

## Ética y educación en la contemporaneidad

Follari, Roberto A.\*

### Resumen

La ética suele pensarse como remisión a valores abstractos, pero es la interiorización de las exigencias del lazo social, la incorporación subjetiva de los límites exigidos por la vida con otros. Por ello mismo es contingente -no necesaria y universal en sus contenidos como suele pensársela a partir del legado kantiano-. Se requiere sin embargo un aspecto universal: las reglas del juego compartidas. Es la educación formal la que hoy debiera cumplir esa tarea. En lo posmoderno hay individualismo y diáspora de valores, lo que se agrava por las políticas neoliberales y la corrupción política y empresarial. Este escenario requiere una recuperación activa de la ética, que puede hacerse desde la institución escolar. Es una tarea difícil pero necesaria, que requiere más testimonio que justificaciones, y un enérgico esfuerzo de recuperación de la conciencia frente al vértigo mediático.

**Palabras clave:** Educación, ética, posmodernidad, valores, sistema educativo.

### *Ethics and Education in the Contemporary World*

### Abstract

Ethics are usually thought of as a remission of abstract values, but in reality it is the internalization of the requirements of social ties, the subjective incorporation of limits required by the lives of others. For this reason it is contingent- not necessary and universal- in its contents as was thought based on Kantian theory. It requires however a universal aspect: a sharing of the rules of the game. Formal education nowadays should fulfill this task. In post-modernity there is individualism and a scattering of values, which are worsened by neo-liberal policies and political and business corruption. This scenario obliges an active recovery of ethics, which can be achieved in scholastic institutions. It is a difficult job but necessary, which requires more testimony than justification, and an energetic effort to recover consciousness in the face of media vertigo.

**Key words:** Educations, ethics, post-modernism, values, educational system.

---

Recibido: 02-11-06. Aceptado: 03-01-28

\* Doctor en Psicología. Profesor Titular de Epistemología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. E-mail: robfollari@ciudad.com.ar

## Introducción

Desde tiempos, casi inmemoriales, la educación ha sido asociada a la tarea de constituir valores en los sujetos, a veces con más insistencia que lo que hace al aprendizaje de contenidos o destrezas. Sin embargo, es de advertir que la reflexión de fondo sobre qué son los valores, cuáles son los que cabe privilegiar, y qué criterios se asume para elegirlos, está fuera del ámbito de la teoría de la educación, lo que ha llevado a menudo a que tales cuestiones cruciales no sean afrontadas en el debate educativo, y se las tome por dadas, o por definidas desde otros ámbitos, sin ser sometidas a reflexión específica.

Esto mismo ha favorecido la creencia de que los valores son siempre y necesariamente universales (aun cuando el contenido concreto de tal universalidad haya sido en cada caso cambiante y singular). A partir de tal creencia propiamente *metafísica*, se ha podido muchas veces proponer una ética “desde fuera y arriba” de los sujetos y fuertemente homogeneizadora, tendiente a una igualación no de derechos y posibilidades, pero sí de obligaciones, contenidos y puntos de vista. La función de la escuela en esta búsqueda de homogeneización ha sido muy fuerte en Latinoamérica, y especialmente marcada en países como Argentina -a través de la huella de Sarmiento- en el ejercicio cotidiano de rituales disciplinarios sistemáticos.

Pero en tiempos de desestructuración subjetiva hay poco espacio para morales “duras”, y en época de reivindicación de la diferencia alcanzan poco eco las pretensiones de homogeneidad. Todo ello abre un espacio de crisis terminal de los modos tradicionales de plantearse la cuestión de la relación entre la ética y los procesos de la educación formal, y

da campo para un necesario debate sobre esta temática de la problemática.

## 1. Terrenalización de la ética

¿Qué es la ética? Por supuesto, no la moralina por la cual se supone que hay temas y comportamientos *tabú* que es mejor exorcizar, como a menudo se propone desde posiciones conservadoras. Tampoco simplemente la idea de “comportarse bien”, de una manera convencional y sin transgresiones, como se lo propone desde la noción de *alma bella* que tan bien apostrofara Hegel: aquellos que se sienten autorreconocidos en el no enfrentar a nadie ni a nada, es decir, que son una copia fiel de la demanda que la sociedad les realiza.

Nada de esto es lo ético. No está de más hacer un breve repaso por el psicoanálisis en la versión de Lacan, por la cual se plantea que a todo pudiera renunciar el sujeto menos a su *propio deseo*. Por supuesto, aquí la noción de deseo encuentra estatuto teórico, y por ello no debe confundirse con la demanda inmediata, ni con los vaivenes de la conciencia: al deseo propio se llega por el habla en condición de plena autorización para que diga todo, incluso el lapsus y lo prohibido. Pero asumido el deseo inconsciente, el sujeto no puede quedar sujeto a la noción simple de “adaptación” como si ella fuera sinónimo de salud mental. No en vano Lacan remite a los héroes incomprendidos de las tragedias griegas: nunca la ética será sólo *hacer lo que los otros esperan* (Lacan, 1988).

Pero aclarado lo anterior, sin duda que la ética es siempre el efecto de un ser-con-tros. No tiene significado alguno en relación a una especie de celestial campo de valores trascendentales, sino que es la expresión en la subjetividad de las reglas de convivencia exi-

gibles para instalar la posibilidad de la vida colectiva. Es la interiorización de las constricciones de la vida social: por ello, su sentido no está en la pudibundez ni en la pretensión de aspirar a lo excelso (lo cual a menudo implica paradojas que el mecanismo de la idealización muestra muy bien en psicoanálisis) (1), sino en la necesidad de vivir con -y a pesar de- los otros, por un lado, y por otro de realizarse personalmente, aún dentro de esas restricciones.

Freud lo ha mostrado bien: sin el superyó y la limitación a los impulsos, sólo existiría la guerra desatada de todos contra todos (S.Freud, 1981). Los seres humanos preferimos menos placer a cambio de alguna seguridad (en consonancia con los experimentos en Biología animal, y con la lógica electiva del *minimax*): y la necesidad de restringirnos a nosotros mismos, pasa por la que tenemos de restringir a los otros, exigiéndonos todos normas que limiten la agresividad legítimamente aceptable, e impidan la toma forzosa de los objetos de demanda (ya sea sexual, alimentaria, etc.).

El “ethos” es imprescindible, por ello, como constituyente de la cultura, el lenguaje y la convivencia. Por supuesto, tal “ethos” en cada caso será diferente, es decir, cada cultura se inscribe en una historia singular y no cumple con parámetros universalmente necesarios. Es dentro de ese “ethos” que cada sujeto debe hacer sus apuestas de comportamiento personal: por cierto, aún aquellas que constituyan un reto a lo establecido. Haciendo un símil con el Foucault inicial, se diría que para él tanto la integración como la impugnación debían instalarse dentro de la *episteme* que establecía los límites de lo concebible en un momento dado (2). En nuestro caso, no queremos afirmar que los sujetos sean sanos sólo si se ciñen a la norma, pero aún la impugnación de esta implica una “metanormativa” más amplia que no está formalmente expresa, pero que

marca los límites de lo socialmente admisible en esa sociedad.

Cuando entra en crisis la normativa existente en una sociedad dada, sucede que se afloja el “cemento” de esa sociedad, es decir, aquello que le permite sostenerse como tal. Por eso Durkheim, en tanto padre de la Sociología, dio tanto peso a la cuestión de la *anomia*. Cuando esta aparece ya no como síntoma de un individuo, sino como generalizada situación en muchos sujetos, estaremos asistiendo a la posibilidad de pérdida del horizonte civilizatorio común que hace posible la reproducción de la convivencia. Aparece en estos casos una especie fuerte de “horror al vacío”, al margen de que este sea la condición de inicio de cualquier sociedad, y el fondo sobre el cual inevitablemente se recorta (3). Pero la emergencia del vacío como representación promueve el terror ante la intuición de la posible disolución social. No es casual que en estos casos grupos autoritarios aparezcan ante muchos como la solución esperada, en la medida en que disciplinan brutalmente a la sociedad, homogeneizándola de manera forzosa y disminuyendo así la falta de cohesión que en esos casos se muestra.

Por supuesto, tales “soluciones” autoritarias casi siempre lo son sólo de manera exterior y momentánea: es obvio que apenas pasan las condiciones del forzamiento social por coerción externa, reaparecen las múltiples modalidades de entendimiento de lo social. Estas no amenazan la unidad -hay que decirlo- cuando dentro de la complejidad de la sociedad técnicamente organizada, abren espacio a un pluralismo de posiciones bajo reconocimiento de reglas compartidas. No se trata de que todos jueguen igual al ajedrez, pero sí de que todos jueguen dentro de las mismas normas. Esto es lo que propone Lyotard al referirse a los tiempos posmodernos (Lyotard, 1981).

El problema es cuando esa normativa común (una metanormativa en relación a las normas de cada grupo dentro de la sociedad) está seriamente amenazada. Y sin duda que la educación cumple ante tales situaciones críticas un rol fundamental.

Por cierto, no lo cumple en cuanto a resolver por sí esas situaciones de crisis y emergencia social. En estos últimos casos la educación puede colaborar, pero sin duda se hace difícil el consenso mínimo entre quienes en ella trabajan en momentos de alta conflictividad y tomas de partido antagónicas. Pero -en cambio- la educación tiene decisiva función en el largo plazo, en la constitución histórica del horizonte normativo común desde el cual el conjunto de los participantes en la sociedad estatuyen el “mínimo común necesario” (podríamos decir, con alguna reminiscencia aritmética) para que la sociedad se mantenga como tal.

Es decir: si bien estamos en tiempos de cuidado del pluralismo y la diferencia (y hay que sostener tal cuidado con total consecuencia), estos se recortan siempre sobre ese fondo de convivencia a partir del cual el reconocimiento del otro se hace posible. Puedo admitir la diferencia del otro si no estoy dispuesto a eliminarlo ni a agredirlo; es decir, reconocer la diferencia implica siempre reconocer a la vez una común condición humana como base de la emergencia de derechos.

En este nivel de generalidad que sin embargo está lejos de constituir una vaguedad sin significado específico, se establece el fondo común de sentido socialmente necesario para que la sociedad se establezca y sostenga como tal. Y este siempre ha estado constituido por la educación: en el feudalismo a través de la Iglesia y su sistematizada preceptiva, y en la modernidad a través de la gradual constitu-

ción del sistema educativo formal tal como hoy lo podemos conocer. Y es precisamente en la modernidad cuando el rol de la educación se complejiza, en la medida en que el creciente pluralismo sociocultural va admitiendo la existencia de lo privado al margen de lo público, y a partir del *libre examen* que propusiera la Reforma protestante, fueron produciéndose la libertad de conciencia y la ciudadanía como posibilidad de elección entre opciones valorativas distintas.

Es desde este lugar que se hace comprensible el fuerte conservatismo que la educación suele conllevar: no es inherente a su función principal establecer apertura a horizontes normativos nuevos (lo cual de ninguna manera inhibe de la posibilidad de hacerlo, y me parece siempre auspicioso y deseable), sino sostener el hilo de valores compartidos con el pasado que permite sostener la existencia del tejido social. Y para ello hay que mantenerse dentro de los parámetros de lo universalmente aceptado, ese “metadiscurso” de lo colectivo que se sustenta en aquello más general que en algún nivel todos comparten, y que tiende no a la ruptura renovadora, sino a márgenes de continuidad de lo ya existente.

## **2. Tiempos de desarmamiento social y posmodernismo cultural**

El individualismo abierto por la modernidad, ha encontrado en la forma del capitalismo salvaje y el neoliberalismo económico, una vuelta de tuerca que profundiza su consumación. Las políticas que hacen desaparecer al Estado de la protección que ofrecía en tiempos anteriores, llevan a que cada uno deba encerrarse en su propio universo de problemas económicos vividos como absolutamente personales, a la vez que el Estado pierde inclu-

so capacidad de servir como espacio de constitución de tradiciones e identidades colectivas, dados los procesos de globalización (4).

Esta individualización generalizada de la existencia, a la que se suma el clima posmoderno de insistencia en la autorrealización personal y en el abandono de las utopías de lo colectivo, conlleva una fuerte tensión hacia la diáspora, y hace muy dificultoso el mantenimiento de aquel mínimo común de que antes habláramos. La sociedad se “desocializa” cada vez más, y los espacios compartidos van desapareciendo hacia los menús “a la carta” que se ofrece en los medios masivos, en la ropa, en las propiedades inmuebles, aún en las formas de vacacionar (5).

Por mi parte, he insistido en aquello que de necesidad existe en la emergencia de lo posmoderno. Contra los profetas del retorno a las supuestas bondades inmutables de la modernidad (6), hemos sostenido que lo posmoderno responde a un rebasamiento ínsito en las condiciones mismas de lo moderno, con su perpetua y cada vez renovada modernización de tecnología y procedimientos.

No parece deseable regresar a lo moderno, que incluía el autoritarismo del Uno y la tiranía ejercida en nombre de una razón pretendidamente universal. Pero aunque fuese deseable, por cierto que en ningún caso ello es posible. El tiempo no vuelve atrás, y además lo posmoderno no es lo contrario de lo moderno, sino por el contrario, sólo su continuación con otros ropajes. Entender lo posmoderno como “rebasamiento” de la modernidad (Vattimo) o como “sobremodernidad” (Augé), permite advertir que lo moderno llevado a su máximo desarrollo desemboca necesariamente en lo posmoderno; y que la modernidad es, por tanto, corresponsable de este resultado del cual suele abjurar de manera ruidosa y airada.

Asumido lo anterior, es imposible no advertir en cuánto lo posmoderno está licuando las estructuras de la subjetividad. La velocidad, el vértigo son las características dominantes de la época (P. Virilio, 1991). Por ello, el tiempo de la elaboración psíquica ha desaparecido, la mente funciona como una especie de palimpsesto de permanente borrado y reinscripción, donde todo es estimulación excitante e inmediato olvido, en tanto sigue otra estimulación excitante como la anterior. Un bombardeo permanente del yo que liquida toda estabilidad, acecha contra la identidad en cuanto permanencia de algún hilo sustantivo por debajo de la multiplicidad experiencial, y lleva a la dispersión del sujeto, envuelto en un eterno carnaval de sensaciones con un tenue rasgo de continuidad, y sin dejo alguno de coherencia.

En esta condición las posibilidades de “negación” que la dialéctica ha adscrito clásicamente a la conciencia, se inhiben y anulan. Y la noción misma de conciencia tiene que ser reformulada: ya no remite al yo como aquello que es lo único indubitable y permanente (desde Descartes a Husserl), sino que nos encontramos con un espacio inestable y caotizado donde el sujeto ya no se encuentra a sí mismo, porque el sí ha sido de alguna manera desposeído radicalmente.

No es raro que en esta situación la ética flaquee. Si además, como pasa hoy en Argentina, esto se liga a incertidumbre social y laboral dentro de planes económicos totalmente fieles a las recetas neoliberales con aumento de la pobreza y la desocupación, el resultado es una mezcla inflamable. Sociedad con pocos frenos, establecida en la confusión, con no más de compartido que la afición por el ruido del deporte televisado y los *talk-shows*, a la vez que severamente castigada por el hambre y la caída salarial. El efecto es el aumento de la

inseguridad en la calle y el hogar, el sentimiento generalizado de soledad y aislamiento, y la dificultad para constituir alternativas que impliquen cierta coordinación colectiva de la acción.

Por supuesto, la construcción de valores también está amenazada. Tanto en cada sujeto individual, como en la necesidad de constituir el metadiscurso común socialmente imprescindible. Para cada individuo, sucede que la tendencia a la satisfacción inmediata hace flaquear la constitución del superyó y del ideal del yo que le está ligada (7). Tenemos personas lábiles, dispersas, carentes de capacidad de atención sistemática y de voluntad que no sea momentánea. A su vez, el carnaval televisivo mina todo freno del goce inmediato, con lo cual se acentúa la asocialidad, el ir considerando a los demás exclusivamente como objeto de nuestra propia demanda.

A este minarse del suelo subjetivo imprescindible a la constitución del espacio ético compartido, podemos sumar en los últimos años (y muy especialmente en América Latina) la generalización de la corrupción política. Esta es vista por la población como si fuera la fuente de sus males, aunque en verdad es una causa a su vez causada. Creemos que tal corrupción se liga a la pérdida de peso del Estado y la política que la globalización y la concentración capitalista llevan consigo, de modo que los políticos en general terminan en la impotencia y la frustración, sus mutuas diferencias quedan licuadas en la función de pura administración a que todos se dedican con igual lógica, y los valores no tienen lugar alguno en la composición de las tomas de partido, en tanto no pueden impulsar resultados prácticos alternativos, o al menos diferenciales.

Esta corrupción de los políticos sirve para negociar arreglos con los grandes empresarios y financistas internacionales, los cuales

sin embargo quedan “detrás”, invisibilizados en su propia corrupción, la cual se achaca sólo a la política y los políticos, con lo cual se logra el efecto paradójico de reforzar la postura neoliberal de quitar peso al Estado, y se da mayor poder a los empresarios para seguir doblegándolo permanentemente.

### **3. Ética y educación**

La educación es quizá el espacio social más estratégico para enfrentar lo anterior, en cuanto a recomponer la posibilidad de la ética. Por la cantidad de personas que pasan por ella, por la cantidad de horas que implica, por el peso que el lenguaje y lo sistemático aún guardan allí, barridos casi del mundo mediático y político. Es decir: no es un objetivo escolar servir desde la ética a la sociedad, sino que es un objetivo de la sociedad el que la escuela ayude a reconstituir la ética.

Puede pensarse múltiples planes generales dentro del sistema educativo, así como acciones institucionales o iniciativas de aula en relación con este tema. Hecho el diagnóstico, las consecuencias operativas pueden surgir de una plétora de pensamientos y acciones individuales que docentes, directivos, padres, alumnos pueden ir tomando. De modo que estaremos lejos de indicar todo aquello que resulte factible en un espacio que está abierto a muchas posibilidades. Pero sí vamos a hacer algunas propuestas que no pretenden ser exhaustivas.

Por una parte, la cuestión de la constitución de la subjetividad. Se requiere devolver tiempo a la experiencia, lugar a la palabra, campo al diálogo. Romper con el vértigo, con el ruido incesante, otorgar un lugar al silencio y la atención concentrada. Este es un programa complejo, que implica discusión de parte de quienes planifican la política educativa, de

directivos, de docentes; tienen que reconocer la situación, y tener como finalidad el trabajo hacia la composición de modos de subjetividad menos lábiles. La existencia de gabinetes psicológicos y el auxilio de algunos conceptos de teoría psicoanalítica podrían ser útiles en esta dirección. Lo cierto es que no se trata de tirar abajo lo existente, ni de polemizar contra la cultura cotidiana de los alumnos, a partir de lo cual lo que lograríamos es su rechazo de nosotros y de la escuela: hay que partir de una versión más amigable (8). La cultura de los medios no debe ser dejada fuera de la escuela, porque en ese caso ésta parecerá un extraño espacio extraterritorial en relación a la cultura cotidiana, un museo donde se guarda aquello que algunos suponen son las buenas costumbres y tradiciones culturales. Por el contrario, habrá que hacer entrar la cultura diaria en la escuela, y que allí pueda verse telenovelas, publicidades, hasta *talk-shows*. La cuestión sería poner palabra y concepto a la experiencia “en bruto” de los medios y la cultura hegemónica. Es decir, hacer un discurso sobre la experiencia cotidiana y vertiginosa, para ir otorgándole sentido de conjunto, permitiéndole la pausa para la reflexión, haciéndole lugar a la continuidad experiencial sin la cual la continuidad del yo está puesta en cuestión.

A partir de allí puede plantearse la cuestión del otro y de los otros, la de los límites a la demanda e impulso personales, tan difícilmente presentes hoy. El tema de la inseguridad pública es básico al respecto, para advertir a lo que puede conducir el dislocamiento de la noción de sociedad como conjunto, y la falta de freno a lo personal. En la sociedad del miedo, incluso se hace necesario aprender las formas de la defensa colectiva, de la modalidad bajo la cual un barrio, una aldea, una comunidad determinadas establecen modos compartidos de vigilancia y de autodefensa

frente a aquellos que recurran al delito violento; a la vez que de discusión de las causas sociopolíticas que han llevado a que tal tipo de situación se haya enseñoreado en nuestras sociedades (desde el individualismo extremo, que en sociedades como la estadounidense llevan al crimen perverso y serial, a la marginación sistemática desde la cual es fácil dar lugar a la violencia como revancha social).

En todo caso, será necesario sostener a la vez la universalidad de las reglas del juego, y la pluralidad de los modos de jugarlo. Esto es más fácil de decir que de lograr: algunos pueden tener dentro de su modo de jugar, una noción diferente de cuál debiera ser el juego. Lo cierto es que ninguna modalidad de lazo social está establecida de una vez para siempre, el cambio es algo asumible de principio dentro del juego: pero sus formas deben ser capaces de asumir su legitimidad a partir de lo preestablecido. Aquello que desde su singularidad pretenda desconocer por completo a lo ya constituido, está condenado a ser rechazado frontalmente, y a recibir modos de respuesta reactivos y agresivos, en tanto se percibirá como una fuente de dislocación generalizada.

Sin embargo debemos sostener con toda fuerza, que en la sociedad plurificada actual, las diferencias y puntos de vista disímiles. Y sostener la no-discriminación, aun cuando tampoco sean obvias las maneras adecuadas (calificar a todos por igual es hacer indiferente la calidad del aprendizaje de cada uno, por ej.). Con fuerza hay que combatir cualquier tendencia a la homogeneización forzosa que provenga de sectores conservadores y autoritarios. A la vez, la mejor respuesta al respecto es la muestra de que la pluralidad no implica inexistencia de condiciones en común para el juego de la convivencia colectiva.

Por otro lado, sostener la diferencia no puede ser sostener la desigualdad. Aunque

ambas estén asociadas en algunos casos, es obvio que no son lo mismo. La intolerancia a la desigualdad puede establecerse tanto desde los desastrosos resultados prácticos que esta última conlleva en nuestros países (marginalidad, desocupación, existencia de pobreza generalizada, chicos de la calle), como desde el criterio de que cada uno tenga derecho a su individuación, y esta sólo puede darse desde bases económicas mínimas. Queremos indicar que la base normativa puede surgir del análisis de la convivencia tal cual se da hoy en día, no necesariamente desde la abstracción de remitir a valores presentados como universales (lo cual actualmente se hace más difícil de que encuentre escucha).

Lo cierto es que el combate a la corrupción, por ej., tiene que encontrar aquí un lugar para la discusión y el análisis que el bombardeo mediático no permite. Los efectos desastrosos para las economías y para los sistemas políticos deben ser expuestos, y la política en este sentido suprapartidario debe aparecer en las escuelas (su defensa, es la defensa del espacio público frente a la privatización generalizada, aclarando que el espacio público no se limita al Estado).

Pero lo ético no es sólo un discurso ordenatorio en torno a la organización social (y que debe ser entendido en esos términos), sino sobre todo implica la introyección de la norma, la asunción de esta en términos de *habitus* (Bourdieu). La mejor manera de no caer en las trampas de la idealización en las que se cae al hablar de héroes patrios o de modelos de vida, y a la vez lo único efectivo para aprender el comportamiento ético, es hacerlo a través de la práctica y de la vivencia.

La escuela debe ser un laboratorio vital desde el punto de vista de la democratización de los procedimientos, y la transparencia de los procesos decisionales. Un sitio donde no

se recite la solidaridad sino que se la practique, un lugar donde el reconocimiento a quienes sean más valorizados por los demás, se establezca con claridad. La escuela puede ser -y debe serlo- lugar donde se realice la experiencia de ciudadanía, y donde los valores vuelvan a ser centro, paradójicamente como lo eran en tiempos previos a la modernización cientificista de comienzos del siglo XX.

Pero sería grave si lo que cada docente puede ofrecer, sea no otra cosa que la iniciación de los alumnos en sus propios puntos de vista. El adoctrinamiento es sin duda una opción indeseable y peligrosa, y en ese sentido el mínimo común socialmente compartido debe estar garantizado desde los planes y programas de estudio, más allá de cada institución y cada docente. Pero lo que sí es intransferible es el testimonio, el ejemplo, la propia actuación.

En este sentido, la transformación necesaria es monumental. En las tendencias actuales a la evaluación de docentes y de establecimientos (9) no se incluye este aspecto. Y en las reformas educativas, la reforma moral no existe: a lo máximo se habla vagamente de ciudadanía, dentro de una versión visiblemente proempresarial del concepto (CEPAL/UNESCO, 1992). Los burócratas poco saben de la cuestión de los fines, como tan bien mostraron los frankfurtianos en su crítica de la razón instrumental (v.gr.H.Marcuse, 1969). Estamos entonces ante un cambio radical y necesario, por cierto que fuertemente ocluido y negado desde las tendencias neoliberales predominantes, que en vez de la ética se ocupan sólo de la economía o -mejor dicho- se inventan desde el individualismo economicista una ética al tono. Nosotros no nos conformamos con la ética indolora de la posmodernidad que encandila a pensadores "light" como Lipovetski (Lipovetski, 1994). En nuestros países la dupla de integración económica

dura y regresiva, con legitimación cultural alivianante y relajada está promoviendo resultados desastrosos: cuando más requerimos capacidad de concentración y paciencia, más la TV nos entrena en la atención flotante y la inmediatez de miras.

#### 4. Reflexión final

Sin duda que la educación se halla hoy por debajo del desafío: tanto en la práctica, donde los directivos y docentes no tienen presentes este tipo de criterios, como en la teoría, espacio que a menudo tiende a mimetizarse con determinados movimientos pasajeros (es así que se limita la ética a la cuestión de la ciudadanía definida en términos de la democracia liberal, sin referencia a los derechos sociales ni a la historicidad del sistema político).

Resulta entonces imperativo encontrar, dentro de los sistemas de educación formal, quiénes son los posibles *actores* del cambio que se requiere realizar, quiénes pueden interesarse en él y protagonizar las acciones que lo lleven a cabo. En unos pocos casos serán las autoridades burocráticas de los ministerios, en otros núcleos de supervisores y directivos o espacios de agrupamiento de los docentes, como los sindicatos y asociaciones profesionales. Sin actores específicos y eficaces, por supuesto que no hay modificación posible con incidencia global en el sistema.

Y si la educación se mostrara impotente frente a la tarea, no es dable esperar que ella surja desde otros ámbitos del tejido social. No va a ser asumida desde el campo mediático regido por el mercado, ni por religiones que suelen operar de manera particularista. En ese caso, la falta de construcción del imprescindible mínimo común valorativo que requiere la sociedad nos llevaría hacia una creciente de-

sintegración, con el consiguiente aumento de la conflictividad y los modos violentos de plasmarla.

#### Notas

1. Sobre los problemas de la idealización como mecanismo, y su diferencia con una sana constitución de ideales, ver P. Aulagner, **Los destinos del placer (alienación, amor, pasión)**, Ed. Petrel, Barcelona, 1980, p.ej. p.49. También nuestro libro **Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico**, Lugar ed., Bs.Aires, 1997, p.139 y ss.
2. Terán, Oscar: **El discurso del poder**, ed. Folios, México, 1983 (incluye un largo prólogo del autor, y luego una antología de textos de M. Foucault).
3. Castoriadis, C.: "La institución de la sociedad y de la religión", en C.Castoriadis: **Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto**, Gedisa, Barcelona, 1988. Allí se muestra en cuánto lo "sin fondo" de la desfundamentación es asumido a su manera por la religión, cuestión que ya había señalado Nietzsche.
4. En los últimos años estos procesos han sido estudiados largamente en la obra del argentino radicado en México, N.García Canclini. Una aproximación crítica a su postura, en nuestro reciente libro **Teorías débiles**, Homo Sapiens, Rosario, 2002.
5. Este proceso ha sido descrito en diversos libros por G.Lipovetski, cuya interpretación unilateralmente apologética de lo posmoderno no compartimos, pero sin duda da cuenta de muchos fenómenos realmente existentes. Su mejor aproximación está en **La era del vacío**, Anagrama, Barcelona, 1986.

6. Sin duda que la defensa más conocida de la modernidad es la expresada por J.Habermas, por ej. en **El discurso filosófico de la modernidad**, Taurus, Madrid, 1989; en un sentido menos filosófico aparecen posiciones como la muy sesgada -en sentido inverso a Lipovetski- de A.Finkielkraut: **La derrota del pensamiento**, Anagrama, Barcelona, 1990. En Latinoamérica, B.Sarlo asume una posición parecida a partir de la defensa del rol de los expertos, y de una estética fuertemente selectiva.
7. M.Rojas y S.Sternbach: **Entre dos siglos (una lectura psicoanalítica de la posmodernidad)**, Lugar ed., Bs.Aires, 1994, texto donde se muestra cómo la negación del sufrimiento en lo posmoderno es sólo la ocultación de nuevas modalidades de tal sufrimiento -que implica disminución de la neurosis pero aumento de las adicciones-; también nuestro libro **Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico**, op.cit.
8. Obiols, G. et al.: **Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria**, Kapelusz, Bs.Aires, 1994. Consideramos unilateralmente "antiposmoderna" la postura allí expuesta, aun cuando descriptivamente compartamos muchos de los rasgos que se asignan a la actual cultura estudiantil. Contrastar con nuestro **¿Ocaso de la escuela?**, Magisterio, Bs.Aires, 1996, donde proponemos cambios, pero a partir de tal cultura de los educandos.
9. CEPAL/UNESCO: **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, 1992. Ver una crítica en Díaz Barriga, A. y Pacheco, T. (coord.): **Universitarios: institucionalización académica y evaluación**, CESU-UNAM, México, 1997.

### Bibliografía Citada

- CEPAL/UNESCO (1992). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile.
- Freud, S. (1981). **El malestar en la cultura**, en Braunstein, N. (comp.): **A medio siglo de El malestar de la cultura de Sigmund Freud**, México, Siglo XXI.
- Lacan, J. (1988). **La ética del psicoanálisis** (Seminarario 7), Buenos Aires, Paidós.
- Lipovetski, G. (1994). **El crepúsculo del deber**, Barcelona, Anagrama.
- Liotard, J. (1981). **La condizione posmoderna**, Milano, Feltrinelli.
- Marcuse, H. (1969). **El hombre unidimensional**, México, Joaquín Mortiz.
- Virilio, P. (1991). **La máquina de visión**, Madrid, Cátedra.