
FINES EDUCATIVOS Y ESPACIO PÚBLICO*

MÓNICA GÓMEZ SALAZAR

Los seres humanos nacemos en unas condiciones de indefensión que no tienen parangón con ninguna otra especie; para nuestra sobrevivencia necesitamos que otros seres humanos nos provean de alimento, vestido, habitación y también nos den protección y seguridad. El desarrollo de un ser humano es social, por eso como sujetos sociales adultos seguimos necesitando de la sociedad para sobrevivir. La sociedad compensa en los hombres sus debilidades individuales y aumenta sus capacidades. Cuando un hombre o mujer tienen la pretensión de trabajar aislados y depender sólo de sí mismos, su fuerza resulta escasa para ejecutar alguna obra considerable; ese trabajo, que busca satisfacer todas sus diferentes necesidades, exige un grado de precisión altísimo para no caer en errores que pondrían en peligro su sobrevivencia ¹. La sociedad, nos dice Hume, aporta un remedio para estos inconvenientes: "por la unión de las fuerzas nuestro poder aumenta; por la división del trabajo nuestra habilidad crece, y por el auxilio mutuo nos hallamos menos expuestos a la fortuna y los accidentes. Por esta fuerza, habilidad y seguridad adicionales llega a ser la sociedad ventajosa ²".

Se requiere, pues, cooperar, y para ello es necesario que los diferentes grupos, por antagónicos que sean, sean valorados como agentes que afectan los planes de vida propios. En la dimensión política, la principal dificultad es cómo hacer para que sujetos que están dispersos participen en el logro de fines comunes que, a su vez, se articulen con los diferentes planes de vida. Dewey hablará de "la búsqueda de las condiciones en las que la Gran Sociedad se pueda transformar en la Gran Comunidad ³", y para ello, según este autor, es necesario liberar y compartir ciertas capacidades y prácticas. Dado que todo sujeto forma parte de varias agrupaciones, "...esta última especificación no se puede cumplir, a menos que diferentes grupos interactúen de forma flexible y plena en conexión con otros grupos ⁴". No somos miembros natos de una comunidad. Es en las prácticas que nos hacemos parte de una, y es en la enseñanza que se educa a las nuevas generaciones en la cooperación para acordar los fines que se

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
monigomez@yahoo.com

tendrán en perspectiva, así como las condiciones necesarias para lograrlos; se trata de un tema moral que depende de la educación ⁵.

Los fines que se desean alcanzar se plantean a partir de condiciones sociales prácticas. Estas condiciones están en proceso y no completamente establecidas. Los fines, pues, no están predeterminados y no existen con independencia de los sujetos que viven en un contexto. Si se les considera como fines fijos y no como hipótesis históricamente limitadas que tienen a la vista algunas posibles consecuencias, serán fines que no podrán cuestionarse y tampoco ser evaluados o revisados.

Por ejemplo, en la enseñanza de la ética, los fines que se establecen no deberían ser externos a los estudiantes con los que se comparte un curso. Normalmente, los maestros reciben los objetivos de las autoridades y los alumnos los adoptan como resultado de una doble o triple imposición externa ⁶. Se comete el error de considerar los fines de un curso como generales: se tiene un temario oficial que cumplir; lecturas regulares por hacer, y una evaluación que en realidad no atiende a las experiencias específicas de los alumnos. 'General' puede entenderse como 'abstracto' o separado de todo contexto. Tal carácter abstracto de la enseñanza significa lejanía de unas condiciones de existencia específicas y nos hace retroceder a la idea de que enseñar y aprender son meros medios de preparación para un fin establecido desconectado de esas condiciones ⁷. Uno de los problemas al establecer fines que provienen de una fuente externa —como es el caso de los fines educativos que ha impuesto el Estado mexicano— es que las condiciones existenciales no pueden servir como medios para alcanzarlos, porque esos fines han sido formulados en condiciones que los estudiantes no viven. Como explica Dewey, si el fin se inserta desde fuera, "...no se puede suponer que posea una relación activa con las condiciones concretas de la situación... sólo puede insistirse sobre tal fin ⁸". Así, a lo largo de la historia, los gobiernos se han empeñado en desarrollar una educación homogénea para el mexicano. El fracaso de este plan se debe principalmente a que se le consideró como un fin fijo, concebido independientemente de unas prácticas sociales específicas. Dewey tiene razón al afirmar que "uno de los males de un fin abstracto o remotamente externo en la educación es que su misma inaplicabilidad en la práctica hace que probablemente se reaccione en forma de una búsqueda azarosa en las condiciones inmediatas ⁹". En México hay una tendencia a establecer fines sin tener en cuenta las capacidades de aquellos a los que se educa. Estas capacidades forman parte de las condiciones existenciales que deben tenerse en cuenta al momento de proyectar un fin.

Por otro lado, de acuerdo con nuestro autor, los deseos surgen cuando algo no funciona, cuando hay alguna 'dificultad' en una situación existente ¹⁰. Eso que no marcha proviene de algo que falta y ante esta ausencia surgen los deseos y se proyectan los fines contemplados que de realizarse,

podrán satisfacer esa necesidad. Sólo en este contexto habrá valoración en sus dos sentidos: 'apreciar' aquello que no se tiene y por ello se desea y se necesita y, segundo, como indagación de si ese fin en perspectiva puesto en práctica satisfará la necesidad. La diferencia entre los distintos deseos y sus relativos fines será el rigor con que se indaguen las carencias y el rigor con que se indague si los fines colmarán la necesidad. Sin embargo, a menudo se tiene la idea falsa de que los fines a los que un programa educativo apunta son fijos y lo único que resta es encontrar los medios para impartir los contenidos a un conjunto indiferenciado de alumnos. Los fines o resultados que se desea alcanzar en la docencia deben ser valorados con base en las condiciones existenciales físicas, biológicas, económicas, políticas, culturales, y demás, de estudiantes y profesores. Este proceso de evaluar los contenidos y metodología permite considerarlos como hipótesis sujetas a revisión, según los deseos y necesidades que, por ejemplo, un programa de ética busca satisfacer. Esos deseos, necesidades y fines dependerán precisamente de los estudiantes y del profesor que integren cada grupo de estudio. Como se ve, carece de sentido hablar de fines al margen de los deseos, necesidades y prácticas de los sujetos.

Toda forma recurrente de actividad genera reglas ¹¹ y éstas remiten al futuro, a algo que *debe* llevarse a cabo; se trata de normas a las que habrá que ajustarse en formas de acción futura. Si se imponen unas normas a un grupo de sujetos que no se siguen de sus prácticas específicas, difícilmente las considerarán vinculantes, serán normas que no responderán a sus deseos, necesidades ni valoraciones.

Los estudiantes se plantean preguntas sobre el significado de sus prácticas sociales, de los cursos que eligen y su relevancia para su desarrollo profesional y personal. Preguntarse por el significado de algo implica plantearse su propósito y su valor. El propósito y valor de un curso de ética sólo podrá considerarse a la luz de las condiciones de existencia específicas de los alumnos que eligen tomarlo; lo deseable entonces es que ese curso sea flexible y se adapte a los estudiantes cada vez que se imparta. Surge la pregunta de cómo elegir el temario, metodología y condiciones del curso.

Un primer requisito para elegir es que las decisiones deben basarse en la reflexión, en la deliberación entre sujetos, en este caso entre estudiantes y profesores, y no debe apoyarse en la fuerza de la costumbre, ni en la coerción ni en la idea de contenidos predeterminados. Un segundo requisito consiste en que los sujetos, al decidir, deben saber lo que están eligiendo y hacerlo de manera voluntaria. Aristóteles lo dice bien, uno elige lo que cree poder realizar por sí mismo ¹². Si bien "el hombre es principio de las acciones, y la deliberación versa sobre lo que él mismo puede hacer ¹³", estas acciones adquieren un significado moral con relación a los fines que se desea alcanzar. En el caso de la docencia, la carga moral de las acciones proviene de los fines que alumnos y profesores

tengan contemplados en la enseñanza y aprendizaje de diferentes posturas éticas. Los fines deben ser formulados por quienes integran cada grupo, de modo que pueden variar entre sí. Dado que los distintos grupos no coinciden en los fines ni en las condiciones existenciales, al momento de tomar una decisión y comprometerse, todos los sujetos involucrados deben saber lo que están eligiendo.

Los programas educativos deben descartar una postura jerárquica entre el Estado mexicano y estudiantes y maestros. No hay tal cosa como una educación para los mexicanos, como si ser 'mexicano' fuera algo ya existente, a lo que se pueden añadir características de cada grupo de estudiantes. La educación debe ser coherente con la estructura plural de la sociedad. En definitiva, un curso de ética no se lleva a cabo sobre todo para impartir contenidos sobre la historia de la ética, se trata más bien de un curso que debe tener en cuenta que en las prácticas de enseñanza los sujetos se constituyen en personas que apuntan a actuar según criterios morales en los espacios público y privado. Estudiantes y profesores estarán comprometidos con la educación y encontrarán un sentido vinculante en los contenidos de sus cursos y respecto a la sociedad, en la medida en que éstos se formulen de acuerdo con las prácticas sociales del grupo.

NOTAS

- * Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto PAPIIT 'Desafíos éticos de la diversidad cultural para una ciudadanía de calidad', IN403211-3.
- 1 David Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, trad., Vicente Viqueira, México, Editorial Porrúa, 2005, pp. 408-409.
- 2 *Ibid.*, p. 409.
- 3 John Dewey, *La opinión pública y sus problemas*, trad., Roc Filella, Madrid, Ediciones Morata, 2004, p. 137.
- 4 *Ídem.*
- 5 *Ibid.*, p. 141.
- 6 *Vid.* John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2004, p. 99.
- 7 *Ídem.*
- 8 *Ibid.*, p.96.
- 9 *Ídem.*
- 10 *Vid.* J. Dewey, *Teoría de la valoración*, trad. M. L. Balseiro, Madrid, Siruela, 2008, p. 84.
- 11 *Vid. Ibid.*, p.57.
- 12 *Vid.* Aristóteles, *Ética Nicomaquéa*, Tr. Julio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 1993, p. 184. Párrafo 1111b25.
- 13 *Ibid.*, p.187. Párrafo 1113^a.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1993), *Ética Nicomaquéa*, trad. Julio Pallí Bonet, Madrid: Gredos.
- Dewey, John (2008), *Teoría de la valoración*, trad. María Luisa Balseiro, Madrid: Siruela,.
- (2004), *Democracia y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- (2004), *La opinión pública y sus problemas*, trad. Roc Filella, Madrid: Ediciones Morata.
- Hume David (2005), *Tratado de la naturaleza humana*, trad. Vicente Viqueira, México: Editorial Porrúa.