

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
COMISIÓN DE FE Y CULTURA



ÉTICA Y EDUCACIÓN

Elsa Tueros Way
Carmen Díaz Bazo
Luis Sime P.

5

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
COMISIÓN DE FE Y CULTURA

ÉTICA Y EDUCACIÓN

Elsa Tueros Way
Carmen Díaz Bazo
Luis Sime P.

Una colección publicada por
la Comisión de Fe y Cultura de la
Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria Cdra. 18 s/n
Lima 32 (Perú)

© 2002 Pontificia Universidad Católica del Perú

Impresión y encuadernación:
Impresos & Diseños S.A.C.
Telf.: 336-5562 Fax: 336-5961

ÉTICA Y EDUCACIÓN

Índice

| | |
|---|-----------|
| Prólogo | 7 |
| Ética y Educación | 9 |
| 1. Sentido de la Ética y de la Educación | 9 |
| 2. La formación intelectual y la formación ética en el quehacer educativo | 13 |
| 2.1 Conocimiento y formación humana | 13 |
| 2.2 El criterio moral | 15 |
| 2.3 Actitudes y hábitos | 16 |
| 2.4 Esfuerzo y virtudes humanas | 18 |
| 2.5 La enseñanza y los valores | 25 |
| Bibliografía | 28 |
| Educación y Ética desde la perspectiva de una Educación para la Paz | 29 |
| 1. ¿Educación para el desarrollo de competencias o educación para la búsqueda del sentido? ... | 33 |
| 2. ¿Decisiones técnicas o decisiones morales en educación? | 35 |
| 3. ¿Educación para la heteronomía o para la autonomía? ¿Racionalidad o subjetividad? ... | 35 |
| 4. ¿Educación racional o educación para la admiración y el asombro? | 37 |
| 5. ¿Educación para el recuerdo o educación para la esperanza? | 39 |

6. ¿Obediencia o libertad en la relación
educativa?..... 40

7. ¿Valores declarados, enseñados o vividos? ... 40

Bibliografía..... 43

**La Educación como prevención de la
corrupción 45**

Bibliografía..... 57

PRÓLOGO

Esta colección de folletos es una publicación de la Comisión de Fe y Cultura de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Dicha Comisión es un órgano asesor del Rectorado, cuya misión es, según el acta fundacional, «analizar los problemas de fe y cultura a la luz del magisterio de la Iglesia, especialmente el más reciente, con el fin de exponerlos correctamente y de aportar a su solución». Está integrada por un profesor de cada uno de los Departamentos Académicos, a fin de promover un análisis realmente interdisciplinar.

Nuestra reflexión sobre las relaciones entre la Fe y la Cultura está inspirada en el mensaje que, el 15 de mayo de 1988 durante su segunda visita al Perú, dirigió Juan Pablo II a los hombres de la cultura y de la empresa. Para el Papa, la cultura tiene un triple sentido, el modo de ser colectivo, el mundo del pensamiento, la técnica y el arte y el humanismo integral, y los tres pueden ser, de alguna manera, iluminados por la fe. Nuestro modo de ser colectivo, como lo señala nuestra Constitución, cuando proclama que «dentro de un régimen de independencia y autonomía el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante de la formación histórica, cultural y moral del Perú», debe seguir siendo iluminado por los valores cristianos. Nuestro mundo del pensamiento, de la técnica y del arte, que encuentran un lugar privilegiado en nuestra Universi-

dad, deben ayudar al recto planteamiento y a la solución de los problemas de los peruanos, sin olvidar el sentido trascendente de la vida; y nuestro humanismo debe ser realmente integral, estando al servicio de todo hombre y de todos los hombres.

Estos folletos recogen, unas veces, la reflexión personal de maestros de nuestro claustro, como un modo de continuar la tarea que la Universidad les dio, al confiarles la enseñanza y formación integral de los estudiantes, y otras veces, los debates promovidos por la misma Comisión de Fe y Cultura sobre problemas actuales del país y sobre los cuales deben ir formándose una recta opinión, no sólo los estudiantes, sino todos los miembros de la comunidad universitaria. La Comisión, así como los autores de los folletos y los participantes en los debates, esperan que este esfuerzo no sea inútil y que ayude al descubrimiento de la verdad que nos hace realmente libres.

ÉTICA Y EDUCACIÓN

Dra. Elsa Tueros Way
Departamento de Educación,
Pontificia Universidad Católica del Perú

Deseo en primer lugar agradecer a la comisión organizadora la posibilidad que me brinda para exponer mis ideas respecto de un tema que, para nosotros los educadores, está siempre presente de modo interpelante. Quizá ha sido un atrevimiento de mi parte el imponerme la obligación de tratar el tema, pues soy educadora y no filósofa. En este sentido expresaré mis reflexiones a partir de lo que mi experiencia y práctica educativa me suscitan y a partir del continuo esfuerzo por recrear la coherencia de nuestro ser de educadores. Intentaré puntualizar dos aspectos: 1° A modo de introducción: El sentido de la Ética y el de la Educación. 2° La formación intelectual y la formación ética en el quehacer educativo.

1. Sentido de la Ética y de la Educación

La Ética o Filosofía Moral se refiere a los actos humanos en tanto que son libres, en tanto que dimanar de la voluntad libre, y de los cuales, en consecuencia, la

persona se siente dueña y responsable de sus actos. Por lo tanto, la *Ética* es la disciplina que tiene como objeto de descripción y de reflexión la moral de los actos humanos. A menudo se identifican los conceptos de *Ética* y *Moral*.

El objeto formal de la *Ética* lo constituye aquello según lo cual los actos humanos son calificables como buenos o malos.

La bondad o maldad de los actos humanos se denomina “moralidad” en un sentido amplio, pero no se identifica con el valor “técnico” de nuestras acciones. Una misma persona puede comportarse bien como experto o técnico en un campo de la actividad humana, y puede comportarse mal precisamente como ser humano.

Los actos humanos se dicen humanamente buenos en tanto que son absolutamente buenos como humanos. Es esta la bondad moral, denominada también honestidad.

A la *Ética* le corresponde examinar los actos humanos como susceptibles de una recta ordenación moral. Tiene pues la *Ética* una función normativa, función que puede denominarse práctica, puesto que orienta el uso de la libertad del ser humano.

La *Ética* se refiere a la moralidad como algo que

debe ser llevado a la práctica, que debe ser aplicado. Enlaza los valores morales con la naturaleza y las condiciones del ser humano, pero es la “prudencia” la que, de hecho, aplica los preceptos morales a la acción que de un modo inmediato ha de ser realizada.

Es oportuno darnos cuenta que en la época presente cuando se nos pide hablar de *Ética*, hablamos de política, de problemas sociales, de modelos de sociedades justas, de modelos económicos compatibles o no con la justicia social, hablamos fundamentalmente de justicia social. Nos hemos acostumbrado desde hace un tiempo, a entender este conjunto de preocupaciones como los asuntos propios de la *Ética* y de ese modo, la *Ética* y la *Política* se yuxtaponen, y muchas veces, uno ya no sabe dónde establecer los lindes, ni las precisiones de las disciplinas académicas (Bacigalupo, 1999).

Pero al entrar a puntualizar el sentido de la Educación, es preciso definir que la *Ética* es también *Ética* individual, que está constituida por normas que guían la conducta de las personas como individuos y como miembros de una sociedad.

A propósito nos dice Luis Bacigalupo (1999) que la tendencia a poner un acento exclusivo en lo social es síntoma de una cierta dolencia que se refleja muy bien en el ámbito de la educación universitaria también.

“Hoy es difícil dirigirnos en el aula a las personas

que están obligadas a escucharnos a diario y decirles qué es lo que deben hacer, porque la gente cree que tiene derecho a mantener el ámbito de su conducta individual como un acto cerrado en el que reina la propia idea de lo que es bueno y lo que es malo. La Ética individual se ha convertido en una supuesta Ética privada. Por eso apelamos a la conciencia ética de las personas únicamente en el terreno de lo público. Les concedemos que en el ámbito de lo privado no tenemos absolutamente nada que decirles.” (Bacigalupo 1999).

Hemos de advertir que la educación es el proceso por el cual se orienta, se asiste, se ilumina, se estimula hacia la perfección las cualidades intelectuales y morales de la persona, respetando el ser del educando.

Para él este proceso se da desde y cuando la persona entra libremente en él. Cuando desde su propia autonomía y libertad, encuentra las ideas y valores que marcarán el norte de su vida, cuando descubre el disfrute y el gozo del saber, y cuando este saber le lleva a comunicar, a construir y a crear, y a estar cada vez más abierto a la profundidad de su ser y al entorno conformado por sus pares y maestros. En este itinerario de crecimiento en autonomía y libertad, en apertura y comunicación, y en la afirmación de la conciencia crítica, la persona se va haciendo dueña de sí misma por la identificación con aquellos valores éticos y morales que van orientando su crecimiento y la van situando en la sociedad y en la historia. (Tueros, 1997).

Es este el sentido por el cual todos los Centros educativos y la universidad entre ellos es la institución educadora por excelencia.

2. La formación intelectual y la formación ética en el quehacer educativo.

2.1 Conocimiento y formación humana.

Partimos del supuesto de la unidad de la persona y del tener en cuenta la correlación que existe entre todas sus cualidades humanas. Así podemos afirmar que todo aprendizaje de un modo u otro influye directa o indirectamente en todos los aspectos de la vida de la persona. De allí que podemos decir que los aprendizajes deben llegar al ser mismo de la persona para perfeccionarlo.

En lo que se refiere al mundo del conocimiento esta idea se acepta sin dificultad. Sabemos que si un aprendizaje es en verdad educativo enriquece al que aprende con un nuevo conocimiento o una nueva habilidad o destreza, y, de otro lado, fortalece la capacidad para seguir aprendiendo más. Es verdad que puede haber aprendizajes que en lugar de perfeccionar, degraden al hombre, como es el caso del aprendizaje de técnicas delictivas para engañar o robar. (El caso de los múltiples modos de asaltar hoy a las personas en las ciudades, la práctica de las pandillas, etc.) Para que un apren-

dizaje sea en verdad educativo debe reunir dos condiciones: ser aceptable en su contenido y ser verdaderamente asimilado, es decir, hecho suyo por el que aprende.

Pero la vida del ser humano no es sólo conocimiento: posee también la capacidad de percibir y de crear arte, tiene aptitudes técnicas para el trabajo y existe en él una vertiente ética de su vida y de sus actos. Con relación a la formación ética podemos preguntarnos si es posible que esas capacidades estéticas, técnicas y éticas puedan perfeccionarse más, en concreto: ¿Es posible que el aprendizaje de una disciplina contribuya a ese perfeccionamiento? (Medina – Pérez y Soler, 1988). Para dar una primera respuesta a tal pregunta, hemos de ver que la formación ética tiene dos vertientes, dos grandes finalidades: la formación de la conciencia y el desarrollo de la fuerza moral para obrar de acuerdo con el juicio propio.

Es decir que la formación ética trata de formar la capacidad de criterio propio y objetivo y de desarrollar el esfuerzo necesario para vencer las dificultades, que en diversas circunstancias presenta el actuar de acuerdo con las exigencias de la dignidad humana. Criterio y esfuerzo son dos factores influyentes en cualquier disciplina del saber.

Aquí es necesario detenerse en la reflexión sobre cómo la influencia ética de la enseñanza en cualquier disciplina no se realiza porque en ella se explique

sistemáticamente la moral; es más bien un influjo indirecto que se da porque todo aprendizaje humano desarrolla habilidades cognitivas comunes a todo saber, y por consiguiente, también al saber ético. A la vez, el aula posibilita, o debería posibilitar, una situación humana en la que se pueden hacer realidad los hábitos morales. Sin embargo es bueno tener presente que el contenido propio de la Filosofía, la Literatura y la Historia, tienen una estrecha relación con las ideas morales.

2.2 El criterio moral

El criterio moral o criterio ético se entiende como la posesión de unas ideas acerca de lo bueno y de lo malo, junto con la capacidad de transformarlas en normas para valorar éticamente las situaciones y las posibilidades de actuar de las personas, así como de aplicarlas en cada caso concreto. La formación del criterio se puede entender como un proceso de doble vía: la adquisición y fijación de un sistema de ideas morales y la capacidad de juicio a fin de aplicarlas adecuadamente para solucionar los problemas éticos que la vida plantea.

Hay que hacer conciencia de que en la actualidad la rapidez de las comunicaciones, la abundancia de la información, la prisa por alcanzar lo que se desea, la intensidad de las tareas laborales, son fuertes presiones para que los ciudadanos de hoy se dejen arrastrar, nos

dejemos arrastrar por “lo que se dice” y por “lo que se ve”, corriendo el riesgo de convertirse la persona en un ser manipulado por otros, en lugar de vivir como un ser humano, es decir, de acuerdo al propio criterio.

Aquí cabe una pequeña observación sobre la creatividad en el campo ético. No se trata de que la persona vaya a crear nuevas normas, aspecto concebible y necesario en lo que a la ética le concierne en relación con las condiciones sociales, que son cambiantes. Se trata de desarrollar en la persona la capacidad de encontrar nuevas posibilidades para obrar éticamente. (Ejemplo: modos de solidarizarse con los cercanos o lejanos, etc.)

Pero la formación del criterio moral requiere también de una enseñanza sistemática propiamente ética, que recoja, ordene y aplique al campo de la moral las funciones y actividades mentales. Sin embargo no basta el criterio moral; hay que llegar al mundo de las actitudes y los hábitos. La adquisición de conocimientos morales, no cubre toda la formación ética, es solamente su inicio. Son muchos los estudios que han puesto de relieve que el aprendizaje sistemático de la moral no conlleva necesariamente, el desarrollo en la capacidad del juicio moral, es decir la aplicación de la ley o principio a una particular situación. (Schalaepli, 1985).

2.3 Actitudes y hábitos

Las actitudes y los hábitos son elementos inter-

medios, rasgos personales, entre el conocimiento de una realidad y la acción externa. Ambos condicionan la acción humana. La actitud es como la disposición emotiva para reaccionar de un modo determinado y el hábito es la capacidad que se tiene para realizar un determinado acto. Es esta la razón por la que actitudes y hábitos van estrechamente unidos en los estudios acerca de la emotividad y la actividad humana. Tanto las actitudes como los hábitos se originan y fortalecen a través de la experiencia, razón por la cual pueden ser objeto de educación.

La formación de hábitos tiene una antigua tradición en la acción educativa a lo largo de la historia; la formación de actitudes tiene sentido en la medida en que no sólo se dan en la persona actitudes específicas para responder a una situación particular, sino actitudes generalizadas que pueden llegar a constituir un rasgo consistente en la personalidad de una persona. (García Hoz, 1986).

La formación de actitudes se halla también vinculada al aprendizaje intelectual, dado que en ellas hay un componente cognoscitivo, se apoyan en un conocimiento. Existe como un criterio universal para valorar a una persona que consiste precisamente en la “coherencia de ideas, actitudes y actos” (Kiesler, Collins y Miller, 1969). La coherencia expresa uno de los componentes de la unidad de vida.

Múltiples estudios nos llevan a afirmar que “casi todas las actitudes se aprenden de manera incidental, y no como resultado de una enseñanza planificada. (Yague, 1979). Las condiciones que las forman y modifican rodean al individuo constantemente desde su nacimiento.” La formación y refuerzo de actitudes positivas, en relación con tipos de conducta deseables, estimulan el esfuerzo necesario para adquirir las actitudes y los hábitos necesarios o convenientes para la vida.

Me parece tan fundante que todas las personas, especialmente los adultos y en especial los educadores y profesores, los profesionales y trabajadores, los padres de familia y, sobre todo, las personas que tienen la posibilidad de tomar decisiones, que están investidos de autoridad, y todos los profesores que gozamos de autoridad podamos detenernos en el tema de “la formación y el refuerzo de actitudes positivas”, pues hoy más que nunca – lo sabemos – estamos urgidos de estimular el esfuerzo necesario para adquirir actitudes y hábitos convenientes para una vida humana digna, justa y fraterna.

2.4 Esfuerzo y virtudes humanas

Cuando hablamos del sentido ético del esfuerzo de la persona humana estamos hablando de las actitudes y de los hábitos morales, y si tenemos en cuenta la energía que implica un hábito moral, revalorizamos la tradicional palabra y el concepto de virtud. Hoy casi no

hablamos de las “virtudes” morales, y precisamente es en el fortalecimiento de las virtudes morales, donde la influencia ética de un aprendizaje adquiere caracteres más claros.

Para esta explicación voy a centrarme en lo que de suyo supone el aprendizaje en las aulas. La influencia que el trabajo del aula puede ejercer en la formación de hábitos morales tiene un doble fundamento: la actividad misma de los alumnos y las relaciones sociales entre ellos. Cada uno de ellos impone a su vez, su propia disciplina: la impuesta por la actividad, por el mismo trabajo y la disciplina obligada por la convivencia (relaciones, habilidades sociales). El trabajo de los estudiantes alcanza toda su eficacia educativa cuando van adquiriendo el hábito de terminar bien sus trabajos, de lograr la obra bien hecha, con la perfección posible, contando con las condiciones de cada uno.

El esfuerzo personal de cada estudiante es la condición subjetiva con la que ha de responder a las exigencias de todo aprendizaje. Pero el componente intermedio del proceso de pensar, es decir la elaboración o reflexión, exige no sólo la actitud pasiva de recibir estímulos y provocar reacciones, sino la actitud “operativa” que desemboca en una actividad.

Sin actividad, sabemos, no se aprende nada, y sin esfuerzo no hay actividad. Por lo tanto es el esfuerzo lo que condiciona el ejercicio de una virtud. Es así que la

actividad del aula incide, necesariamente, en la vida moral de quienes en ella trabajan. Este aspecto requiere de una seria reflexión y toma de decisiones por parte de quienes ejercemos la docencia. (Actitud ética del educador).

En la realización del trabajo de aprendizaje el esfuerzo empieza en el comienzo mismo del proceso de aprender. La “observación” y especialmente la lectura, exigen para ser eficaces, una atención que es tanto como decir “tensión a” que hará tanto más eficaz la recepción de estímulos, cuanto más intensa y detenida sea. La constancia en el trabajo, es decir la persistencia en la tarea iniciada, es condición para producir una obra, y es una condición que se exige con mayor intensidad, si la obra ha de estar bien hecha.

La mención de una obra bien hecha plantea un interesante problema ligado por una parte a la magnanimidad y por otro al nivel de aspiración. No olvidemos que las producciones pueden ser grandes por su tamaño o extensión, pero también grandes por su calidad. Ahora bien, las manifestaciones principales de la reflexión son la discriminación, la integración y el orden.

La discriminación entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, lo aceptable y lo rechazable, la verdad y el error, son condiciones básicas para el comportamiento ético. El orden se halla implícito en cualquier acto moral. Mediante la reflexión pre-

tendemos que el estudiante llegue a ordenar sus ideas. En el proceso de aprendizaje debe ordenar su trabajo, el tiempo y el material necesario. El proceso de reflexión termina en una síntesis en la que juega un papel importante la sobriedad, que es la cualidad que nos impulsa a quedarnos con lo esencial, prescindiendo de lo que es accesorio y superfluo. (García Hoz, 1988).

Si hablamos de la expresión verbal nos detenemos en que ella exige claridad, a través de la cual se percibe adecuadamente la realidad. Pero a la vez podemos entenderla como transparencia en la que no sólo vemos el objeto significado, sino también los elementos subjetivos del conocer. Entonces también se ve cómo piensa y cómo es el sujeto, la persona en esa particular situación. Entonces la transparencia se convierte en sinceridad. Una expresión sincera es una expresión en la cual se ve con claridad no sólo lo que se dice, sino cómo se piensa y cómo se siente lo que se dice. Vemos pues que la expresión verbal tiene un componente ético que puede expresarse en el decoro en el lenguaje, en un léxico digno.

También debemos fijarnos que el aula de clase y todo el centro educativo, llámese escuela, colegio o universidad constituyen un ámbito social que estimula y condiciona de modo **peculiar las relaciones humanas**. El trabajo es interactivo, cooperativo, todos los profesores lo sabemos. Es una exigencia de la Pedagogía actual.

El trabajo cooperativo constituye desde nuestro punto de vista el mejor fundamento para el desarrollo de las virtudes sociales, - hoy hablamos de habilidades sociales. Estas se desenvuelven entre la justicia y la generosidad. Entre ellas ubicamos el compañerismo, es decir la solidaridad entre pares, lo que exige a su vez, la responsabilidad y el deber de justicia de realizar aquello a lo cual uno se ha comprometido.

En las relaciones con las personas, con los otros, si la justicia es algo obligado que fundamente el valor de las relaciones, la generosidad viene a ser como su máxima expresión.

En la justa colaboración, algo se da a los demás, pero se da también en beneficio propio; en la generosidad se da también al otro, se ayuda, se le ofrece, pero se va más allá de la obligación, se olvida uno de sí mismo. Colaborar en una obra que es de interés común es obligación de justicia; ayudar y servir al otro es manifestación de generosidad. En la obra de justicia está presente el interés personal. En la generosidad se olvida uno de sí, de sus gustos, de lo que posee, de su tiempo, para entregarse en beneficio del otro. En nuestro actual momento resulta difícil hablar y actuar con generosidad, sin embargo es una actitud que nos humaniza profundamente.

Podemos hasta aquí hacer un elenco de hábitos morales o virtudes humanas que en una enseñanza eficaz, pueden ir desarrollándose, naturalmente implica-

das en el proceso de aprendizaje mismo.

Hemos hablado de las cualidades tales como la capacidad de criterio objetivo y propio, la capacidad de discernimiento, la aspiración a la obra bien hecha, la magnanimidad, el espíritu de trabajo, la constancia, el orden, la sobriedad, la sinceridad, el decoro en el lenguaje, el compañerismo, el espíritu de colaboración, la justicia, la generosidad, quizá todo ello basta para justificar la idea de que la formación ética se apoya en la formación intelectual.

Consecuencia de esta idea es la de que toda enseñanza y aprendizaje bien orientados pueden estimular y desarrollar la formación moral completa.

En este sentido, según afirma Brown (1971), la conceptualización de la “Educación confluyente” tiene como fundamento la “confluencia” de elementos cognitivos y afectivos en todo proceso de aprendizaje. No se trata de una teoría explicativa solamente, se trata de un concepto que ha tenido y tiene actualmente una gran influencia en la Pedagogía interactiva.

Me gustaría señalar dentro de esta reflexión como la exigencia de un trabajo ordenado, que pide esfuerzo e iniciativas, es la mejor condición para que surja espontáneamente la alegría y se respire un ambiente placentero. La alegría no es un fenómeno que se sostiene por sí mismo, nace de la actividad que desarrolla una persona

o de las relaciones que establece. Sabemos que la actividad es fuente de alegría, precisamente porque actuar es hacer patente la personalidad propia. Nosotros encontramos la alegría en el trabajo mismo, cuando realizamos un trabajo que nos gusta, o en el resultado del trabajo, cuando realizamos una actividad en función de los objetivos que queremos alcanzar.

Asimismo, la convivencia es fuente de energía porque la vida del hombre es vivir con los otros, es convivir. En la vida se esconde la alegría de sentirse parte de un grupo, de ser “alguien” con quien se puede contar. No se ha pretendido hasta aquí hacer un esquema sistemático de virtudes humanas. Ello es susceptible de un examen y orden sistemático, como el esquema tradicional de las virtudes morales.

Paso a un último punto. No puedo terminar sin tratar de algún modo sobre:

2.5 La enseñanza y los valores

En lugar de pensar en la visión tradicional de las virtudes morales podemos pensar en un sistema de valores, siguiendo la preocupación actual por los aspectos afectivos de la educación, y ver que también se cumple el campo total de los valores en las actitudes y hábitos que hemos mencionado. Los cuales se pueden desarrollar en el proceso de la enseñanza decorosamente realizada.

Sin entrar a identificar un sistema de valores determinados, basta señalar, como ejemplo, la incidencia que para la formación integral y realización de valores, tiene la enseñanza bien desarrollada de las diversas disciplinas.

Para la percepción de los valores, la posesión de un criterio adecuado es fundamento necesario. La adquisición de criterio propio implica un proceso largo, ya que no sólo se trata de la adquisición de unas categorías intelectuales básicas para poder valorar la realidad que nos rodea sino de valorarnos a nosotros mismos. En la formación del criterio se incluye también el desarrollo de la capacidad de aplicar, a una situación o problema determinado, los conocimientos que se poseen. Para ello es necesario escuchar, observar, leer, reflexionar, decidir en muchos casos y analizar situaciones concretas para ir paso a paso, adquiriendo este hábito fundamental para la existencia humana.

Se trata de un aprendizaje lento y difícil, como puede ser la adquisición del buen gusto estético. Se habla por ello de un criterio objetivo para evitar el riesgo del subjetivismo que es desintegrador. Los maestros sabios nos recomiendan la observación y la lectura como medios básicos para alcanzar la apertura al mundo de la realidad y del pensamiento de otros, lo cual garantiza la objetividad de ideas y actitudes.

Es necesario señalar, asimismo, que la práctica de

los valores requiere de una adecuada instrucción. Los valores no se pueden apreciar ni practicar sin una básica formación.

Los hábitos de trabajo, el orden y la constancia, como se ha dicho antes, han de ser vividos en un aprendizaje sistemático.

Me parece oportuno indicar que hoy merece especial mención la sobriedad, o austeridad, pues aunque se la puede considerar como un valor moral de tipo general, sin embargo tiene una proyección práctica innegable, hoy más que nunca, en la medida que la sobriedad hace posible el realizar más actividades con menos medios.

Sobre los valores sociales hemos tratado al hablar de la colaboración, la justicia y la generosidad a través del trabajo cooperativo.

Mi último punto toca los valores religiosos que plantean un problema singular muy significativo en la formación integral de la persona. Sin entrar al campo específico de la religión, cuya enseñanza compete al especialista, pienso que el profesor puede hacer mucho en orden a posibilitar una preparación adecuada del espíritu para su relación con el Ser Supremo. La exigencia de verdad que tiene la ciencia, y la insuficiencia del conocimiento científico son dos vivencias que en múltiples ocasiones se presentan, sobre todo en algunas disciplinas como en la Matemática y en las Ciencias de la Na-

turalidad. Sin embargo la Filosofía, la Literatura, la Historia y en general las Humanidades ofrecen muchas posibilidades para referirse a las relaciones del hombre con la trascendencia, a los ideales de la vida y a los valores religiosos. Merecería un desarrollo especial el tema de los valores religiosos porque en ellos encuentra la libertad personal su mayor posibilidad y su máximo riesgo.

Bibliografía

Bacigalupo, Luis, *El carácter ético de la educación y los derechos humanos*, Aula Magna 1,999 Dirección Académica de Investigación, PUCP, Lima, 1,999.

Brown, G. I., *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*, New York, VIKING, 1991.

García Hoz, Víctor, *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, RIALP, 1986, 12a. Edición.

Educación Personalizada, Madrid, RIALP, 1988, 8a. edición.

Kiesler, Collins y Miller, *Attitude Change*, New York, BILLEY, 1969.

Tueros, Elsa, *Discurso de Orden, Ceremonia de Apertura del Año Académico PUCP 1997*, Lima, 1997.

EDUCACIÓN Y ÉTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Mag. Carmen Díaz Bazo
Departamento de Educación,
Pontificia Universidad Católica del Perú.

En esta breve comunicación pretendo discutir algunas reflexiones en torno a la educación y la ética desde la perspectiva de una educación para la paz. No busco plantear respuestas al problema de educar para la paz, sino desarrollar algunas ideas que nos permitan construir una pedagogía para la convivencia y la paz en nuestro país.

A diario nos encontramos con noticias que resaltan situaciones de violencia cotidiana o situaciones que nos revelan la pérdida de valores, o lo que algunos autores llaman el “vacío ético”. En lo cotidiano, es común leer en los diarios uno o dos asesinatos realizados por jóvenes, policías, gente común, que no se sabe por qué razones, mata sin reparos a otros. ¿Es que el valor de la vida, el valor que todos creemos valor universal y absoluto ya no tiene sentido? Por otro lado, la corrupción,

las mentiras, las injusticias, la discriminación, han invadido diferentes esferas de nuestra vida ¿Es que el valor del respeto a la dignidad del otro, la honestidad, la búsqueda del bien común, la justicia, la verdad, ya no son valorespreciados por nosotros? Y así podríamos seguir enumerando situaciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, que nos descubren una crisis de valoración en un mundo “más racional” que progresa científica y técnicamente.

Esta realidad nos invita a preguntarnos ¿cómo hemos y estamos educando a nuestros niños y jóvenes?. El problema de la educación es muy complejo. Pero, creemos que la educación, y especialmente aquélla que llamamos educación para la paz, tiene su responsabilidad en la construcción de los valores de una sociedad.

¿Qué entendemos por educar para la paz? Desde siempre, ha existido en la historia humana un interés y un anhelo por la paz. En los años sesenta surgió en las universidades el campo de la investigación sobre la paz desde las ciencias sociales, y desde los años setenta y ochenta el tema de la paz ha sido preocupación de la educación y de los profesionales en educación.

Actualmente existen múltiples enfoques en relación a la educación para la paz que giran en torno a las diversas concepciones del término “paz”. Así, se ha pasado de entenderla como ausencia de guerras o conflictos (paz negativa), a suponer una cooperación y un

cambio social no violento orientado a la creación de una sociedad de estructuras más equitativas y justas en las que se den las condiciones para la plena realización del ser humano (paz positiva).

En nuestro país la búsqueda de la paz ha estado ligada a la ausencia de violencia en sus diferentes formas y a crear las condiciones para la mejor realización de cada persona. Así, el concepto de paz surge desde la situación de violencia que vivimos en los años ochenta, donde “la búsqueda de la paz es trabajar para que desaparezca la violencia en sus diversas formas” (Mac Gregor, 1989).

De hecho ha habido un logro, al no considerarla sólo como ausencia de guerra, pero se continua entendiendo a la paz como no - violencia, como abolición de las injusticias y a ésta se la llama paz positiva.

Desde la experiencia del proyecto « Educación y Cultura de Paz »¹ creemos que el concepto de paz y, por tanto, de educación para la paz debe superar su concepto negativo: ausencia de violencia, y abrirse a una definición que descubra lo positivo del término. « Quizá sea importante buscar definiciones en positivo para pelear más por la paz antes de que se la destruya; que la lucha por la paz no sea una lucha de recuperación y sí de sostenibilidad de su vigencia... » (Iguñiz, 1995: 243).

1 El proyecto « Educación y Cultura de Paz » es desarrollado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP desde 1989.

Es por ello, que creemos, que debemos rescatar un concepto de paz que no sólo busque que desaparezca la violencia en sus diversas formas, sino que, principalmente, se centre en un proyecto positivo de respeto a la dignidad de la persona y de promoción de valores como la justicia, la libertad, la verdad, la participación democrática y la solidaridad. Es en última instancia, como bien señala Pablo VI, la creación de la *civilización del amor*.

Como nos recuerda Juan Pablo II “hay que hacer la paz, hay que producirla, hay que inventarla, hay que crearla con ingenio siempre vigilante, con voluntad siempre nueva e incansable. (...) La paz no puede ser ni pasiva, ni opresiva; debe ser inventiva, preventiva, operativa.” La paz es dinámica, lo que supone una búsqueda y una construcción personal y social.

En este sentido, la educación y la que llamamos educación para la paz tiene un carácter eminentemente ético porque es el medio esencial y necesario para que el hombre alcance su plenitud como tal y porque está vinculada a la idea de libertad y a las decisiones de quien la realiza. La condición ética de la actividad educativa se explica por su contenido, por su método y por su intencionalidad. Por su contenido porque en ella se transmiten los valores de una sociedad, “lo valioso” y en el fondo sirve a un fin moral. Por su método porque dichos contenidos se transmiten en la relación educativa, en un modo de proceder moralmente “bueno”. Y, final-

mente, por su intencionalidad porque busca fines humanizadores propios de la condición de la persona.

La tarea educativa tiene siempre una concepción del mundo, de la vida y de la persona, nunca es neutra, está cargada de valores. Además la educación es una praxis incierta, imprevisible, nadie ni nada garantiza que tenga éxito (ejemplos de ello, hay muchos) ya que cada situación educativa es única, incierta y conflictiva. La intencionalidad valorativa (formar a la persona) y la incertidumbre (de los resultados) nos invita a estar siempre en situación de reflexión y de justificación de las acciones que realizamos en el ámbito educativo.

Una educación para la paz desde la perspectiva ética debe responder a algunas interrogantes que presento a continuación:

1. ¿Educación para el desarrollo de competencias o educación para la búsqueda del sentido?

El mundo globalizado y competitivo en el que vivimos, exige a la educación el desarrollo de una serie de competencias que nos permitan desenvolvernó en la vida, y especialmente en el mundo del trabajo: así se enfatiza la formación técnica y profesional, el logro de

2 Presento las interrogantes usando la preposición « o » no con la intención de presentar ideas antagónicas en donde es necesario optar por una u otra idea, sino con la finalidad de presentar la tensión que existe y que la educación como acción reflexiva y ética debería integrar.

resultados, la aptitud para trabajar en equipo, las habilidades de comunicación, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos, las habilidades para resolver los conflictos, entre otras. Las exigencias de un mundo que cambia obligan a “estar al día” en los conocimientos y las técnicas de nuestras profesiones. Se educa para “lo que sirve” desde una lógica instrumental. Pero, ¿quién nos educa para lo que vale? Es necesario recuperar la dimensión teleológica de la educación: el por qué y el para qué queremos educar; la dimensión ontológica: qué hombre buscamos formar; y la dimensión axiológica: en qué valores queremos educar.

Por otro lado, la vida tan rápida, la primacía del “hacer”, el logro de resultados, la eficacia y la eficiencia, la idea de éxito nos impide, muchas veces, reflexionar sobre el sentido último de la educación: la formación de la persona. La educación debe abrir espacios para discutir los diversos ¿por qué? y ¿para que? traducidos, luego, en un proyecto educativo. En el marco de una ética discursiva, encontrar espacios para discutir los motivos y argumentos de las diversas acciones que realizamos.

Además el proceso educativo debe acompañar a los alumnos en el camino de encontrar un sentido y orientación a su vida: ¿quién soy? ¿a dónde voy?, en otras palabras, ayudar al descubrimiento de su proyecto de vida personal.

2. ¿Decisiones técnicas o decisiones morales en educación?

En la tarea educativa, como en toda profesión, se toman decisiones. Se toman decisiones técnico - pedagógicas (¿qué contenidos debo transmitir? ¿qué es lo mejor para conseguir tal fin? ¿cuál es el mejor procedimiento para lograr el objetivo?...). Sin embargo, la perfección de la técnica a veces nos hace olvidar el fin último de la educación. Así Maritain decía “el niño es tan bien examinado por los diferentes tests, tan bien observado, sus necesidades están tan bien especificadas, su psicología está tan bien puesta en relieve, los métodos para que todo se le haga siempre fácil están tan perfeccionados, que el fin de todas estas laudables mejoras corre el riesgo de ser olvidado o dejado de lado”.

Toda decisión que se toma en la tarea educativa no es solamente de índole técnica, sino de naturaleza ética, ya que afecta al educando y supone un respeto a su dignidad como persona. La reflexión ética ayuda a tomar decisiones moralmente justas (¿qué derechos y valores han de ser respetados?). Por tanto la actividad educativa está regulada por un saber técnico pero integrado en un saber ético que la fundamenta.

3. ¿Educación para la heteronomía o para la autonomía? ¿Racionalidad o subjetividad?

En los últimos tiempos nadie niega la importancia

de educar para la autonomía tanto cognitiva como moral, ayudando a pasar al niño de la heteronomía a la autonomía. Las teorías del desarrollo moral nos presentan el proceso por el cual el sujeto llega a adherirse a valores universales (lo que Kohlberg llamó moralidad postconvencional) o lo que Kant llamó adherirse al imperativo categórico como resultado del deber de la razón práctica. Este es un imperativo que obliga sin más, sin restricción alguna. Para Kant una ética autónoma es la ética que no viene de fuera, sino que procede del mismo sujeto racional como legislador de sí mismo. Ser autónomo significa, entonces, aprender a tomar decisiones moralmente justas, no elegir de otro modo sino del modo que el “deber” indica y obedecer a una voluntad universalmente aceptable.

En este sentido, la autonomía está ligada al deber. Sin embargo, la primacía de la autonomía desde las teorías racionalistas, nos ha hecho olvidar dos dimensiones importantes en el proceso de su construcción: la heteronomía y la intersubjetividad.

La heteronomía, según las teorías cognitivas es aquella en la que el sujeto se adhiere a unas normas morales por “obediencia externa”, surge entonces de una relación con el “otro”. De un “otro” que como autoridad le indica “lo bueno” y lo “malo” y lo sanciona si no “obedece” con ello. La construcción de la autonomía depende de una heteronomía anterior. Mi percepción es que este primer acompañamiento de una autoridad que

indica “lo bueno” se ha perdido. Un ejemplo claro de ello, es el niño que accede a cantidad de información por la televisión o por Internet, y que no cuenta a su lado con una autoridad moral que le permita discernir lo valioso. ¿Cómo llega, entonces, el niño a tomar decisiones realmente justas si no hay un “otro” que lo acompañe en su proceso educativo? De ello, hablaremos más adelante.

Siguiendo a Levinas, Bárcena y Mèlich (2000) plantean que es necesario heteronomizar la autonomía en el sentido que la responsabilidad moral no emana exclusivamente de la razón o voluntad universal sino que está condicionada por la presencia y subjetividad del otro, del sujeto singular, irrepetible, concreto. La heteronomía se entiende aquí como respuesta al otro y responsabilidad para con el otro, en la mirada y escucha atenta del otro que nos interpela. En este caso la autonomía es cuestionada desde la exterioridad del “otro”, del “rostro” cercano y del “rostro” diferente”.

4. ¿Educación racional o educación para la admiración y el asombro?

Siguiendo en la línea de reflexión anterior, las teorías cognitivas del desarrollo moral, nos han hecho perder de vista el desarrollo de los sentimientos y emociones que son básicos para percibir y reconocer conflictos y problemas morales.

Ante nuestros ojos pasan situaciones que miramos, pero no admiramos, o contemplamos con respeto, entusiasmo o sorpresa. Transcurren imágenes, experiencias, hechos que no nos causan asombro, simpatía o compasión. El dolor y sufrimiento ajeno no nos conmueve. Hemos des-aprendido a expresar las emociones, la educación nos ha enseñado a controlarlas u ocultarlas. La educación afectiva no tiene ni tiempo ni espacio en el proceso educativo.

Las emociones no constituyen interferencias para nuestro ser racional, sino que le dan a nuestro razonar sentido y significado relacional (Maturana, 1996). Este admirar, asombrarse y conmoverse por la vida de los otros no es puro sentimentalismo, es solidaridad con la dignidad de las personas, ayuda, compromiso y denuncia, amor y caridad desde la perspectiva cristiana, fundamentada en el reconocimiento de nuestra responsabilidad. La educación no se queda entonces en el diálogo y la argumentación de las razones, sino en el compromiso y la responsabilidad para actuar de acuerdo con la norma moral aceptada.

Esta capacidad de asombro también se fomenta en la medida que se introduzca al alumno a la realidad total (Patrini, 1991). El que nada admira no puede ni siquiera preguntar, sin preguntas no hay respuestas, y por tanto, saber (Ferrater, 1993).

5. ¿Educación para el recuerdo o educación para la esperanza?

La educación se hace en el presente mirando el futuro, pero también es una educación que recuerda la historia vivida, “no para encontrar una oportunidad de venganza, sino de recordar para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor” (Bárcena y Mèlich, 2000).

Ricoeur (1996) dice “hay crímenes que no deben olvidarse, víctimas cuyos sufrimientos pide menos venganza que narración, sólo la voluntad de no olvidar puede hacer que estos crímenes no vuelvan nunca más”.

Esta educación del recuerdo, de la historia vivida, mira el futuro con esperanza. La esperanza es una necesidad ontológica, existencial. Siguiendo a Paulo Freire “No se es hombre sin esperanza, no se constituye uno en sujeto sin esperanza. Se requiere de una educación de la esperanza que consiste en un fortalecimiento de la voluntad, que se produce cuando se elige por valores, cuando se apunta a un futuro, cuando se opta por un compromiso, cuando se vive un testimonio, cuando se obra. Porque la esperanza necesita de la práctica, de la acción, para no quedar en mero sueño o deseo para tornarse en un concreto histórico con nuestra vida y voluntad conformando ese concreto”. (Cirigliano, 1995).

6. ¿Obediencia o libertad en la relación educativa?

El carácter ético de la educación se evidencia con mayor nitidez en la relación educativa. No se educa si no se acompaña, no hay educación si no hay encuentro de dos personas, un yo y un tu, el maestro y el alumno.

En este encuentro la autoridad del educador -entendida como auctoritas (lat. augere) el que hace crecer en autenticidad al otro- acompaña al alumno en su proceso de “ser persona” con el máximo respeto por su libertad. Es cierto que es una relación asimétrica y dependiente, de ayuda al otro, pero orientada al crecimiento del otro, donde ese otro se “somete” a esa persona que suscita asombro, respeto y amor. El educador “desciende” de algún modo hacia el educando para promover su desarrollo.

Cobra sentido, entonces, la obediencia. Pradel, citado por Patrini (1992), nos da un ejemplo claro de la importancia de ella. “La obediencia dirige el esfuerzo para que se consiga un fin con más seguridad: el río no puede dejar de ser devastador, si no se frena entre diques y canales, sus increíbles posibilidades se perderían y sus fuerzas dañarían.” Por tanto, ello no significa obediencia por imposición sino por libre voluntad de adhesión a los principios que fundamentan las normas

7. ¿Valores declarados, enseñados o vividos?

No basta con declarar o enseñar los valores, como

señala Adela Cortina (2000) hay que degustarlos. Y los valores se degustan con los otros y en la soledad, porque los valores se construyen en el sí mismo, porque nadie puede ser sí mismo por otro, nadie puede tener y vivir los valores por otro.

Como escribía Ortega y Gasset (1982) citado por Jover (1991) “nada que en verdad valga la pena ser aprendido, puede en rigor ser enseñado. Por muy grande que sean los afanes del maestro siempre habrá una última precisión, una postrera claridad, una gota la más sabrosa del jugo científico o artístico que no podrá transmitir, que habremos de conquistar por nuestro propio esfuerzo doloroso”.

El educador no enseña los valores, los presenta como posibilidad concreta. El educador no es un modelo de “valores morales”, sólo crea las condiciones para demostrar y viabilizar su vivencia en la relación y en el ámbito educativo que le corresponde. El educando mira la vida del educador como ejemplo de posibilidad que él puede hacer suya. Por tanto, no trata de imitarlo sino de hacer real una posibilidad que se reconoce como valiosa.

Estas no son las únicas preguntas que la educación puede responder. Podemos hacernos muchas otras, y así debe ser, porque una educación que no se interroga sobre su sentido corre el riesgo de deshumanizarse convertirse en mera instrucción.

Una educación para la paz deberá entonces articular el desarrollo de competencias con el fin último de la educación: la formación de la persona, la técnica con la moral, la heteronomía con la autonomía, el desarrollo de la racionalidad con el desarrollo de las emociones, el recuerdo con la esperanza, la obediencia con la libertad y la enseñanza con la vivencia de los valores.

Esta es una tarea difícil. Reflexiones sobre la educación y la ética siempre se han hecho en la historia de la humanidad por grandes pensadores; sin embargo, los hombres y la realidad nos han revelado un mundo muy diferente al soñado. Los que creemos en la educación tenemos la responsabilidad ética de buscar los medios de hacer de nuestro mundo, un mundo más humano.

Bibliografía

Bárcena, F. *La práctica reflexiva en educación*. España: Editorial Complutense, 1994.

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós 2000.

Cardona, C. *Ética del quehacer educativo*. Madrid: ediciones Rialp, S.A. 1990.

Cirigliano, G. De la palabra conciencia de la opresión a la palabra proyecto de la esperanza. En *La Educación*. Revista Interamericana de desarrollo educativo. N° 120, año XXXIX. 1995.

Cortina, A. (Coord.). *La educación y los valores*. Madrid: editorial Biblioteca Nueva. S.L. 2000.

Ferrater Mora, J. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza 1981.

Ferrazzi, G.M. *Ética profesional y cultura de paz*. Módulo 1. Segunda Especialidad en Proyectos Educativos y Cultura de paz. Lima: Facultad de Educación, CISE-PUCP. 1999.

Iguñiz, J. *Sociedad y Paz*. En IV Seminario de análisis y perspectivas de la educación en el Perú. Lima: PUCP. 1995.

Jover Olmeda, G. La relación educativa desde el amor, la amistad y la soledad. En *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Herder. 181 – 208.1991.

Maritain, J. *Para una filosofía de la persona humana*. Buenos Aires: Cursos de cultura católica. 1937.

Ortega, P. De la ética de compasión a la pedagogía del encuentro. En *Educación moral. VI congreso interuniversitario de Teoría de la Educación*. Ortega, P. (Coord.). Murcia: Cajamurcia. 1997.

Patrini, L. *Elementos para una metodología educativa en los valores éticos y políticos*. Lima: AVSI- Italia, CISE-PUCP. 1991.

Ricoeur, P. Tiempo y narración. Vol III. *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI. 1996.

LA EDUCACIÓN COMO PREVENCIÓN DE LA CORRUPCIÓN

Mag. Luis Sime P.,
Departamento de Educación,
Pontificia Universidad Católica del Perú

Si uno de los sentidos de la educación es formar para aprender a convivir con los demás, como lo propone Delors (1996), una pregunta que irrumpe con fuerza desde nuestra realidad actual es: ¿cómo educar para la convivencia en medio de una sociedad tan quebrada por la corrupción? Esta interrogante encierra todo un desafío a los educadores de sociedades como la peruana y otras que han enfrentado una lógica donde políticos, militares, intelectuales, artistas, profesionales, empresarios, técnicos, etc. participaron de una u otra medida en éste tan bien orquestado círculo vicioso de la corrupción. Este círculo ha pretendido encerrarnos en una visión turbia y fatalista de la realidad para ver a medias y no ver más allá del lodo. Hoy necesitamos aprender a limpiar nuestros ojos con la verdad para volver a creer en nosotros.

A medida que ese círculo vicioso de la corrupción

se va consolidando en diversas esferas lo que se está construyendo es un proyecto de sociedad: una sociedad de cómplices. Se trata de un discurso y estrategia que necesitan inflar permanentemente sus logros parciales para que podamos justificar todo lo que se hace silenciosamente con la otra mano. Este proyecto se instala sobre una base de medias verdades alterando cifras y evaluaciones a fin de hacer aparecer un régimen eficiente y fuerte. La consolidación de esta imagen es un recurso ideológico fundamental para sembrar complicidades: “roban, pero hacen obras”, “roban, pero hay orden”.

Este proyecto de inmoralidad encadena cada vez a más personas e instituciones en la complicidad del callar y dejar pasar, a cambio de una retribución inmediata o posterior, sea económica o de otro tipo. La sociedad de cómplices requiere de aquello que Cortina (1999) llama “el vicio de la pasividad”, individuos lo suficientemente dóciles y comprables para que la maquinaria del engaño pueda marchar sin fisuras.

La sociedad de cómplices promovida desde “alianzas estratégicas” entre sectores del Estado con otros de la sociedad civil quiebra uno de los principios básicos de las sociedades modernas y democráticas. Como lo advierte Touraine: “Nuestra libertad depende de la separación de la razón de estado y el interés privado; nuestra servidumbre es completa cuando un Estado todopoderoso está en manos de intereses privados. Hablamos entonces de corrupción, esa enfermedad mortal de la democracia” (1997,265).

Gracias a esta enfermedad vamos progresivamente renunciando a nuestra calidad de ciudadanos, de sujetos con derechos y responsabilidades. Nuestro derecho a saber la verdad de los asuntos públicos y nuestra responsabilidad de fiscalizar y participar en la definición de las políticas micro institucionales y macro sociales queda anulada o sólo utilizada para algún juego político de los agentes del oportunismo.

Pero la complicidad trae también otro fenómeno creciente que socava las bases subjetivas de la convivencia democrática: la desconfianza y la sospecha. Creer en el otro se transforma en sospechar del otro. En la medida que en la sociedad de cómplices el “mecanismo de regulación” es la conveniencia privada capaz de comprarlo y venderlo todo, los cuerpos y las conciencias, el otro siempre tendrá máscaras para cada coyuntura, sonrisas y lágrimas para la ocasión.

Nuestras democracias en América Latina no sólo están desafiadas a combatir la pobreza extrema sino también la falta de confianza entre nosotros mismos. La tarea es política, moral y educativa. Desde las ciencias sociales se han construido diversas teorías para describir, y explicar el subdesarrollo, pero no siempre éstas han profundizado en la dimensión moral de las instituciones y en la necesidad de una ética alternativa basada en la confianza mutua. En una época se puso el énfasis explicativo de nuestro atraso en las relaciones de dependencia frente al exterior o al crecimiento del Estado

y su falta de eficiencia. Estas y otras explicaciones sólo nos revelan parte del problema que adquiere mayor complejidad al tomar conciencia de la inmoralidad o amoralidad que padecen tanto sectores del Estado como de la sociedad civil y del mercado.

Una de las características lamentables de nuestra cultura política es esta falta de credibilidad en las personas e instituciones. Los estudios de Lagos (2001) nos demuestran una impresionante correlación entre los bajos niveles de confianza a nivel de relaciones interpersonales y la credibilidad de las instituciones en el contexto latinoamericano que nos permite hablar de una grave cultura de la desconfianza. Mientras que en 1996, el 20% de los encuestados a nivel latinoamericano, señalan confiar en la gente, este porcentaje decae en el 2000 a 16%. Llama la atención el caso de países como Brasil donde en dicho periodo el descenso fue de 11% a 4%, mientras que en sociedades más desarrolladas el porcentaje de confianza en las relaciones interpersonales es como promedio un 60%, como en el caso de Suiza, que llega a un 68% y Estados Unidos a un 50%.

Otros estudios nos muestran la imagen de corrupción que tenemos los latinoamericanos de nuestros gobiernos. Así, en la llamada encuesta del Milenio (El Comercio, 2000), se revela que en torno a la pregunta: ¿cuál de las siguientes palabras describe su percepción del gobierno en su país? la palabra corrupta es la más contestada por los encuestados. En Argentina, Bolivia,

Ecuador, Paraguay es más del 60%, luego le sigue México y Colombia con 59% y 55% respectivamente, Perú con 39% y, entre 23% y 26%, se encuentran Chile, R. Dominicana y Uruguay.

Pero la corrupción en estas sociedades no sólo es un problema de los gobernantes sino que ella está incrustada en el propio tejido social, en la propia cotidianeidad. Silva y Hernández (1995) han estudiado aquellas estrategias discursivas que los individuos hemos creado para justificar la corrupción. En primer lugar, estos autores señalan que la licencia que se toman las personas para corromperse parte de asumir al otro como pretexto para hacerlo. Es decir, opera un mecanismo mediante el cual uno justifica corromperse porque otros lo hacen y sobre todo otros que son portadores de responsabilidad, como las autoridades. En otras palabras: “si ellos lo hacen, por qué yo no”, este camino alivia las tensiones morales del sujeto.

Una segunda estrategia es aquélla que busca justificarla como la única alternativa para salir de una determinada situación. La corrupción salva a la persona de una situación de riesgo constituida por factores fatales. Aquí el sujeto, podemos agregar, está a merced de circunstancias conflictivas aparentemente sin alternativas, donde uno corrompe porque “no tenía otra cosa que hacer”.

Una tercera vía es aquélla que justifica acciones

de corrupción basadas en la economía de mis recursos, como el tiempo. Se paga “por debajo” para agilizar un trámite y así evitar el gasto improductivo del tiempo personal.

Una cuarta ruta es la que adopta la forma de la naturalización. Hay una justificación de la corrupción como un dejarse arrastrar porque está por encima de nosotros (“está en todas partes”), como algo natural, con lo cual no seguir esta corriente es algo anormal (“todos lo hacen, menos los tontos”). De esta manera, la corrupción, podríamos señalar, es una forma de resocialización, que asegura un tipo de vínculos de “normalidad” en la sociedad.

Una quinta vertiente es aquella que se refiere a la corrupción cotidiana bajo un estilo adversativo: el sí pero no o viceversa. En este escenario hay razones poderosas para no caer en la corrupción; sin embargo, están latentes sus tentaciones. Mediante este discurso zigzagueante la probidad como la tentación adquieren el status de realidad: no ha sucedido, pero puede suceder, y si sucede, no será algo extraordinario. Complementando lo anterior podemos decir que esta latencia de la tentación descansa en gran medida en las formas como la persona se ubica ante una situación leída como oportunidad para ser aprovechada sin límites o autocontrol. De allí, aquellas expresiones como “la ocasión hace al ladrón”, “la virtud es sólo la falta de oportunidad”, “en arca abierta el justo peca”.

Ciertamente, la corrupción es un fenómeno complejo que requiere de mayores estudios para su comprensión en distintos escenarios de la vida social. Lo cierto es que existe una espiral de la corrupción que genera una perversión muy grande en las instituciones que terminan por deformar su identidad propia y se introduce en la vida cotidiana de una sociedad volviéndola cada vez más menos confiable.

Frente a una sociedad de la complicidad queremos trabajar educativamente por una sociedad basada en la transparencia donde ayudemos todos a que siempre existan luces para alumbrar y no sombras para ocultar. Esta sociedad transparente, donde los ciudadanos podemos observar las conductas de autoridades e instituciones, es definitivamente una sociedad de prácticas visibles y no clandestinas. Este proyecto de convivencia honesta se nutre de una ética de la indignación capaz de movilizar nuestras energías morales en clave de resistencia personal, grupal y social hacia aquellas conductas deshonestas e ilícitas que trafican con los recursos sociales o funciones institucionales.

La construcción democrática de una sociedad transparente exige capacidad de indignación ciudadana cuando el soborno y el chantaje quieren constituirse en la política recurrente del Estado. Esta ética de la indignación es parte esencial de la regeneración moral de los ciudadanos que consideran intolerables los niveles de degradación moral en que la sociedad ha caído y exigen en su lugar limpieza y decencia en la vida pública.

Una tradición de entendimiento de la democracia puso el énfasis en su calidad representativa del interés de la mayoría en un sistema de equilibrio de poderes. Esta visión precisa cada vez más complementarse con otra donde asimilemos la democracia como una comunidad de ciudadanos honestos que cultivan la práctica de la transparencia y, por ende, asumen el desafío permanente de rendir cuentas. En ese sentido, una sociedad de este tipo requiere de una cultura evaluativa de las instituciones: ellas son exigidas desde adentro y desde afuera a presentar la limpieza de sus procesos de decisión. En una sociedad transparente, la eficacia necesita ir acompañada de credenciales morales.

Una sociedad enraizada en la transparencia no puede dejar de prevenir las prácticas corruptas. Ello exige una comprensión integral de la sociedad donde se perciba que para combatir la pobreza necesitamos no sólo más inversión sino y a la vez combatir la corrupción. Esta impide el uso equitativo y lícito de los recursos y las oportunidades de todos y no sólo de algunos. El trabajo de Mauro (1997) muestra esa relación inversamente proporcional entre educación y corrupción: a más corrupción menos gasto en educación. A su vez, los análisis de Gupta, et al (2000), revelan que la corrupción puede incrementar el costo de la atención en los servicios de salud y educación; hacer decrecer el volumen de los servicios públicos mencionados y generar la disminución en su calidad.

Según MacIntyre (citado por Tovar, 2001), la corrupción es cambiar la naturaleza de algo, privar a una actividad de su propia naturaleza, pervirtiéndola. Las actividades sociales pueden corromperse porque con ellas además de conseguir los fines propios de cada una de ellas, como gobernar, enseñar, curar, etc. se privilegian bienes externos como el dinero, el prestigio o el poder. Obtener estos bienes es lícito siempre y cuando se respete el fin propio de cada actividad. La corrupción se produce cuando no se valoran ni respetan los fines propios de las actividades sociales, ni se busca mejorarlas y más bien sirven exclusivamente al dinero, prestigio o poder.

Los planteamientos anteriores necesitan ser complementados por enfoques más ricos sobre las instituciones educativas. Requerimos reelaborar enfoques desde la conflictividad producida al interior de dichas instituciones fruto de prácticas basadas en la deshonestidad y aprovechamiento poco lícito de recursos. ¿Cómo la docencia y decencia terminan lamentablemente dissociándose? ¿qué factores son los que concurren para que en una institución se combinen lealtades perversas de unos con pasividades de otros para finalmente ocultar hechos y obtener beneficios dudosos? ¿cómo se corrompe una institución educativa o parte de ella siendo su función la de promover valores en las nuevas generaciones? Las teorías debieran ayudarnos a comprender mejor cómo se produce ese proceso complejo de defor-

mación moral de las personas dentro de ciertas instituciones, como son los centros educativos.

Para los educadores nuestra preocupación son las próximas generaciones. Nuestra perspectiva además de personalizadora es también intergeneracional. Nos interesa el educando como persona pero también como generación que comparte ciertos eventos históricos distintos a las generaciones precedentes. Un acontecimiento histórico profundamente vergonzante de estos tiempos es la corrupción puesta al descubierto. El conocimiento público de estas prácticas ocultadas por todos los medios pero que empiezan a ser reconocidas crea potencialmente un argumento impugnante de una generación a otra y una desacreditación al mundo adulto que representa el poder. Son diversas las interrogantes que desde esta perspectiva podemos esbozar: ¿qué imagen de la adultez y del poder se están formando las generaciones de adolescentes y jóvenes ante evidencias tan contundentes de corrupción? ¿qué sentido de esperanza en el cambio y en la vida pueden construir si los referentes tanto de personalidades como institucionales han sido derrumbados por el dinero? ¿cómo educar para prevenir la corrupción, la conveniencia a cualquier precio?

Nuestra preocupación por las nuevas generaciones nos inclina a subrayar la importancia de la educación moral y ciudadana en los procesos formativos. La imagen que tiene parte de la sociedad peruana sobre la educación en este país es que, en efecto, uno de los as-

pectos más descuidados es la formación de valores morales (Apoyo 2001c).

Una respuesta pedagógica a estos diagnósticos sobre la dimensión moral de la escuela y también de otras instituciones formadoras la podemos construir desde la educación moral y ciudadana. Ellas constituyen fuentes de criterios, conceptos y pautas para el crecimiento moral de las personas que formamos parte de instituciones educativas. En medio de estas tendencias educativas podemos ubicar esta perspectiva de la educación para la prevención de la corrupción que señaláramos en párrafos anteriores. Consideramos que los objetivos específicos de esta perspectiva giran con relación a:

a) Generar una conciencia ética, una reflexión crítica sobre la moralidad de las decisiones públicas y prácticas institucionales;

b) Despertar una ética de la indignación ante prácticas de corrupción;

c) Informar sobre los mecanismos y dispositivos legales que sancionan la corrupción y permiten la fiscalización;

d) Promover experiencias donde los educandos puedan ejercer tipos de poder y evaluar sus tensiones;

e) Impulsar la explicitación de códigos de ética institucional, profesional y personal como proyectos para convivir en la verdad, honestidad y confianza mutua.

Bibliografía

Apoyo. *Informe de Opinión*. Lima, Agosto 2001.

Cortina, Adela. *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 1999.

Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional*. España: Santillana. 1996.

Gupta, Sanjeev. *Provision of health care and education services*. Washington. International Monetary Fund. Working Paper. 1999.

Lagos, Martha. *How people view democracy*. Between stability and crisis in Latin America. *Journal of Democracy*, Vol. 12, N° 1, January 2001.

Mauro, Paulo. *Why worry about corruption*. Washington. International Monetary Fund. *Economic Issues* 6. 1997.

Silva, Carlos y Hernández, María. *Las formas cotidianas de la corrupción: un análisis de discurso*. En: *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 29, N° 2. 1995.

Tovar, Cecilia. *Ética y política*. Páginas, N° 168, Abril 2001.

Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Argentina*: FCE. 1997.

**PUBLICACIONES
DE LA
COMISIÓN DE FE Y CULTURA**

1. **Conflicto y diálogo entre ciencia y religión**
2. **¿Cómo se puede hoy ser cristiano?**
3. **Ética y economía**
4. **Ética y comunicación**
5. **Ética y educación**
6. **Terrenos comunes para el diálogo entre
Ciencias Sociales y Teología**