derechos Humanos. Serpaj, 28(1996c), Suplemento, 13-26.

-, *El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local*, en Revista Multiversidad, 6 (1996d), 23-39.

-, *Desde el olvido a la construcción de una ética de la dignidad*, en *Historia, violencia y subjetividad*, III Jornadas de Psicología Universitaria, Montevideo, Ed.Multiplicidades, 1996e, 27-31.

-, *Jürgen Habermas. El aprendizaje como proceso de construcción dialógica*, Montevideo, 1997 (próxima publicación).

-, *La construcción de poder local y el aporte de la educación popular, ante el avance neoliberal*, Montevideo, 1997 (próxima publicación).

REBELLATO J.L.-GIMENEZ L., *Ética de la Autonomía. Desde la Práctica de la Psicología con las Comunidades*, Montevideo, Ed.Roca Viva, 1997.

RICOEUR PAUL, *Sí mismo como otro*, Madrid, Ed.Siglo XXI, 1996.

ROVALETTI MA.LUCRECIA (edit.), *Ética y Psicoterapia*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 1995.

SASSO JAVIER, *La Ética Filosófica en América Latina*, Caracas, Ed.Celarg, 1987.

SEN AMARTYA, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

-, *Capacidad y Bienestar*, en Nussbaum-Sen (comp.), *La Calidad de Vida*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, 54-83.

-, *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Ed.Paidós, 1997.

SIDEKUM ANTONIO (org.), *Ética do discurso e Filosofia da Libertação. Modelos Complementares*, São Leopoldo, Ed.Unisinos, 1994.

SINGER PETER, *Compendio de Ética*, Madrid, Alianza Editorial, 1995a.

-, *Ética para vivir mejor*, Barcelona, Ed.Ariel, 1995b.

-, *Ética práctica: Segunda Edición*, Madrid, Organización Editorial de la Universidad de Cambridge, 1995c.

TAYLOR CHARLES, *El Multiculturalismo y «La Política del Reconocimiento»*, México, Ed.Fondo de Cultura Económica, 1993.

-, *La ética de la Autenticidad*, Barcelona, Ed.Paidós, 1994.

-, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Ed.Paidós, 1996.

TEALDI JUAN C., *Silos y bioética. Racionalidad moral de las decisiones comunitarias*, en Bol. Sanit. Panam., 109 (1990), 462-72.

THIEBAUT CARLOS, *Neoristolismos contemporáneos*, en Victoria Camps-Osvaldo Guariglia-Fernando Salmerón, *Concepciones de la ética*, Madrid, Ed.Trotta, 1992, 29-51.

VATTIMO GIANNI, *Ética de la interpretación*, Buenos Aires, Ed.Paidós, 1992.

-, *Posmodernidad: ¿una sociedad transparente?*, en Gianni Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Barcelona, Ed.Anthropos, 1994.

VIÑAR MAREN MARCELO, *Fracturas de memoria. crónicas para una memoria por venir*, Montevideo, Ed. Trilce, 1993

WALLWORK ERNEST, *El Psicoanálisis y la Ética*, México, Ed.Fondo de Cultura Económica, 1994.

WEINSTEIN LUIS, *La conciencia humanista y los Derechos humanos*, en Jorge Osorio-Luis Weinstein, *La fuerza del arco iris. Movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales*, Santiago de Chile, Ceaal, 1988, 21-36.

-, *Salud y Autogestión*, Montevideo, Ed.Nordan, 1988. -, *El desarrollo de la salud y la salud del desarrollo*, Montevideo, Ed. Nordan, 1995.

-, *Una mirada a la relación entre ética y trabajo comunitario: una conversación abierta*, en Rev.Enlace, 9 (1996), 6-13.

WELLMER ALBRECHT, *Ética y Diálogo. Elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso*, Barcelona, Ed. Anthropos, 1994).

ZIBECHI RAUL, *La revuelta juvenil de los '90. Las redes sociales en la gestación de una cultura alternativa*, Montevideo, Ed.Nordan, 1997.

- 1 José Luis Rebellato
- 2 Ver Otfried Höffe, 1994: 99, 190-2.
- 3 Paul Ricoeur, 1996: 174-5.
- 4 Paul Ricoeur, 1996: 173-212.
- 5 Charles Taylor, 1994, 1996.
- 6 Jürgen Habermas, 1985, 1989a, 1989b, 1990.

- 7 Eduardo Galeano, *Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina*, 43-4.
 8 Citado en Paul Ricoeur, 1996: 194.
 9 Amarty Sen, 1995: 17,53; 1996: 56; Enrique Dussel, 1973, 1977, 1979, 1980; José L.Rebellato, 1995.
 10 Hans-Georg Gadamer, 1988: 383-396.
 11 Alasdair MacIntyre, 1987: 269.
 12 Paulo Freire, 1996: 92.
 13 Me refiero a los dos talleres que se desarrollaron con educadores sociales ya egresados del Centro de Formación y Estudios del Iname, en el marco del Programa de Formación Académica. Dichos talleres tuvieron lugar los días 18 y 25 de noviembre de 1997. El tema propuesto fue **Perspectiva ética de los educadores sociales**.
 14 El término **constructivismo ético** no es habitualmente utilizado. Al emplearlo deseo alejarme explícitamente de ciertas posturas contractualistas propias de un liberalismo de la neutralidad (José L.Rebellato-Luis Giménez, 1997). Más bien asocio el término con el enfoque constructivista de Jerome Bruner, quien ha desarrollado una profunda investigación que revisa las bases de una teoría cognitivista (contraponiéndose a Piaget) e introduce la dimensión del significado y de la cultura. Para Bruner, expresar significaciones es reconocer la ambigüedad de la cultura y la necesidad de construir una cultura en foro. El aprendizaje no queda encerrado en la información, sino que requiere de la construcción de significaciones. La inmensidad de informaciones de que disponemos en las sociedades contemporáneas no es, pues, necesariamente sinónimo de crecimiento en el conocimiento y en el aprendizaje.
 15 Peter Singer, 1995b: 14-5.
 16 Edgar Morin, 1994a, 1994b, 1994c.
 17 Franz Hinkelammert, 1997: 21-7; Samir Amin, 1995: 11-50.
 18 Leonardo Boff, 1996.
 19 José L.Rebellato, 1995.
 20 Jürgen Habermas, 1989b: 193-232.
 21 Emiliano Galende, 1997: 219-64.
 22 José L.Rebellato, 1996e, 27-31.
 23 Thomas Kuhn, 1986: 23-8, 71, 92-111.
 24 Alberto Melucci, 1994: 119-51; Raúl Zibechi, 1997; Marco Raúl Mejía, 1996.
 25 Leonardo Boff, 1996: 25.
 26 Paulo Freire, 1996: 111.
 27 Erich Fromm, 1991:165.
 28 Erik Erikson nos ha alertado acerca de las consecuencias patógenas sobre el desarrollo, provocadas por el fracaso de la confianza básica y de la confianza en los demás (Erikson, 1967: 169-78). Erich Fromm, 1991: 103.
 29 Cornelius Castoriadis, 1989: 1,174-5; 1994: 215.
 30 Cornelius Castoriadis, 1989, 1994, 1997.
 31 Paulo Freire, 1996: 52; Ernest Wallwork, 1994: 301-11.
 32 «Morir es dolorosamente amargo, pero la idea de tener que morir sin haber vivido es insoportable» (Erich Fromm, 1991: 177).
 33 Magaly Muguercia, 1996; Cornelius Castoriadis, 1993a; Erich Fromm, 1991; Erik Erikson, 1967: 90-2.
 34 José L.Rebellato-Luis Giménez, 1997: 189-220.
 35 Gregorio Barenblitt, 1995: 79-98.
 36 Gilles Deleuze-Félix Guattari, 1995: 377.
 37 Peter McLaren, 1994: 39,41.

D. Legal 312417

SUMARIO

Introducción	pág. 1
SENTIDO Y CONTENIDO DE LA ETICA	pág. 2
LA ETICA Y LA PRACTICA DE LOS EDUCADORES SOCIALES	pág. 7
ETICA Y CONTEXTO HISTORICO	pág. 11
ETICA DE LA AUTONOMIA Y PRACTICA DE LA LIBERTAD	pág. 16
BIBLIOGRAFIA	pág. 24