

Hacia una propuesta pedagógica para una formación ética orientada a la acción responsable y solidaria con jóvenes mexicanos

*Francisco Urrutia de la Torre**

En este artículo se presenta una fundamentación filosófica y una aproximación pedagógica al planteamiento de un proyecto con el que se pretende “probar” (saborear, sopesar) la construcción de una propuesta pedagógica dirigida a favorecer la formación ética de jóvenes mexicanos, hacia a una “acción humana plena”, en relaciones responsables y solidarias.

En sus secciones se tratan: i) las principales problemáticas sociales que hoy enfrenta la juventud mexicana, y que se asocian a su formación ética; ii) una aproximación a los discursos educativos y corrientes filosóficas que sustentan los actuales esfuerzos de formación ética en México; iii) un breve planteamiento hacia el sustento filosófico de una formación ética radical rigurosamente planteada; iv) una aproximación hacia una formación ética orientada a la acción responsable y solidaria; v) un programa de investigación como “probación” de la intelección que se comparte en los apartados anteriores.

LA JUVENTUD MEXICANA: PROBLEMÁTICAS SOCIALES ASOCIADAS A SU “FORMACIÓN ÉTICA”

En la primera parte de este artículo se ofrece un “esbozo” de exploración sociológica¹ de las situaciones problemáticas en las que

* Director académico del CEE. El autor agradece a la Compañía de Jesús, a los jesuitas concretos, la formación y el acompañamiento que posibilitó la construcción de este trabajo.

¹ Al hablar de “esbozo” se alude a un bosquejo descriptivo cuyo punto de partida es la “aprehensión” de la juventud mexicana como una experiencia que afecta “realmente”; como

participan los jóvenes mexicanos, y a cuya atención podría contribuir (entre muchas otras aproximaciones) la formación ética con ellos.²

Durante los últimos años, la juventud mexicana ha enfrentado, cotidianamente, complejas situaciones problemáticas,³ tales como: 1) una gravísima desigualdad en la distribución del capital económico, social y cultural (Bourdieu y Wacquant, 2005) entre los sectores privilegiados y las mayorías empobrecidas de nuestro país, que se ha agravado durante las últimas décadas, y cobra, tan drástica como paulatinamente, muchas vidas humanas; 2) una “anomia” que está “informalizando” la vida social, desintegrando la institucionalidad y desfigurando

“alteridad” que se impone con su fuerza y puede “re-actualizarse” en el “campo” o ámbito de realidad respecto del cual es “inteligida” entre y desde otras realidades. Tal bosquejo se conforma como un “sistema de referencia” que traza la dirección de un esfuerzo por construir posibilidades de lo que la juventud en cuestión “podría ser en el mundo” (Zubiri, 1983). Se dice “esbozo de exploración *sociológica*” en coherencia con la aproximación de Immanuel Wallerstein a la sociología, puesto que en el “esbozo” se insinúa una descripción de algunos grupos juveniles mexicanos que se estructuran más allá de los individuos, que se escalonan jerárquica y conflictivamente, y que pueden (o no) contener sus conflictos sin destruirse (cf. Wallerstein, 2000: 14-24).

² Las situaciones problemáticas en cuestión se construyeron con base en el bosquejo sociológico mencionado, que no se presenta completo en este artículo, y puede consultarse en Urrutia, 2009, Anexo I.

³ Para la construcción del “esbozo” sociológico citado y la síntesis de situaciones problemáticas realizada, el autor se apoyó en una lectura de la situación social de estos jóvenes, según los mapas socioculturales contruidos por el Comité Técnico de la Encuesta Nacional de Juventud 2005 (ENJ-2005) para estudiar los atributos (des)estructuradores de la realidad social en que estos jóvenes enfrentan la vida (Pérez Islas, 2007). La decisión de aprovechar el aporte sociológico del Comité Técnico de la ENJ-2005 se basa en que, en medio de la escasez de estudios que describan comprehensivamente a la juventud mexicana, esta Encuesta realiza un acercamiento a la realidad de los jóvenes de México que se esfuerza por: 1) no conceptuar simplistamente a la “juventud”, sino que la piensa como categoría relacional, social, cultural e histórica; 2) reconocer el papel activo de los jóvenes como sujetos que negocian (ambiguamente) con las instituciones, estructuras o sistemas sociales; 3) reconocer los límites y las lagunas de su propio procedimiento empírico; 4) situar la investigación de las prácticas juveniles en su cambiante contexto cultural y sociohistórico; 5) interpretar los sentidos sociales que los jóvenes van configurando; y 6) enriquecer el análisis cuantitativo con los frutos de los estudios interpretativos y socioculturales (cf. Reguillo, 2000: 19-43). La ENJ-2005 se propone investigar los procesos, las prácticas y los imaginarios desde los cuales los jóvenes enfrentan las instituciones y constructos culturales que regulan la sociedad mexicana. A partir de su hipótesis de trabajo, de que “existe un desajuste entre las condiciones estructurales y de oportunidades en la sociedad mexicana, que produce una diversificación en la condición y los desempeños juveniles, a través del uso combinado de recursos materiales simbólicos”, se pregunta cómo se incorporan los jóvenes a nuestra sociedad. Para ello, sigue cuatro criterios de caracterización: la “formalidad” con respecto a las instituciones sociales, la “membresía” (pertenencias y adscripciones de los jóvenes), la “legalidad” (el apego a la norma y a la regla) y la posición de los jóvenes en las tensiones entre la “legalidad” y la “legitimidad”.



la relación entre lo (i)legal y lo (i)legítimo; 3) una orientación individualista, pragmática y precariamente ciudadana, inconsistente entre discursos y experiencias, que dificulta la acción social pertinente y efectiva; 4) un ejercicio selectivo de violencia física y simbólica de los jóvenes que, por medios diversos, buscan imponerse principios de visión y división social entre sí, y en particular a aquellos jóvenes gravemente desfavorecidos para participar en la configuración pública de sentidos en el espacio social que habitan.

Una grave desigualdad socioeconómica

Indiscutiblemente demostrada con datos durante los últimos años en México (cf. Cortés, 2010: 36-45), la grave desigualdad que hoy caracteriza las relaciones privadas y públicas de los jóvenes mexicanos es el primer problema ético que se puede observar en su descripción. La injusta distribución del capital económico, social y cultural,⁴ que en un círculo vicioso genera más desigualdad en temas como permanencia escolar, remuneración, estabilidad y prestaciones laborales, seguridad social, etc., es el medio, en fin, para acceder, diferencialmente, a bienes, servicios, redes sociales exclusivas. Las diferencias entre los jóvenes “conectados” y los “desconectados” reportan, en México, distintos patrones de consumo global, grados de satisfacción con los logros personales y opuesta (des)confianza en el futuro. Es una minoría que, además del incondicional apoyo de su familia y amigos, cuenta con un sostén institucional predominantemente legitimado y legalizado por la sociedad (Reguillo, 2007).



⁴Por “capital” se entiende, si se sigue a Pierre Bourdieu, un factor que permite a quien lo posee ejercer un poder o influencia dentro de un “campo” determinado. El capital puede ser: a) “económico”, bienes de producción y productos financieros; b) “cultural”, redes duraderas de relaciones y conocimientos incorporados, objetivados o institucionalizados, y c) “simbólico”, reconocimientos como prestigio, fama, renombre, autoridad, ascendencia (Bourdieu y Wacquant, 2005: 173-205; Vargas, 2006). Cuando se dice “campo” se alude, con este sociólogo francés, a una configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se definen en las determinaciones que imponen a los agentes o instituciones que las ocupan por: a) su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o capital, y b) sus relaciones objetivas (de dominación, subordinación, homología, etc.) con las otras posiciones. De estas disposiciones pende el acceso a los beneficios que se juegan en el campo (Bourdieu y Wacquant, 2006).

La injusta distribución del capital económico, social y cultural en México no sería tan sombría si, en su contraparte, no se encontrara a millones de conciudadanos (jóvenes, niños, adultos, ancianos) viviendo en graves situaciones de pobreza; esto es, no sólo sin acceso a educación, trabajo, atención a la salud, participación social, comunicaciones y entretenimientos dignos, sino maltratados en todos estos ámbitos y, en muchos casos, incluso muriendo prematuramente de enfermedades curables a bajo costo.

Una “anomia social”: informalidad, ilegalidad e ilegitimidad

Una situación que complica enormemente el abordaje del problema de la desigualdad en México es el de la “informalidad”. Néstor García Canclini identificó esta “informalidad” como el problema más grave en las condiciones de vida y los posicionamientos públicos de la juventud mexicana. El autor se pregunta si el actual grado de disociación entre las prácticas que los jóvenes consideran (i)legales y las que valoran como (i)legítimas puede conducir al paulatino desmoronamiento de la sociedad mexicana (García Canclini, 2007).

La noción de “informalidad” se vuelve significativa en el conjunto de la trama social. Esta categoría, que nació como designación residual para lo que se caía de la sociedad formalmente organizada, se amplió hasta abarcar sectores tan heterogéneos como las pequeñas empresas y los comercios domésticos ilegales, los vendedores callejeros, los niños y los adolescentes que ofrecen servicios o mercancías en las esquinas, músicos del Metro, cartoneros y recicladores de desechos, artesanos no agremiados (o sea la mayoría), taxis sin licencia, productores y vendedores de discos y videos piratas, revendedores de entradas para espectáculos y cuidadores, espontáneos o amafiados, de coches en concentraciones deportivas... (*ibid.*: 70).

A su vez, Edgar F. Rodríguez (2007) se apoya en Émile Durkheim y utiliza la categoría clásica de “anomia social” para referirse a esta “informalización” y disfuncionalidad social en la que las heterogéneas prácticas juveniles están contribuyendo a la crisis institucional. En esto coincide con el investigador de la



educación Pedro Gerardo Rodríguez, quien sigue a Durkheim y a Parsons para afirmar que esta “anomia” es la sistemática transgresión de las normas sociales, una desintegración y ruptura de la solidaridad social (cf. Rodríguez, 2007: 11-48).

Un individualismo pragmático, a-crítico y no ciudadano

La informalidad y la “anomia” que tensan legitimidades y legalidades en México son enfrentadas por la juventud mexicana mediante respuestas que, en no pocos casos, denotan una orientación individualista, pragmática, a-crítica y no ciudadana. Así se observa cuando, entre sus discursos y las prácticas o experiencias cotidianas que reportan, hay frecuentes inconsistencias, como sucede entre: a) su orientación individualista a la responsabilidad personal como estrategia pragmática de progreso material, cuando dicho progreso está, para los jóvenes mexicanos, gravemente condicionado por circunstancias estructurales; b) una mayor “cultura cívica” (confianza interpersonal, participación en asociaciones, apoyo a la democracia, interés político) en el estrato alto que en los estratos bajos, y la mayor legitimidad de la evasión fiscal en este sector; c) la escasa credibilidad que los jóvenes otorgan a las ineficaces instituciones públicas, y su cumplimiento de la “responsabilidad cívica” de votar, reconocimiento de la legitimidad de aquéllas para reproducir las condiciones que los han llevado a no creer en ellas.



Una “violencia simbólica” y física legitimada y selectiva

Las condiciones privilegiadas de algunos jóvenes facilitan su ubicación estratégica en el entramado social y su construcción de discursos y prácticas como modelos a seguir por el resto de la población –aunque no sin resistencias por parte de jóvenes con discursos y prácticas diversas.

Así lo encuentra Alejandro Monsiváis (2007) en su estudio acerca de las orientaciones valorativas documentadas mediante la ENJ-2005, en las que identifica dos grandes líneas de valoración asociadas a la polarización de las condiciones de vida de la juventud mexicana: a) la de quienes gozan de oportunidades y



recursos que facilitan el desarrollo de un discurso orientado a la “reciprocidad en la vida privada” y a la “cultura cívica” en el ámbito público, que les otorga ventajas para convivir pluralmente en la sociedad mexicana actual, y b) la de aquellos cuyas precarias oportunidades para la configuración de sus trayectorias de vida no favorecen el reconocimiento de sus derechos en condiciones de igualdad. Más grave resulta esta divergencia simbólica en la juventud cuando, en muchos casos, la orientación a la reciprocidad y la civilidad de los jóvenes privilegiados no es, como ya se explicó, consistente con sus prácticas. Entonces, se tiene a jóvenes del estrato medio/alto que evaden al fisco y legitiman la evasión de sus pares, pero entienden la “piratería” como robo y aprueban su persecución. Jóvenes que demandan el uso de la fuerza pública para hacer respetar el “estado de derecho” contra insurrecciones sociales o actos de resistencia civil en Oaxaca y San Salvador Atenco, secuestradores y narcotraficantes organizados –así, todos en un mismo paquete–, al tiempo que viven privilegios educativos, salariales, de atención a la salud, deportivos, artísticos y religiosos claramente inconstitucionales, puesto que es constitucional la igualdad de oportunidades y el digno cumplimiento de las garantías individuales (políticas, educativas, económicas y culturales) para todos los mexicanos con los recursos –escasos– producidos y disponibles en nuestro país.

Pierre Bourdieu denomina “violencia simbólica” a las estructuras simbólicas descritas, en la que los actores privilegiados en posición social y acumulación de capitales apuestan para ejercer su influencia e imponer sus principios de visión y división en el espacio social. En su análisis del “campo político”, Bourdieu acusa el monopolio por parte de los profesionales de la política o “sacerdotes”, que excluyen del juego y tratan como “profanos” a quienes no lo son. También acusa la subordinación del “campo político” al “campo de poder”, que es la configuración de relaciones objetivas entre las posiciones determinadas por los agentes e instituciones más y mejor capitalizadas de todos los campos (económico, mediático, educativo, religioso, hoy todos ellos transnacionales); campos “político” y “de poder” cuyas “puertas de entrada” son mucho más anchas para los jóvenes privilegiados de nuestro país, que para los de los sectores bajos, quienes práctica-

mente están, “por *defalult*”, descalificados del juego para ingresar a ellos y ejercer influencia en sus “reglas”.⁵

Del otro lado, los jóvenes excluidos de la disputa por estructurar lo “legítimamente social” construyen identidades alternativas, abandonan el desigual trayecto legal de la movilidad social a través de la escuela y el trabajo, y optan por los “colectivos de refugio” que “sí se hacen cargo de la crisis y prometen un ascenso más rápido y con menor esfuerzo” (Reguillo, 2008).

El vacío de lo público genera una tendencia –especialmente en los sectores menos favorecidos– a irse desvinculando de instituciones, asociaciones, pactos sociales, normas de civilidad, normas ciudadanas. Ello provoca, por un lado, una respuesta muy caótica, sincopada y, por otro, formas organizativas que tienden a una altísima regulación –no siempre simbólica– y que precisamente al ofrecer y garantizar un “programa” claro, reglas simples –por más duras que sean–, objetivos nítidos y, sobre todo, una opción de futuro, se configuran en alternativas seductoras y deseables. Me refiero con esta última a la creciente adscripción juvenil a las sectas, a las neogiglesias, al retorno y reconfiguración de las bandas, klikas o pandillas juveniles, al crimen organizado, donde se destaca principalmente el narcotráfico (*idem*).

Así, los “miembros distinguidos” de los campos político y de poder se reservan el monopolio de la violencia simbólica y física, utilizada “legítimamente”, según el reconocimiento social de las mayorías –que se configura a partir de la acción de los mismos miembros distinguidos–. Es la dinámica que Zygmunt Bauman (2005) ha comentado, de manera atinada, al referirse a la demanda de quienes, en las décadas inmediatamente anteriores, propugnaron por el adelgazamiento de los Estados (en particular, en materia de regulación económica) y hoy apoyan la “legitimación” que éstos ansían –ante la falta de credibilidad que se han ganado

⁵ Estas “puertas de entrada” son estrechas aun para los puestos de subordinación en el “campo”, dado que las “posiciones de honor” son duramente competidas entre los jóvenes mexicanos más privilegiados, que a su vez participan con(tra) sus pares socioeconómicos de otros países (cf. Bourdieu y Wacquant, 2006 y 2005: 173-205). Algunas de las nociones expuestas son construcciones de los alumnos y del titular del curso “Constitución y transformación de la sociedad”, David Velasco, S. J., de la maestría en Filosofía Social del ITESO, a partir de la lectura de éstos y otros artículos de Pierre Bourdieu.



al dejar de ser “de bienestar”—, mediante el uso de la fuerza para combatir las prácticas económicas, políticas y culturales que los sectores privilegiados consideran criminales. Como consecuencia, hoy enfrentamos una guerra entre el gobierno federal mexicano, configurado conforme el requerimiento de los sectores privilegiados, y la opción también violenta de los jóvenes organizados para “hacer por la vida” en la delincuencia, que al mes de agosto de 2010 había producido casi 40 mil muertes de delincuentes, soldados y civiles⁶ (los primeros dos grupos conformados, mayoritariamente, por ejércitos de jóvenes de los niveles socioeconómicos bajos), sin contar los múltiples y documentados casos de encarcelamientos injustos y aplicación de la (in)justicia que hoy hacen “llover sobre mojado” en la abundancia de jóvenes de los estratos pobres en las listas de torturados, indiciados y sentenciados por “nuestro” sistema judicial.

Los anteriores desajustes sociales amenazan seriamente —cuando no imposibilitan— la construcción de proyectos de vida dignos para la mayoría de los jóvenes mexicanos y sus familias presentes y futuras. Estas situaciones y amenazas, así como las vidas que se deterioran seriamente o terminan de manera súbita, son los principales problemas a considerar en el análisis, el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de acciones, programas y políticas de formación ética con jóvenes mexicanos.

APROXIMACIÓN A LOS DISCURSOS EDUCATIVOS Y A LAS CORRIENTES FILOSÓFICAS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN ÉTICA EN MÉXICO

Aun cuando la escuela no es el único espacio —y quizá tampoco el mejor— para formar(se) éticamente, sí es la investigación de su quehacer educativo una de las fuentes que, en la actualidad, producen pensamiento pertinente y relevante para evaluar e intentar mejorar la formación que se realiza, tanto en sus aulas como fuera de ellas. Por ello, y puesto que el análisis de los procesos formativos que otros grandes actores de la educación ética en México

⁶ Cifra reportada por el secretario técnico del Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN), en *Proceso*, 2011.



(*v. gr.* la familia y los medios de comunicación) trasciende los fines y posibilidades de este artículo, en las páginas siguientes se aprovecharán los aportes de la investigación respecto a este ámbito formativo, a fin de sentar un estado de la cuestión con el cual dialogar desde una reflexión filosófica y pedagógica, a lo largo de su esfuerzo por construir principios coherentes y pertinentes para la formación ética con jóvenes mexicanos.

Así, a continuación se exponen: a) un análisis de los discursos dominantes en la educación latinoamericana, “campo” en el que se sitúa la formación ética como proceso educativo; b) una descripción de las principales corrientes ético-políticas contemporáneas en occidente, que subyacen a estos discursos educativos; c) una síntesis de las corrientes éticas y discursos educacionales expuestos; d) una presentación de contraposiciones éticas en la fundamentación de dichas corrientes ético-políticas; e) una breve explicación de los nudos filosóficos presentes en el debate ético contemporáneo, y f) una enumeración de las aproximaciones pedagógicas a la formación “moral”,⁷ presentes en la actualidad educativa mexicana.



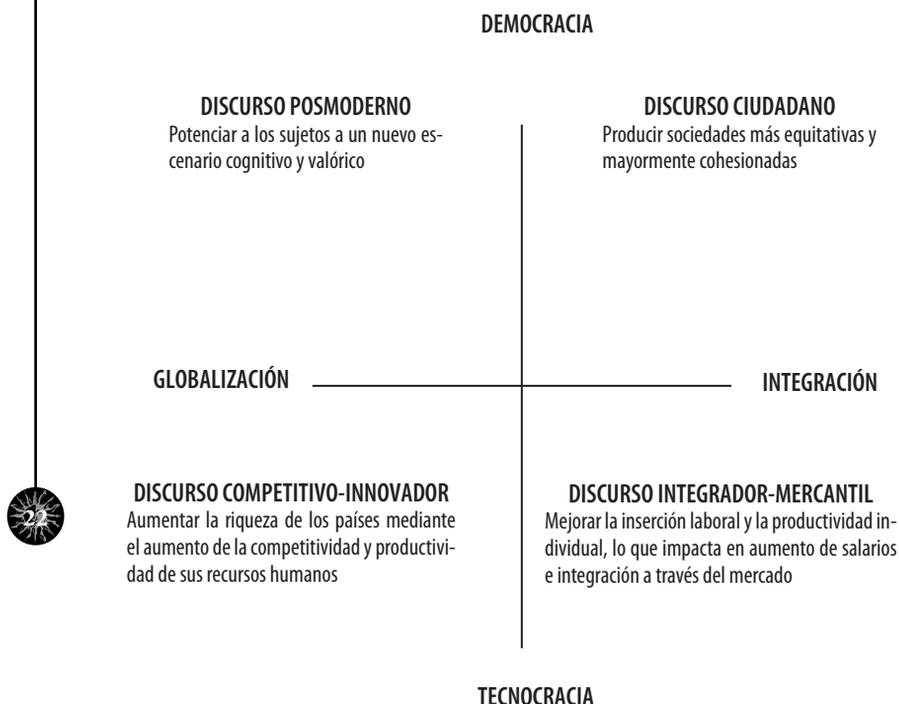
Discursos dominantes en la educación latinoamericana

El sociólogo chileno Javier Corvalán propone cuatro hipótesis para interpretar las transformaciones educativas que actualmente se llevan a cabo en América Latina –observables en México– y que se utilizan como discursos legitimadores de las evoluciones presentes en nuestra educación. Estos cuatro discursos dominantes aparecen ilustrados con relación a los principios que se sintetizan en el esquema 1.⁸

⁷ En este trabajo se entiende como formación moral el proceso de desarrollo de la responsabilidad, es decir, del modo humano de integrar inteligencia –nuestro modo de habérnoslas con la realidad– y libertad –nuestro modo de responder a ella (Zubiri, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1986 y 1993).

⁸ A saber: a) el principio democrático, que privilegia la igualdad y la equidad en acceso y participación en el sistema educativo; b) el principio tecnocrático, que se propone una concepción de la educación como insumo para el desarrollo económico; c) el principio globalizador, que busca acercar a los individuos a los códigos de la modernidad, a fin de prepararlos para enfrentar la heterogeneidad y la innovación constante del mundo globalizado; d) el principio integrador, cuya orientación es la de aumentar las competencias individuales y la interiorización de normas y valores para promover la inserción laboral y cívica de los individuos en el Estado-nación como proyecto de unidad política, cultural y económica (cf. Corvalán, 2001).

ESQUEMA 1. Discursos de transformación educativa dominantes en Latinoamérica



Fuente: Corvalán, 2001.

El pensamiento ético-político que "legítima" los discursos educativos

Los cuatro discursos mencionados arriba, que impulsan los grupos sociales interesados en incidir en las tendencias educativas latinoamericanas, sirven para organizar las prácticas actualmente dominantes en la educación de nuestra región. Son discursos que pueden vincularse con la actual discusión de la filosofía ética en relación con la crisis de la modernidad occidental, vivida desde América Latina. Pablo Salvat (1996) lo sugiere al decir que "La

ética, como reflexión segunda, se nutre de las paradojas, cambios o aporías que ocurren en las formas de vida moral existentes, en las preguntas e interrogantes que desde ella emergen”.

No es éste el lugar para exponer a detalle las corrientes éticas presentes en la discusión latinoamericana –si bien la mayoría de ellas no es de origen latinoamericano–. A continuación se enuncian brevemente las características de dichas corrientes de pensamiento, según las expone Salvat en el artículo citado, para después relacionarlas con los discursos educativos dominantes ilustrados arriba, a los cuales sirven como base de legitimación filosófica.

El “utilitarismo”

El “utilitarismo” nace como una crítica a la teoría de los derechos naturales previos al orden social que se desprendió de los ideales de la Revolución francesa –libertad, igualdad, fraternidad–. Su primer promotor, Jeremías Bentham, afirmaba que el empleo más digno de la filosofía era ayudar a la economía de la vida cotidiana, de cuyos beneficios es partícipe la humanidad. La postura cercana de su representante más célebre, John Stuart Mill, intentó justificar los derechos humanos desde el postulado de Bentham: la “mayor felicidad para el mayor número como la medida de lo justo y de lo injusto”, desde el cual se fundamentan la antropología, la ética y la teoría política y económica utilitaristas. La teoría utilitarista parte de la observación cotidiana de lo que se plantea como su axioma básico (pero no puede demostrarse directamente): una percepción de la naturaleza humana y de los móviles de la acción en términos de búsqueda del placer y de esfuerzos para evitar el dolor. Así, el placer se concibe como la propensión de la naturaleza humana que contribuye en el más alto grado a la felicidad máxima de cada individuo, sin importar su efecto en relación con la dicha de los otros individuos.

La principal crítica que se ha hecho al utilitarismo –y “al pragmatismo” que se asocia a él con su axioma, “lo eficaz es lo verdadero”– es la denuncia de su tratamiento de los derechos humanos, las libertades individuales y, desde ellas, de los seres humanos mismos como objetos de intercambio, sacrificables en aras de la mayor felicidad para el mayor número de personas (Papacchini, 2003).



El "neocomunitarismo"

Para explorar el "neocomunitarismo", Salvat recupera, del trabajo de A. MacIntyre, su crítica radical a la modernidad, y su oferta ética reducida a la expresión de una moralidad social o comunitaria, cuyas consecuencias se traducen en un rescate conservador de las tradiciones políticas premodernas occidentales. A partir del examen del politeísmo axiológico presente en nuestras sociedades, y para recuperar el ámbito ético/moral en crisis, MacIntyre propone, según el análisis de Salvat, una moral comunitaria basada en virtudes, y la priorización de los fines y bienes que orientan las acciones moralmente, que a su vez emergen de los contextos comunitarios. Una grave consecuencia política de su planteamiento es la caída de la pretendidamente universal y trascendente filosofía de los derechos humanos. Por otra parte, la crítica contextualista a la modernidad cuestiona las posibilidades cognitivas y universalizantes de la razón práctica, y, por tanto, la opción por una razón moral entendida como prudencia (Salvat, 1996: 4-6).

La "perspectiva posmoderna"

Salvat continúa su exploración revisando la crítica "posmoderna" a la modernidad, que presenta el lado oscuro de su dialéctica histórica, sus desvaríos, desencantos y ambigüedades. Para Vattimo y otros posmodernos, la "responsable" de la actual crisis de la modernidad es la razón ilustrada y sus pretensiones de dar sentido, unidad y fundamento al quehacer histórico, político y social desde sí misma. Los posmodernos proponen vérnoslas únicamente con los juegos de lenguaje, descifrables a través de una "ética de la interpretación", que establece el principio de la necesidad del respeto irrestricto a todo cuanto existe. Plantean una ética del diálogo como efectiva comprensión del otro, en múltiples horizontes y universos culturales articulados mediante un mero conversar continuo.

⁹No es la finalidad de este trabajo construir un debate respecto a si la época que vivimos globalmente es una "posmodernidad", "tardomodernidad", "ultramodernidad", etc. Lo que interesa es caracterizar una perspectiva de filosofía política presente en nuestros días, para cuya denominación se utilizará el nombre que le otorga el filósofo del cual se sigue el análisis.

Entre las limitaciones de la perspectiva posmoderna está su ausencia de parámetros y criterios para juzgar la modernidad como lugar de decadencia y dominación desenmascarada. La disolución del sujeto moral moderno, por otra parte, imposibilita la articulación de posturas éticas que vayan más allá de posiciones individuales vistas como esfuerzos en pos de la autenticidad. Finalmente, un peligro del posmodernismo es su coincidencia con el proyecto en el que los principios morales de la democracia moderna son reemplazados por “imperativos técnicos” de la arena económico/administrativa (*ibíd.*: 9-12).

El “neocontractualismo”

Para Salvat, los trabajos de filosofía política de John Rawls representan un intento por valorar, críticamente, el proyecto moderno de una razón todopoderosa, sin pretender acabar con las posibilidades de su ideario. Rawls se propone repotenciar el ideario pro libertad, igualdad y fraternidad mediante nuevos argumentos para justificar racionalmente una teoría política. Su teoría establece la “prioridad absoluta” de la justicia sobre cualquier concepción particular del bien. Su problema central es la búsqueda de principios adecuados para realizar la libertad y la igualdad, una vez que la sociedad se concibe como un sistema de cooperación entre personas libres e iguales. Rawls espera, a partir del planteamiento de una posición original hipotética, que las personas elijan racionalmente y orientadas por consideraciones morales y un sentido de justicia que impone respetar a cada uno como un fin en sí (lo cual trasciende el utilitarismo, que trata a las personas como medios) (*ibíd.*: 12-14).

Entre sus problemas destaca su elaboración como filosofía moral de imperativo categórico que deja en incógnita el estatus de lo propiamente político y lo identifica con lo moral, cuando la modernidad se ha esforzado por separar ambas esferas. Este problema es típico del liberalismo, que mira la política como expresión de la razón instrumental. Otro problema del neocontractualismo es su dificultad para validarse en sociedades como las latinoamericanas, donde no existe una tradición de democracia constitucional, e incluso puede ser utilizado para justificar la desigualdad existente (*ibíd.*: 16).



La ética “del discurso”

La ética “del discurso”, que tiene a Apel y a Habermas como dos de sus mejores exponentes, se aproxima a la postura de Rawls en lo que se refiere a su proclividad al universalismo y a la ética normativa. Para ellos, la modernidad es un proyecto inacabado y factible de continuar, en su impulso emancipador, en la creciente complejización de las sociedades actuales. Su “ética discursiva” se propone fundamentar la universalidad de las normas ético/morales a partir de la “acción comunicativa”. Se trata de entender el lenguaje como orientado al acuerdo en torno a las normas que deben o pueden regular la vida en común, mediante una estrategia metódica que quiere desvelar lo insostenible de las posiciones solipsistas o racionalistas.¹⁰

Sus críticos señalan que no toma en cuenta a quienes quedan fuera de los juegos de lenguaje existentes, y señalan la asimetría real de los participantes en los diálogos.

El “reísmo liberador”¹¹

Con el nombre de “filosofía de la liberación” se conoce a los esfuerzos desarrollados en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX por hacer una filosofía en diálogo con la corriente teológica “de la liberación”, orientada a una lectura realista del cristianismo desde las precarias realidades latinoamericanas.¹² Como “reísmo liberador” el autor se refiere a una de las corrientes “liberadoras latinoamericanas”: la tradición ética que nace de la filosofía sistemática de Xavier Zubiri, y prolongan Diego Gracia,

¹⁰ Para esta aproximación ética sólo son legítimos, válidos y racionales los acuerdos obtenidos mediante la discusión racional y participativa de los afectados, sin presiones externas, manipulación o coerción por medio del poder –se reconoce su autonomía personal y competencia comunicativa–. La ética discursiva: a) privilegia la justicia sobre el bien o la felicidad; b) sustenta la posibilidad de fundamentar con razones los enunciados normativos (es cognitivista); c) se interesa en abordar y explicar el deber ser de mandatos y normas de acción (es deontológica); d) es procedimental.

¹¹ Es así como denomina Adela Cortina (1995) a la filosófica sistemática construida por el filósofo vasco Xavier Zubiri.

¹² Uno de sus exponentes más reconocidos es Enrique Dussel, con una lectura de la ética levinasiana desde América Latina, centrada en una *praxis* que se fundamenta desde “el rostro del otro” como prójimo a quien responder mediante relaciones amorosas que surgen del encuentro “cara a cara” con él.



Ignacio Ellacuría, Antonio González y Jordi Corominas, entre otros. Considera a todo ser humano como dotado de una estructura moral constitutiva. A través de su inteligencia, el hombre se hace cargo del medio como realidades, lo cual lo compromete con ellas. Las respuestas a estas realidades se abren como “posibilidades” a realizar, lo que produce, desde este nivel biológico, un primer momento de libertad, en el que los seres humanos estamos forzados a elegir, “ajustándonos a la realidad” activamente. Ignacio Ellacuría parte de esta filosofía reísta y construye una “moral de la responsabilidad”; es decir, de la respuesta a la realidad, que se deja impresionar por ella, se hace cargo de ella y carga con ella –y que, de modo contrario, la irresponsabilidad siempre la paga, si no el irresponsable, sí los más débiles que él–. La pregunta fundamental a la que hay que responder éticamente es la que se formula por la mayor humanización de todos los seres humanos.¹³

La crítica que puede hacerse a esta corriente de pensamiento es la de concentrarse en el nivel primario de la fundamentación ética, y requerir el complemento normativo y/o dialógico de otras aproximaciones éticas.



Síntesis de corrientes ético-políticas y discursos educativos latinoamericanos

Las corrientes de pensamiento ético-político expuestas arriba sirven, explícita o implícitamente, como bases de legitimación filosófica para los discursos dominantes en la educación latinoamericana ya explicados. Así entonces: 1) el discurso educacional ciudadano puede legitimarse desde el neocontractualismo o desde la ética del discurso en sus expresiones orientadas a la democracia de los Estados-nación; 2) el discurso integrador mercantil se justifica filosóficamente a partir de una mezcla en la que el utilitarismo economicista domina al neocontractualismo nacio-

¹³ Otros seguidores de Xavier Zubiri, Jordi Corominas y Antonio González, han realizado esfuerzos para fundamentar una propuesta ética desde el pensamiento del filósofo vasco. La interpretación de Corominas enfatiza la noción de “alteridad”, y de “sentir humano”, clave desde la apertura humana a la realidad descrita por Zubiri. González, por su parte, plantea desde la misma alteridad una fundamentación de la ética a partir de la *praxis*, es decir, de la razón ética práctica como “razón del otro” (González, 1997).

nalista; 3) el discurso competitivo-innovador se sostiene predominantemente en el utilitarismo y su apuesta de maximización de la riqueza en el escenario global, y 4) el discurso posmoderno, por la diversidad de enfoques éticos que caracteriza a su vertiente de globalización, pretende legitimarse desde las voces transnacionales del neocontractualismo, el neocomunitarismo, el reísmo liberador y la crítica posmoderna (en las expresiones más relativistas del discurso educacional posmoderno). Estas relaciones de sostén filosófico de discursos educacionales a partir de corrientes ético-políticas se muestran, de manera sintética, en el cuadro 1.

CUADRO 1. Discursos educacionales en América Latina y corrientes ético-políticas que las sostienen

<i>Discursos educacionales</i>	<i>Corrientes ético-políticas</i>
Ciudadano	Neocontractualismo, del discurso
Integrador-mercantil	Utilitarismo, neocontractualismo,
Competitivo-innovador	Utilitarismo
Posmoderno	Neocontractualismo, neocomunitarismo, crítica posmoderna, reísmo liberador

Fuente: Elaboración propia con base en Salvat (1996) y Corvalán (2001).

Contraposiciones éticas en la fundamentación de corrientes ético-políticas

No son las corrientes de pensamiento ético-político la raíz filosófica de los discursos dominantes en la educación latinoamericana. Cada aproximación contemporánea al problema de la orientación de la acción humana parte de opciones éticas, cuya discusión puede remontarse a los orígenes de la filosofía. No es éste el sitio para recopilar una historia de la evolución del pensamiento ético; lo que aquí se pretende es reportar un análisis de las posturas éticas que subyacen a las corrientes revisadas en el apartado anterior, a fin de construir un mapa conceptual del estado de la cuestión ética que hoy sustenta la “educación moral” en América Latina.

Con esta finalidad, el autor se apoya en un estudio de Pablo Latapí quien, a partir del planteamiento de Adela Cortina, propone una aproximación a las corrientes éticas de nuestros días con base en cuatro contraposiciones presentes en la historia y la



actualidad de la filosofía moral: a) éticas “de móviles” (orientadas, como el hedonismo, el utilitarismo y el pragmatismo, a comportamientos humanos cognoscibles y experimentables) o “de fines” (que intentan conocer la naturaleza humana para llevarlo a la perfección moral según su esencia, como la filosofía clásica, el estoicismo, la escolástica y la axiología actual); b) “materiales” (realistas y heterónomas, fundadas en bienes ontológicos, teológicos, psicológicos, biológicos o sociológicos alternos a la voluntad) o “formales” (idealistas y autónomas, pretenden fundar el bien ético en la propia voluntad); c) “consensuales” (diálogo entre roles de Kohlberg, neocontractualismo de Rawls, enfoque discursivo de Apel y Habermas), u “objetivas” (proponen leer la racionalidad ética a partir de la naturaleza humana que puede encontrarse en el mundo social en proceso aquí y ahora), y “teleológicas” (miran la finalidad humana globalizadora naturalista, eudemonista, utilitarista, hedonista o humanista) o “deontológicas” (fundamentan, como Kant, la moral en el deber por sí mismo).¹⁴

Pueden construirse, como se presenta en el cuadro 2, relaciones clarificadoras entre estos antagonismos éticos y los planteamientos ético-políticos expuestos en el apartado anterior, y afirmar que: 1a) el utilitarismo, el neocontractualismo, el neocomunitarismo, la perspectiva crítica posmoderna y la ética del discurso son éticas “de móviles”, orientadas a la construcción empírica del fundamento ético a partir de la maximización del bienestar, del contrato social, la comunidad, los juegos de lenguaje y el consenso (respectivamente); 1b) sólo el neocomunitarismo se propone el conocimiento de la naturaleza humana para orientar nuestra acción, pero como intenta hacerlo mediante la empírica y móvil discusión comunitaria, no puede considerarse una ética de fines; 2a) el neocontractualismo, fundado en los ideales sociales de la modernidad y el utilitarismo, se sostiene en la utilidad máxima como deber, y el neocomunitarismo, apoyado en la “naturaleza humana” que se comprende en diálogo comunitario con la

¹⁴ Latapí (1999) destaca que las posturas que configuran estos antagonismos no son mutuamente excluyentes ni se verifican con pureza en planteamientos éticos concretos, y que el fin de su abstracción es analítico. Además, excluye de su análisis aquellos enfoques éticos contemporáneos que niegan a la ética su carácter racional, los que apelan a un conocimiento especial y privilegiado (dogmáticos) y los que, a su juicio, carecen de rigor filosófico (como el “pragmatismo radical”, el “etnocentrismo”, el “emotivismo” y el “sociologismo”).



tradición, son éticas “materiales”; 2b) la fundamentación autonomista de la ética del discurso y la crítica posmoderna sitúan a estas corrientes éticas como “formales”; 3a) se consideran éticas “consensuales” la ética del discurso, la crítica posmoderna y el neocontractualismo (la última, de consenso hipotético); 3b) éticas “objetivas”, el neocomunitarismo y el utilitarismo; 4a) éticas “teleológicas” (que priorizan alguna finalidad globalizadora de la acción sobre su intencionalidad), el neocomunitarismo (bienes y fines comunitarios), el utilitarismo y la crítica posmoderna (el respeto a cuanto existe), y 4b) éticas “deontológicas”, el neocontractualismo y la del discurso, que valoran los ideales originales del Estado moderno como intenciones legítimas, como deberes.

Ubicadas las corrientes ético-políticas analizadas en las contraposiciones éticas propuestas por Adela Cortina y Pablo Latapí falta situar, de manera similar, el “reísmo liberador” latinoamericano-zubiriano. Aquí se trata, particularmente, a esta corriente de pensamiento debido a que es la aproximación filosófica a partir de la cual se intentará, más adelante, profundizar en las situaciones problemáticas. Por ahora, se presenta la asociación de las corrientes filosóficas y los discursos educativos tratados con la ética “reísta” zubiriana.

CUADRO 2. Éticas contrapuestas y corrientes ético-políticas afines

<i>Éticas contrapuestas</i>	<i>Corrientes ético-políticas afines</i>
1a) De móviles	Utilitarismo, neocontractualismo, neocomunitarismo, crítica posmoderna, del discurso
1b) De fines	Ninguna
2a) Materiales	Neocontractualismo, utilitarismo, neocomunitarismo
2b) Formales	Del discurso, crítica posmoderna,
3a) Consensuales	Del discurso, neocontractualismo, crítica posmoderna
3b) Objetivas	Neocomunitarismo, utilitarismo
4a) Teleológicas	Neocomunitarismo, utilitarismo, crítica posmoderna
4b) Deontológicas	Neocontractualismo, del discurso

Fuente: Elaboración propia con base en Latapí (1999) y Salvat (1996).

Los planteamientos éticos que pueden construirse desde la filosofía de Xavier Zubiri son, si se consideran las contraposiciones presentadas arriba: a) “de móviles”, orientados a la construcción del fundamento ético a partir de la realidad, aunque desde

ésta puedan después construirse fines éticos; b) ni “formalistas” ni “materialistas”, sino “reístas”, puesto que su fundamentación ética se construye en la tensión de una búsqueda “en la realidad”, y en la intelección como “formalidad de realidad”, el sentimiento afectado por la realidad y la volición que tiende a su búsqueda; c) no “consensuales”, pero tampoco “objetivos”, puesto que no fundan su moralidad en procedimientos dialogales, ni buscan construir una racionalidad ética con base en un mundo “puesto-delante” (*ob-jectum*), sino en un mundo que es la “respectividad” de lo real en cuanto que real; d) “teleológicos”, orientados a una finalidad humana globalizadora, si bien no construida de manera concepciva, sino forzada en lo biológico por la apertura de la intelección humana: la elección entre posibilidades reales para hacernos personas, relativamente absolutas, “en la realidad”. Estas opciones de la ética que se siguen de la filosofía zubiriana de la inteligencia y de la realidad se sintetizan en el cuadro 3, para facilitar su contraste con las opciones expuestas en el cuadro 2.

CUADRO 3. Ética zubiriana y opciones en relación con las corrientes ético-políticas y los discursos educativos dominantes



<i>Opciones éticas</i>	<i>Corrientes ético-políticas afines</i>	<i>Discursos educativos apoyados</i>
De móviles	Neocomunitarismo, crítica posmoderna, del discurso, utilitarismo, neocontractualismo	Posmoderno, no ciudadano (del discurso)
“Reísta” (ni material, ni formal)	Reísmo liberador	
“Reísta” (ni consensual, ni objetiva)		
Teleológica	Neocomunitarismo, no utilitarismo	Posmoderno, no competitivo-innovador

Fuente: Elaboración propia.

Así, una ética construida desde la filosofía zubiriana puede ser dialogable con otras éticas “de móviles”, orientadas a la construcción empírica del fundamento a partir de: 1) los espacios comunitarios (familia, comunidad, ciudad), como el neocomunitarismo –que también coincide con el “reísmo” zubiriano en su opción “teleológica”–; 2) la comprensión del otro en múltiples horizontes y universos culturales articulados mediante la conversación, como la perspectiva crítica posmoderna; 3) el consenso construi-

do mediante la discusión racional y democrática de los afectados, como la ética del discurso; 4) la experiencia de la necesidad de unos bienes elementales para la vida humana del utilitarismo –si bien el “reísmo” no está de acuerdo con el sacrificio de las minorías en pro de las mayorías–; 5) el soporte de un contrato social que favorezca la igualdad, la libertad y la fraternidad básicas necesarias para la vida con pretensión ética –aunque para el “reísmo” éste sea un posible punto de llegada, pero no de partida.

El diálogo con la mayoría de estas éticas puede fundamentarse, zubirianamente, en un discurso educativo “posmoderno” que privilegie la equidad del principio democrático y la heterogeneidad y la innovación necesarias en un mundo que se organiza según el principio globalizado (véase esquema 1) –principio que trasciende los nacionalismos que podrían construirse a partir de aplicaciones reduccionistas de la ética del discurso, siempre y cuando la globalización no se entienda según el paradigma competitivo-innovador que el utilitarismo pretende sustentar.

Las anteriores relaciones, y las que pueden establecerse entre los discursos educativos, las corrientes ético-políticas y las contraposiciones éticas explicadas en las páginas anteriores, se presentan para sintetizar el constructo sociológico-filosófico-pedagógico explicado en este apartado, en el cuadro 4.

CUADRO 4. Síntesis de opciones éticas, corrientes ético-políticas y discursos educativos

<i>Corrientes ético-políticas</i>	<i>Opciones éticas</i>	<i>Discursos educativos apoyados</i>
Utilitarismo	De móviles, material, objetiva, teleológica	Integrador-mercantil, Competitivo-innovador
Neocontractualismo	De móviles, material, consensual, deontológica	Integrador-mercantil, Ciudadano
Del discurso	De móviles, formal, consensual, deontológica	Ciudadano
Neocomunitarismo	De móviles, material, consensual, teleológica	Posmoderno
Perspectiva crítica posmoderna	De móviles, formal, consensual, teleológica	Posmoderno
Reísmo liberador	De móviles, “reísta” (ni material, ni formal; ni consensual, ni objetiva), teleológica	Posmoderno

Fuente: Elaboración propia.

HACIA EL SUSTENTO FILOSÓFICO DE UNA FORMACIÓN ÉTICA

Hasta el momento se ha presentado una exploración de las situaciones problemáticas de los jóvenes mexicanos a cuya solución podría contribuir una “formación ética”: a) una gravísima desigualdad en la distribución del capital económico, social y cultural entre los sectores privilegiados y “conectados” y los “desconectados”, mayorías empobrecidas del país, que tiende a agravarse y va cobrando, paulatina o drásticamente, millones de vidas humanas; b) una “anomia” que está “informalizando” la vida social, desintegrando la institucionalidad y desfigurando la relación entre lo (i)legal y lo (i)legítimo; c) una orientación individualista, pragmática, y precariamente ciudadana, inconsistente entre discursos y experiencias, que dificulta la acción social pertinente y efectiva de los jóvenes; d) un ejercicio selectivo de violencia simbólica de los jóvenes privilegiados, que imponen sus principios de visión y división social a los desfavorecidos y prácticamente imposibilitados para participar en la configuración pública de sentidos en el espacio social que habitan.

También se ha expuesto un análisis del ámbito de la formación ética mexicana, escolarizada e “informal”, en el que: a) concurren discursos educativos distintos e incluso contrapuestos, que pretenden legitimar las evoluciones presentes en el campo educacional del país y la región latinoamericana, tales como el “competitivo-innovador” el “integrador mercantil”, “el ciudadano” y el “posmoderno”, que b) se sustentan en disímiles corrientes de pensamiento ético-político que hoy se discuten en medio de una experiencia moral occidental relativista y desfondada, tales como el “utilitarismo”, el “neocontractualismo”, “del discurso”, el “neocomunitarismo”, la “perspectiva crítica posmoderna”, y el “reísmo liberador”, que a su vez c) se organizan según opciones éticas orientadas por diversos “móviles”, se articulan “material” o “formalmente”, se construyen “consensual” u “objetivamente” y se fundan “deontológica” o “teleológicamente”.



Una propuesta pedagógica “zubiriana” entre discursos educativos, corrientes filosóficas y nudos éticos

No es éste el lugar para presentar una síntesis de la amplia y compleja propuesta filosófica de Xavier Zubiri. Los límites de este trabajo son los de afirmar, con base en el estudio de su filosofía, que una propuesta pedagógica pertinente, relevante, radical y rigurosa para formar(nos) éticamente, es la de una formación:¹⁵

1. De “vivientes” (relativamente independientes del medio), “animales de realidades” (con inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendente), “sistemas psico-orgánicos”, para autopoerse personalmente (individual, social e históricamente) en la opción y la justificación por una “forma plenaria humana” viable, “responsable” de la propia “felicidad” personal.
2. En la búsqueda del fundamento del hacerse personas en la acción, con la realidad “tal” y “trascendental” de las cosas y las personas, en la construcción del nosotros y el yo. Es la búsqueda de aquello que muestre intelectivamente ser fundamental en la vida, para entregar la vida a su realidad.
3. En la búsqueda de “realidad en profundidad” en el “esbozo” y la “probación” de realidades que nos lleven a configurarnos personalmente, es decir, a “saber”, en un proceso que parte de nuestras “aprehensiones primordiales” de lo otro, que nos afecta con su fuerza y nos hace quedar “absortos” y abiertos a su intelección ulterior. Esta intelección pasa también por el distanciamiento y la afirmación respecto a nuestro “campo de aprehensión” y el discernimiento del horizonte en el que aprehendemos la realidad que nos da y nos quita la razón.
4. En la intelección de la circularidad interventiva y sistémica de los otros en mí y de mí en ellos, y por lo tanto intelección de ellos y sus acciones en el mismo plano de realidad que yo, así como de las consecuencias de mis acciones en ellos y viceversa, se-

¹⁵La argumentación filosófica de la propuesta que sigue puede consultarse en Urrutia, 2009. El trabajo citado se apoyó en el estudio de la filosofía zubiriana, principalmente en Zubiri, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1993; Corominas, 1999; González, 1987: 45-64, 1997; Ellacuría, 1978, y fue orientado y acompañado especialmente por el doctor Jorge Dávalos, S. J.



- gún la “regla de oro” de muchas religiones y culturas: “no querer para ellos lo que no quiero para mí mismo” o, dicho positivamente, “quererlos a ellos como a mí mismo”.
5. En la construcción de las obligaciones éticas que se derivan del anterior “principio de universalización”, aprovechando lo mejor de la moral vigente en nuestro contexto y trascendiéndola con libertad, en asunción de lo posible, aunque riesgoso, de recrear la realidad.

Ésta es la propuesta de formación para dialogar con los planteamientos que hoy dominan el ámbito de la educación ética en México, partiendo de aproximaciones filosóficas (éticas, políticas) diversas, que sustentan los discursos educacionales de los actores sociales más influyentes en la sociedad mexicana y sus esfuerzos de formación (empresariado, gobierno, sindicatos, universidades, organizaciones de la sociedad civil). Con estos actores se coincide en la noción de que promover una formación ética con los jóvenes puede contribuir a transformar, socioculturalmente, nuestra sociedad, aunque cada uno lo considere así desde una filosofía que sustenta propuestas educativas distintas, en algunos casos dialogables y complementarias con sus aportes parciales, pero en otros incompatibles con sus pretensiones de falsa radicalización.



Entre discursos educacionales y corrientes ético-políticas

En las páginas 21-22 de este trabajo el autor ofreció un análisis de los discursos dominantes en la educación latinoamericana, y una descripción de los principales planteamientos éticos y corrientes de filosofía política que subyacen a dichos discursos educativos. Presentó su síntesis de dichos discursos y corrientes filosóficas en el cuadro 1. También analizó las principales corrientes éticas vigentes en nuestros días a partir de cuatro contraposiciones presentes en la historia y la actualidad de la filosofía moral, y las asoció con los planteamientos de filosofía política expuestos antes, como se muestra en el cuadro 2. Posteriormente, intentó situar al “reísmo liberador” latinoamericano, de raíz zubiriana, en relación con las contraposiciones éticas que vinculó a las corrientes de filosofía política estudiadas, en el cuadro 3.

Después, estableció las relaciones de diálogo entre la ética zubiriana y las corrientes de filosofía ético-política citadas a partir de su coincidencia en las contraposiciones éticas estudiadas. Decía que:

una ética construida desde la filosofía zubiriana puede ser dialogable con otras éticas “de móviles”, orientadas a la construcción empírica de lo fundamental a partir de: 1) los espacios comunitarios (familia, comunidad, ciudad), como el neocomunitarismo... 2) la comprensión del otro en múltiples horizontes y universos culturales articulados mediante la conversación, como la perspectiva crítica posmoderna; 3) el consenso construido mediante la discusión racional y democrática de los afectados, como la ética del discurso; 4) la experiencia de la necesidad de unos bienes elementales para la vida humana del utilitarismo...; 5) el soporte de un contrato social que favorezca la igualdad, libertad y la fraternidad mínimas necesarias para la vida con pretensión ética...

En diálogo con la mayoría de estas éticas puede fundamentarse, zubirianamente, un discurso educativo “posmoderno”, que privilegie la equidad del principio democrático y la heterogeneidad y la innovación necesarias en un mundo que se organiza según el principio globalizador... –principio que trasciende los nacionalismos simplistas que podrían construirse a partir de aplicaciones reduccionistas de la ética del discurso, siempre y cuando la globalización no se entienda según el paradigma competitivo-innovador que el utilitarismo pretende sustentar.

Y además presentó una síntesis de este diálogo de opciones éticas, corrientes ético-políticas y los discursos educativos sustentados con ellas en el cuadro 4.

En el cuadro y el párrafo citados puede observarse una similitud entre el “reísmo liberador” zubiriano, el neocomunitarismo y la perspectiva posmoderna: las tres son filosofías “de móviles”, “teleológicas”, y adecuadas para sustentar discursos educativos “posmodernos”. Asimismo, se aprecia una oportunidad para el diálogo de la ética zubiriana y la ética del discurso, el utilitarismo y el neocontractualismo también “de móviles”. Vale la pena profundizar en las relaciones entre estas corrientes de pensamiento, a fin de distinguir sus ámbitos de encuentro y sus diferencias al pensar una “formación ética” desde estas aproximaciones a la ética.



El neocomunitarismo tiene en común con el reísmo zubiriano su énfasis en el papel de los “otros” en la configuración del individuo, al estar unidos a él mediante lazos de solidaridad, hechos de sangre, historia, cultura, etc. Para MacIntyre, los individuos adquirimos el saber práctico de la moral desde una “Tradición” dada por los otros (cf. Serrano, 1995). Esta “Tradición” no es “tradicionalismo”, puesto que aunque reconoce una “verdad eterna” y una “naturaleza humana” al modo de Tomás de Aquino y Aristóteles, ésta no es punto de partida sino finalidad a la que nos acercamos progresiva, histórica y críticamente mediante la investigación filosófica. Quien llega a conocer la “naturaleza humana”, el “verdadero bien del hombre” según sus circunstancias, es quien adquiere y practica las virtudes intelectuales y morales, para lo que requiere maestros, en cuya autoridad es preciso confiar mientras se hace de las cualidades para ver por sí mismo lo que ellos enseñan (cf. Serrano, 1993).

Una primera diferencia entre el neocomunitarismo y el reísmo zubiriano es el naturalismo del primero, que aunque concibe la “naturaleza humana” como un constructo progresivo y perfectible de la “Tradición”, no deja de mirarla como un saber teórico con el cual comprobar nuestro saber práctico, ético. En la aproximación zubiriana al humano no hay tal naturaleza, sino una “sustantividad” cognoscible a partir del análisis de la aprehensión como acción humana. Para Zubiri, no es la tradición enseñada por un maestro, sino el análisis fenomenológico la vía para conocer nuestra humanidad y actuar ética y racionalmente, según los hechos encontrados en ella –y no como consecuencia práctica de una teoría antropológica.

Por su parte, la perspectiva posmoderna tiene en común con el reísmo liberador zubiriano su actitud crítica de los fines éticos construidos metafísica o ideológicamente, que han llevado a la humanidad, a través de la historia, a cometer atrocidades en el nombre de tales fines, y su referencia al otro como parte de su finalidad ética. La escuela encabezada por Gianni Vattimo se propone la comprensión del otro en múltiples horizontes y universos culturales, mientras que la corriente que se apoya en Xavier Zubiri se orienta al desarrollo pleno de nuestras personas mediante la opción que considera al otro en el mismo plano real que a uno mismo (cf. Salvat, 1996).



Sin embargo, existen graves diferencias entre el “pensamiento débil” posmoderno y la “ética primera” de raigambre zubiriana. La perspectiva posmoderna intenta romper con la modernidad mediante una crítica a nociones filosóficas elementales como la fundamentación, la universalidad y la verdad, a las que opone la heterogeneidad cultural, el relativismo contextual y el disenso. Para ella no hay hechos sino interpretación cooperativa y dialógica de ellos en contextos socioculturales que son fruto de avatares históricos en constante cambio. El réismo liberador zubiriano, por su parte, critica a la filosofía posmoderna por no poder precisar el punto de partida desde dónde efectúa su crítica (¿desde dónde declarar a unas acciones como más justas, humanas o convenientes que otras?), ni ofrecer un criterio de acción responsable y solidario, puesto que en su afán de-constructor nos deja en una indignancia para sostener filosóficamente una *praxis* contra las estructuras y dinámicas sociales deshumanizantes de nuestro mundo (Samour, 2007).

Entre las contradicciones de la posmodernidad filosófica cabe destacar: a) su opción por los “juegos lingüísticos”, que es una decisión normativa, fundada en una opción metafísica por el lenguaje como fundamento (al tiempo que critica todo lo normativo y metafísico); b) las condiciones de privilegio socioeconómico de las sociedades capitalistas posindustriales desde donde se construye su discurso, que no es plural, ni es “pensamiento de los débiles”, sino parcialidad bien intencionada pero ventajosa; c) sus infundados sentidos de tolerancia y respeto al pluralismo no se distinguen rigurosamente del frívolo “disfraz” ideológico que favorece la acción deshumanizadora de las estructuras y dinámicos sociales dominantes en nuestros días, y obstaculizan la acción política que podría liberarnos de ella (*idem*).

Otra corriente de pensamiento ético con la que el réismo zubiriano puede encontrarse en el diálogo es la de la ética “del discurso”, con la que coincide en su orientación a la construcción empírica del fundamento (son éticas “de móviles”). La ética discursiva, como se afirmó en el segundo capítulo, se propone orientarnos mediante la discusión racional y democrática de los afectados por nuestras acciones. Otras de sus coincidencias con la propuesta ética liberadora zubiriana son su intento por justificar racionalmente la ética frente



a los escepticismos y relativismos culturales, y su interés por situar a los otros y a uno mismo en una relación equitativa.

Como diferencias entre ambas corrientes destaca que: 1) la ética del discurso parte de las comunidades de comunicación realmente existentes, en las que siempre hay personas excluidas del diálogo y los consensos, mientras que en la ética reísta el punto de partida son los pobres y excluidos de estos diálogos, cuya condición es impulsora de la acción ética; 2) la ética del discurso acusa a la actual forma de vida occidental de no ser universalizable en el modo kantiano, puesto que su generalización causaría una crisis ecológica, y propone su regulación mediante las instituciones democráticas de occidente, mientras que la ética liberadora hace la misma acusación a la vez que denuncia a las democracias occidentales dominantes de descansar en sociedades de la superabundancia basadas en la miseria de las mayorías humanas; 3) la ética reísta se fundamenta mediante el análisis de nuestra propia acción racional, y la ética del discurso pretende fundamentar dicha acción extrínsecamente, a partir de la acción comunicativa; 4) la ética del discurso es “procedimental” y “deontológica”, en cuanto que propone el diálogo equitativo fundado en los ideales del Estado moderno (libertad, equidad, fraternidad) como deberes en sí mismos, mientras que la ética liberadora zubiriana es “reísta” y “teleológica”, puesto que no funda su moral en procedimientos sino en la “respectividad” de lo real,¹⁶ y se orienta a la plenitud de todas las personas como una finalidad de la que posteriormente pueden derivarse deberes (cf. González, 1987).

Así, la ética del discurso puede complementar el planteamiento ético reísta zubiriano, mientras que la disposición al diálogo nos abre a entender los intereses y las categorías de los otros, que la ética liberadora se propone poner en el mismo plano de realidad que los propios, y que el “principio universalizador” del reísmo es el que puede justificar nuestra participación sincera y radicalmente equitativa en el discurso. Vale la pena enriquecer el reísmo liberador con la ética del discurso y no al revés, dado que

¹⁶ Que se refiere a la apertura de cada cosa real, lo que la hace trascender su contenido, y así ser su realidad tal (“talidad”) y pura y simple realidad abierta al mundo (trascendentalidad). En esta condición de lo real se funda nuestra radical apertura a los otros, en un mismo plano de realidad.



la fundamentación de la acción ética del primero en el estudio de la propia acción, de la que se deriva un humanismo también accional (y no deberes comunicativos para orientar la acción), y su orientación hacia la plenitud humana en muy diversos aspectos de la vida, más que a la ciudadanía occidental –muy cuestionada en las sociedades posmodernas y muy frágil en las sociedades “emergentes”–, denotan su mayor radicalidad y rigor filosófico.

Más distante de los planteamientos éticos apoyados en la filosofía de Zubiri se ubica el utilitarismo, orientado a la maximización del bienestar del mayor número de personas como opción de fundamento móvil, material (realista, heterónoma) y objetiva. Si bien esta propuesta acierta al enfatizar la realidad de unos bienes y males elementales (biológicos, psicológicos) para la vida humana, es criticable por su tratamiento de las personas que conforman los grupos minoritarios como objetos de intercambio sacrificables en aras de la felicidad de la mayoría, y por las consecuencias, que de hecho excluyen a las mayorías, del proyecto social competitivo-innovador que, fundado en esta corriente de pensamiento, hoy se impulsa de manera dominante en nuestro mundo.

Asimismo, lejos de la “ética primera”, cuyo estudio se ha privilegiado en este trabajo, está el neocontractualismo, similar a la ética del discurso en cuanto que asume los ideales que dieron origen a los Estados modernos como finalidad de fundamento móvil. Esta corriente es también cuestionable porque, dada la fragilidad de las democracias más acá de Europa occidental y Norteamérica y la pluralidad organizativa de sus pueblos, el reforzamiento del contrato social y el llamado “Estado de derecho” puede contribuir a fortalecer condiciones injustas y excluyentes de vida, como lo hace el proyecto educativo “integrador-mercantil” que se promueve desde esta aproximación ético-política en algunos lugares de América Latina.

Habiendo comparado la filosofía zubiriana con las corrientes de pensamiento más discutidas en el debate ético contemporáneo vale la pena mirar, sintéticamente, una síntesis comparativa como la que se presenta en el cuadro 5. En él se destacan las similitudes y las diferencias de cada aproximación filosófica considerada aquí con la ética de raigambre zubiriana. Además, se distinguen los “momentos de verdad” de cada corriente ética estudiada, con lo que se aprovecha el trabajo de Jordi Corominas, quien propone



el enriquecimiento de la “ética primera” zubiriana con los hechos estudiados por otras escuelas de pensamiento sobre la moralidad humana. Corominas plantea como hechos radicales en los que fundar la construcción de una ética, además del “hecho protomoral”, la distensión entre suscitación, sentimiento y respuesta volitiva y la concatenación entre obligación y religación (los tres hechos, estudiados a profundidad por Zubiri), la importancia de los bienes y males elementales (aporte utilitarista), las paradojas entre comunicación e incomunicación (estudiadas por la ética del discurso, el neocomunitarismo y, en menor medida, por el neocontractualismo), la relatividad de la ley y la fundamentación de la justificación gratuita de las personas (que propone también la perspectiva crítica posmoderna).

CUADRO 5. Síntesis comparativa del reísmo liberador con otras corrientes éticas

<i>Corriente de pensamiento ético</i>	<i>Momento de verdad de esta corriente</i>	<i>Similitudes con el reísmo liberador</i>	<i>Diferencias con el reísmo liberador</i>
Neocomunitarismo	Reconocimiento de las tradiciones comunitarias como ética.	Reconocimiento de la configuración del individuo por los otros.	Pretende conocer progresivamente la “naturaleza humana” como saber teórico al cual referir la ética. La ética reista analiza la acción humana y la orienta desde sí misma.
Perspectiva crítica posmoderna	Crítica a las de las éticas metafísicas e ideológicas.	Crítica a las filosofías en que occidente ha apoyado sus atrocidades. Referencia al otro en sus fines éticos.	Pretende romper con la fundamentación universal y verdadera pretendida por el reísmo. No aclara desde dónde efectúa su crítica o propone la acción ética. Es contradictoria al optar normativa y metafísicamente por los juegos lingüísticos, y plantearse desde sociedades privilegiadas.
Ética del discurso	Propuesta dialógica y estudio de las paradojas de la comunicación e incomunicación nos abre a los intereses y categorías de los otros.	Se propone justificar racionalmente la acción. Su propuesta de discurso equitativo y sincero coincide con el principio reista de universalización.	Parte de comunidades reales, excluyentes y fundadas en un modo de vida desigual, cuando el reísmo liberador parte de la realidad de los excluidos. Quiere orientar la acción desde la comunicación, y no desde la acción misma como el reísmo. Propone el diálogo democrático como deber, el reísmo plantea la plenitud humana como fin.



Neocontractualismo	Llamada de atención a los Estados modernos respecto a sus ideales originales.	Pretende justificar racionalmente la acción. Orientación desde la equidad y la libertad de los humanos.	Intenta reforzar el cuestionable e inequitativo contrato social moderno, cuando el reísmo busca construir sistemas sociales que aporten a la plenitud de todos.
Utilitarismo	Reconocimiento de bienes y males elementales.	Orientación a la felicidad de las personas.	Asume a las minorías como sacrificables por las mayorías, cuando el reísmo parte de su exclusión como injusticia.

Fuente: Elaboración propia.

La síntesis comparativa presentada también sirve para analizar la pertinencia y la coherencia, en clave de rigor y radicalidad filosófica, de los discursos educacionales estudiados arriba, a partir del trabajo de Javier Corvalán, e impulsados de manera dominante en México y América Latina a partir de las corrientes de pensamiento ético-político revisadas en ella. Así, podemos afirmar que el discurso “integrador-mercantil”, orientado a mejorar la inserción laboral y la productividad individual a través del mercado, y el “competitivo-innovador”, empeñado en acrecentar la riqueza de los países mediante el aumento de la competitividad de su fuerza laboral, fundamentados desde el neocontractualismo y el utilitarismo, no son los enfoques educacionales más pertinentes para nuestro país. Se afirma lo anterior con base en la crítica a la opción neocontractualista por reforzar los Estados modernos –lo que el gobierno de México pretende ser, apoyado por los actores más “capitalizados” de nuestra sociedad– que, como se ha visto en el estudio de las situaciones problemáticas que hoy enfrenta la juventud, son socioeconómica, simbólica y físicamente violentos contra los jóvenes no privilegiados. También se argumenta lo anterior en vistas del grave problema que presenta el utilitarismo al optar *teóricamente* por sacrificar a las minorías en favor del “bien” de las mayorías. Acaso sea ésta la opción que lleva a los actores sociales que intentan apoyarse en el utilitarismo –cúpula empresarial, gobierno, conglomerados mediáticos, grandes universidades, legitimados por la mayoría “ciudadana”– a sacrificar, *en la realidad*, la vida de las mayorías para sostener los privilegios de los menos.

El discurso “ciudadano”, que propugna por la construcción de sociedades más equitativas y cohesionadas, también frecuentemente sustentado en el neocontractualismo, es del mismo modo

cuestionable desde la crítica a esta corriente ética expuesta en el párrafo anterior. En sus expresiones construidas a partir de la ética del discurso, esta aproximación educacional es más atractiva, puesto que aunque también considera que el fortalecimiento de los Estados modernos es una contribución a la equidad entre sus ciudadanos, pone en cuestión las relaciones de incomunicación presentes en las “democracias” actuales. Un proyecto educativo “ciudadano-del discurso” puede ser complementario a una aproximación formativa fundamentada en el reísmo liberador para los espacios sociales en los que la propuesta social moderna –no imprescindible para la filosofía zubiriana– contribuya a la apertura de posibilidades históricas reales para la plenitud humana de todos, siempre y cuando se parta, no de las injustas “democracias” existentes, sino de las miserables condiciones de vida de los excluidos por ellas, demandantes de nuestra acción ética.

El discurso posmoderno, orientado a potenciar a los sujetos en el nuevo escenario cognitivo y valórico globalizado, de actuales aporías morales y crisis de fundamentos, se puede sostener desde el neocontractualismo, el neocomunitarismo, la crítica posmoderna o el reísmo liberador. Aquí el neocontractualismo tiene su expresión más crítica del proyecto moderno en la historia, al tiempo que se propone relanzar su ideario mediante nuevos argumentos para justificarlo racionalmente. Ya se ha valorado el fondo de su propuesta. Por su parte, las expresiones neocomunitaristas de la posmodernidad encuentran en el desencanto respecto al proyecto moderno un terreno relativamente fértil para su propuesta de recuperar la “Tradición” anterior a él, en pos del conocimiento de una “naturaleza humana” como teoría antropológica de la cual derivar consecuencias de saber práctico. A pesar de su coincidencia con el reísmo en la relevancia de lo social para la configuración individual, su planteamiento naturalista y heterónimo es de una raíz metafísica poco dialogable con los críticos de la premodernidad y menos radical que la “ética primera” zubiriana, que orienta la acción humana desde sí misma. Por ello, el discurso educacional posmoderno de raíz neocomunitarista promovido en México por las iglesias (principalmente la católica) y sus instituciones educativas, no es el más pertinente y coherente para responder a los problemas éticos que vive la juventud de nuestros días.



Por último, la crítica posmoderna asume la crisis de las metafísicas y las ideologías de la modernidad, y las acusa duramente de ser sostén de las atrocidades cometidas por la humanidad en la época fundada a partir de la Ilustración. Su ruptura con la fundamentación universal y verdadera, pretendida históricamente por la filosofía, radicaliza el desfondamiento posmoderno y debilita la posibilidad de combatir el mal sociocultural mediante la acción solidaria fundamentada –aunque, con contradicción, opta metafísicamente por los juegos lingüísticos como medio orientador de la acción–. Además de estos problemas, el origen del “pensamiento de los débiles” en las sociedades “fuertes”, posindustrializadas, hace que los “discursos posmodernos” apoyados en él sean poco pertinentes para la injusta, violenta y compleja realidad mexicana.

A partir del análisis anterior se puede afirmar que el reísmo liberador puede ser la aproximación ética más pertinente entre las anteriores, por su radicalidad y rigor filosófico, para sustentar una propuesta educacional en clave de formación ética para los jóvenes mexicanos.



HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA UNA FORMACIÓN ÉTICA ORIENTADA A LA ACCIÓN RESPONSABLE Y SOLIDARIA

La anterior discusión entre corrientes de pensamiento ético parte de una actitud de búsqueda que no considera un exceso filosófico pretender que *nuestras* acciones, y en ellas nuestra vida y felicidad, se orienten con un fundamento sólido y profundo. En ella se han tratado, como problemas éticos de los jóvenes mexicanos, la enorme desigualdad en la distribución de capital; la “anomia” en informalización social; la orientación individualista, pragmática y precariamente ciudadana, o la violencia simbólica de los jóvenes privilegiados hacia los desfavorecidos. Se ha visto que estos problemas frustran la realización humana de los jóvenes que ven cerradas sus posibilidades de vida, tanto como las de quienes se las cierran al no aprehenderlos como iguales; que esta deshumanización se acompaña de nociones de humanidad que distan de la verdadera responsabilidad por nuestra acción social libre, y ecológicamente viable; que vivir alejados de una verdadera plenitud personal (individual, social, histórica) es entregarnos a realidades

no fundamentales, lejos del fundamento de la realidad y relativizando a los otros y a nosotros mismos.

Por la importancia de los problemas expuestos y de la búsqueda de su solución, aquí se argumentó la necesidad de una “formación ética” que abra la posibilidad de vivir o revivir la búsqueda de la realidad fundamental, de su apropiación en búsqueda (y posible hallazgo). Una formación para la entrega de nuestra realidad a lo que muestre ser intelectivamente fundamental; formación de jóvenes relativamente independientes del medio, con inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendente, unidad psico-orgánica y orientación a la autoposición personal. Una formación para buscar la “realidad en profundidad”, limitada y provisional, en las personas y las cosas en el esbozo, la probación y el saber personal que parte de nuestras “aprehensiones primordiales”, que pasa por la “aprehensión campal” y que nos impele a entrever el horizonte en que aprehendemos la realidad, que es la que nos da y nos quita la razón.

Aproximaciones pedagógicas presentes en la educación mexicana



Aquí se ha sostenido que esta propuesta de formación ética puede abrirse al aporte radical y riguroso de otras corrientes de pensamiento para el análisis de hechos positivos que orienten nuestra acción; para la construcción de marcos racionales que fundamenten nuestro quehacer; para la configuración de modos individuales, sociales e históricos de enfrentar la realidad.

Así, en este último apartado de construcción del estado teórico-práctico de la formación ética en México, se hace un recorrido a través de las aproximaciones pedagógicas de la formación “moral” presentes en la actualidad educativa nacional. Los cursos de transformación educativa y los enfoques éticos explicados arriba nutren los actuales esfuerzos que en México y América Latina se realizan por “formar”, escolarmente, a los y las jóvenes urbanos. Sylvia Schmelkes (2004) distingue, en estos esfuerzos, seis perspectivas de formación moral —a las que se añaden dos aproximaciones que se consideran relevantes en este apartado.

Indoctrinación

Se inculca en los educandos los valores o principios que el educador o institución educadora considera deseables, sin procesos de argumentación, diálogo o reflexión. Se funda en un autoritarismo educativo a través del mandato, o bien en un conductismo por medio de premios y castigos inhibidores o represores. Este modo de “formar” puede llevar a todas las corrientes de pensamiento ético a pervertirse, al intentar transmitir sus propuestas unilateralmente y traicionar sus opciones por el diálogo, el contrato y/o la opción libre, aunque es más propiamente coherente con el utilitarismo, el neocomunitarismo y el neocontractualismo, por su orientación a fines inmóviles.

Falsa neutralidad



Quien(es) educa(n) intentan asumir una postura neutral, sea para no “afectar” la libertad del educando, porque el educador no tiene una posición determinada o porque no se permita hacerla pública. Se intenta lo imposible: que el educando encuentre sus propios principios morales sin ser influido —puesto que siempre estará socialmente influido—. Se le priva de apoyos para desarrollar su sentido moral, y se llega, ingenua o intencionalmente, a ocultar los intereses del educador. Ninguna de las corrientes éticas estudiadas es coherente con esta propuesta pedagógica en su expresión individualista (todas asumen, en cierto grado, la socialidad humana).

Voluntarismo

Se apuesta a la exhortación, en la motivación intencional, a la repetición de actos, a los modelos ejemplares de conducta y/o a la autoridad moral del educador como medios pedagógicos para fortalecer la voluntad del educando, que se asume como decisiva en la educación moral. Se apoya en principios morales que se consideran universales e inmutables, lo que ya se criticó para la propuesta de indoctrinación, así como para las corrientes filosóficas compatibles con ella (utilitarismo, neocomunitarismo, neocontractualismo).

Clarificación de valores

Se asumen todos los valores como subjetivos o condicionados histórica y culturalmente, por lo que se pretende que los formandos se adapten a los valores y normas contextuales, sin pretender construir fundamentos. Su propuesta es el esclarecimiento de valores mediante el diálogo y la interacción, sin explicitar sus valores. Se apoya en el diálogo y la reflexión pero es incapaz de fundamentar filosóficamente su intencionalidad educativa y su propuesta metodológica. Se asocia a las éticas de móviles y materiales, principalmente a la crítica posmoderna.

Desarrollo humano

Con base en las teorías psicológicas de Carl Rogers y Abraham Maslow, se parte de la capacidad de la persona para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas desde su búsqueda de satisfacción, su amor propio y su libertad. Se promueve un proceso de aprendizajes significativos con la participación comprometida de los formandos. El educador se asume como facilitador personalizado de ambientes adecuados para la expresión libre y auténtica de cada educando; esta corriente es más compatible con las escuelas de pensamiento ético de móviles, formales y consensuales, como la crítica posmoderna, y en sus expresiones menos individualistas, con el neocomunitarismo y el reísmo liberador.



Desarrollo del juicio moral

Se funda en los estudios de Piaget y de Kohlberg respecto a la evolución de las capacidades cognitivas de los niños y los jóvenes,¹⁷ y es la postura paradigmática en nuestros días. Se plan-

¹⁷ Piaget distingue cuatro estadios del desarrollo cognoscitivo: el “sensoriomotor” (del nacimiento a los dos años), el “preoperacional” (de los dos a los siete años), el de operaciones concretas (de siete a 11 años) y el “de operaciones formales” (11 años en adelante), desde el que se desarrollan las competencias relacionadas con la abstracción, la simultaneidad y el metapensamiento. En los primeros estadios, el juicio moral es egocéntrico (temeroso de represalias), a partir de los siete años se relaciona con el respeto y la reciprocidad (se siguen reglas) y a partir de los 11 relativiza las reglas a principios superiores. Es decir, que se evoluciona de una moral heterónoma a una autónoma. Apoyado en Piaget, Kohlberg definió seis estadios de desarrollo del juicio moral que son recorridos por cada educando a un ritmo propio, en los

tea la reflexión y la discusión de problemas o “dilemas” morales, el juego de roles empáticos y la promoción de relaciones interpersonales de respeto y afecto. El método dialógico, reflexivo y cooperativo-consensual de Kohlberg se basa en la validez de la razón, no ofrece normas específicas, y pretende una universalidad procedimental desde su asunción del respeto de todos por ciertos criterios racionales y acuerdos.

Los críticos de este enfoque educativo, con quienes se coincide matizadamente, destacan su unilateralidad cognoscitiva, su sesgo occidental y de poca contextualización, su orientación al género masculino, y su insuficiente apuesta a que un juicio bien formado lleva al comportamiento congruente.

Se considera que, si se toma en serio la aproximación zuberiana a la formación moral expuesta en el apartado anterior, son particularmente reduccionistas las propuestas que a partir de la teoría del desarrollo del juicio moral equiparan formación moral con “formación valoral”, puesto que formarnos moralmente implica, mucho más que formación “en/de valores”, el proceso de desarrollo de nuestra responsabilidad psico-orgánica: inteligente, sentiente y en proceso de liberación para responder a realidades y configurarnos personalmente al hacerlo.

Puesto que no todas las propuestas orientadas al desarrollo del juicio moral se deslizan hasta la formación valoral, y hay quien sugiere su enriquecimiento con enfoques más emotivos, actitudinales y sociales (Latapí, 1999), puede afirmarse que esta aproximación pedagógica, si se la enriquece efectivamente, podría ser coherente con el reísmo liberador. Mientras tanto, dada su pretensión de universalidad procedimental desde su asunción del respeto de todos por ciertos criterios y acuerdos, es una pedagogía adecuada a la ética del discurso.

Educación popular

La educación popular de Paulo Freire toma como punto de partida la realidad personal y comunitaria de los formandos (sus con-

que predominan orientaciones: a) hacia el castigo y la obediencia, b) hacia lo instrumental y relativo de los actos, c) hacia expectativas interpersonales mutuas, d) hacia el orden social, e) hacia el contrato social, f) hacia principios éticos universales (Latapí, 1999: 44).



cepciones, su contexto social y su práctica), para que ellos mismos construyan las situaciones problemáticas que su realidad plantea y se propongan la elaboración teórica y el diseño de *praxis* revolucionarias de manera participativa. Esta “concepción metodológica dialéctica” entiende la formación como un hecho democrático y democratizador, en el que el formador forma y se forma en co-intención con los formandos. El diálogo y la participación son condiciones *sine qua non* de un proceso en el que los principios de acción ética-política se construyen en un proceso de toma de conciencia, ubicación crítica y compromiso frente a la realidad (cf. IMDEC/ITESO, 2007; Núñez, 1996: 53-69). Entre los riesgos de esta propuesta están la posibilidad de que sus aplicaciones prioricen demasiado a la comunidad sobre el individuo, que se centren, de manera exclusiva, en la dimensión política de la ética o que privilegien excesivamente el paradigma marxista para el análisis y el diseño de estrategias transformadoras de la realidad. Es una corriente compatible con las expresiones abiertas de la ética del discurso y con el reísmo liberador.



Pedagogía ignaciana

Los intentos por hacer una formación ética a partir de las derivaciones filosóficas del cristianismo —cuyas corrientes han sido, históricamente, diversas y en algunos aspectos incluso contradictorias— han estado presentes en México desde la época colonial hasta nuestros días, por lo que obviarlas en este trabajo sería desconocer una vertiente muy relevante de los intentos de educación de lo ético en nuestro país. Del abierto abanico de propuestas pedagógicas cristianas presentes en México, en este apartado se abordará la “ignaciana”, con base en el mayor conocimiento de ella, y en la consideración de la relevancia de su impulso —también plural en sus expresiones históricas— por parte de la Compañía de Jesús en nuestro país.

La “pedagogía ignaciana”, construida a partir del camino metodológico de la espiritualidad fundada por el místico renacentista Ignacio de Loyola, se orienta al ordenamiento de los sentimientos, pensamientos, deseos y corporalidad de los humanos hacia su plena realización en relación consigo mismos, con otros, con la naturaleza y, dada su raíz religiosa, con “el Otro”.

CUADRO 6. Síntesis de una pedagogía organizada a partir de la propuesta espiritual de Ignacio de Loyola

1. Un principio y propósito, que es la “plena realización” personal del humano en el mundo mediante el esbozo, la proyección y la probación de su querer personal más real, lo que implica la opción, entre sus tendencias, por las que lo llevan a realizarse individual, social e históricamente, en “religación” al fundamento del hacerse persona en la realidad,¹⁸ y la renuncia a las que no, a fin de ir encontrando su plena humanidad psico-orgánica, inteligente-sentiente y libre.
2. Un perfil del humano que se puede formar éticamente, una persona que quiera decidir la vida y asumir las consecuencias, en una búsqueda profunda de fundamento mediante la construcción de una pedagogía personal para leer las huellas de su proceso de búsqueda y encuentro.
3. Una didáctica encaminada a la ejercitación de la persona en su unidad psico-orgánica, inteligencia sentiente, sentimiento afectante y voluntad tendente (anotaciones, adiciones, notas, modos de oración).
4. Una propuesta dialogable con todo aquel que quiera realizarse en búsqueda de su fundamento en la realidad (no sólo del modo cristiano o teísta), a partir de la intelección radical y rigurosa de hechos como:
 - a) La comprensión de nuestra gratuita posibilidad de optar entre lo que nos plenifica y lo que no (principio y fundamento); nuestra capacidad de distinguir entre lo uno y lo otro, y sopesar si estamos siendo lo que queremos ser, o cómo nos sentiríamos siendo de otro modo (reglas de discernimiento).
 - b) La intelección sentiente de la dolorosa pérdida de libertad y realización personal que nuestra acción maléfica, maliciosa, maligna o mala infringe en los demás y en nosotros mismos; y las posibilidades gratuitas que la realidad ofrece para irnos liberando y realizando (primera semana).
 - c) El probación (saboreo, sopeso) del aporte histórico de Jesús de Nazareth y de otros humanos de biografías consistentes con: una vivencia y oferta de la “regla de oro” (segunda semana); una apertura a las posibilidades que la realidad ofrece, más allá del dolor y el sinsentido que se puede experimentar al abnegar compasivamente las posibilidades que la misma realidad excluye (tercera y cuarta semanas).
 - d) La apertura de la posibilidad de desenmascarar intelectivamente: nuestra sobrevaloración de ciertos bienes, que nos lleva al vano honor y a la soberbia (dos banderas), así como los autoengaños que nos quitan libertad (tres binarios).
 - e) Nuestra capacitación para apropiarnos de un modo personal de ser realidad que equilibre el amor a los otros y a sí mismo (elección); la “pasión-con” los dolientes y quebrantados del mundo (tercera semana); y el sentido de la entrega a la realización del “nosotros”, en la realidad que se le dona incondicionalmente (cuarta semana).

Fuente: Elaboración propia con base en Loyola (2004), Zubiri (1984b y 1986); López (1999), Martínez (2007), Adolfo Ma. Chércoles (1994) y González (1990).

¹⁸ Por “religación” se entiende la determinación formal y física de los humanos por el “poder de lo real”, es decir, por la dominancia de la realidad, que nos da el poder de realizarnos personalmente. Lo anterior plantea a los humanos la problemática búsqueda de fundamentación de su hacerse personas en la acción en el fondo de la enigmática realidad. Esta búsqueda se realiza con las cosas y las personas, puesto que uno se ocupa del fundamento de la realidad con ellas, y es: a) “personal”, ya que cada persona ha de buscar y hallar su fundamento o suspender su búsqueda según sus concreciones individuales, históricas, sociales; b) “socio-histórica”, puesto que el fundamento de la acción humana se perfila histórica y socialmente; y c) orientable a la construcción plena del yo y el nosotros, en el desarrollo cotidiano y activo de nuestras respuestas a las preguntas “¿qué va a ser de mí?” y “¿qué hago yo de mí mismo?” (cf. Zubiri, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1986, 1993).

Esta propuesta educativa parte del contexto de los educandos para ofrecer experiencias directas de los contenidos formativos que, una vez vividas, son reflexionadas para su aprovechamiento en la vida, y concluye con la evaluación del progreso y las limitaciones de la comunidad educativa (cf. Ramal *et al.*, 2002: 133-149). Entre las desventajas de esta propuesta están: a) su fuente original religiosa para contextos laicos, b) la posibilidad de interpretar su propuesta ética, que implica el pensar, el sentir y el querer, de modo subjetivista.¹⁹ En el cuadro 6 se presentó una síntesis personal de esta propuesta pedagógica, no expresada en los términos del cristianismo renacentista de su fundador, sino traducida libremente al lenguaje de la filosofía zubiriana.

Aun con sus límites, la pedagogía ignaciana es coherente con un planteamiento filosófico que estudia los hechos “primeros” de la acción humana y desde ellos pretende orientarla, como el zubiriano y, por lo tanto, también con los aportes que, desde otras corrientes filosóficas, pueden ser fecundamente dialogadas con ella –con los aportes, que no con las corrientes en sus planteamientos íntegros–: la relevancia de bienes y males elementales (utilitarismo); las paradojas de la (in)comunicación (ética del discurso y neocomunitarismo); la relatividad de lo legal y la fundamentación de la justificación personal gratuita (perspectiva crítica posmoderna).



Síntesis comparativa de pedagogías de formación ética

En el cuadro 7 se hace una síntesis comparativa de las pedagogías ya tratadas, con sus aportes y críticas. En él puede observarse, sintéticamente, lo argumentado en el apartado anterior. A diferencia

¹⁹ Una corriente pedagógica asociada a la ignaciana es la planteada educación de la libertad que propone el mexicano Martín López-Calva, basado en la propuesta filosófica de Bernard Lonergan. Se plantea como “un proceso orientado a que cada educando desarrolle la capacidad de distinguir, diferenciar y enriquecer el entramado de sus afectos, mediante el descubrimiento y la aceptación de sus tendencias no intencionales, para ser cada vez más capaces de decidir sobre el sentido de su propia existencia, pasando de la educación del deber a la educación del querer (2001: 91). López Calva ha ampliado esta propuesta recientemente, desde una “perspectiva de la complejidad” y un “horizonte de la humanización”, en una enriquecedora síntesis de los planteamientos de Lonergan con las aportaciones de Edgar Morin, con la que propone repensar las aproximaciones prevalecientes a la ética en educación, y a la educación ética (cf. López-Calva, 2009).

de los primeros tres acercamientos pedagógicos que se presentan, el desarrollo humano, el desarrollo del juicio moral, la educación liberadora y la pedagogía ignaciana son aproximaciones dialogables con una propuesta ética zubiriana, que con radicalidad y rigor aporta hechos relevantísimos para la orientación de la acción humana. Este trabajo deja pendiente un diálogo de mutuo enriquecimiento entre las pedagogías que se han encontrado compatibles con ella (desarrollo humano, desarrollo del juicio moral, educación liberadora).

Con todo, este trabajo plantea la hipótesis de que una propuesta de formación ética sustentada en la filosofía zubiriana y organizada a partir de planteamientos pedagógicos que recojan la riqueza de aproximaciones como las mencionadas en el párrafo anterior, puede responder, de raíz, a las situaciones problemáticas que hoy enfrenta la juventud en México: a) la deshumanización que implica cerrar gravemente las posibilidades de vida de la mayoría de sus pares, por no aprehenderlos en el mismo plano de realidad que a sí mismos; b) el vivir nociones de humanidad que alienan de la responsabilidad por nuestra acción social libre y ecológicamente viable; c) la falta de plenitud individual, social e histórica al entregar nuestras vidas a realidades no fundamentales.

Es decir, tal propuesta de formación ética podría contribuir, lenta y germinalmente, a la transformación de los problemas sociales enfrentados por los jóvenes, de la desigualdad a la igualdad; de la “anomia” a la vitalidad social; del individualismo, el pragmatismo y la des-ciudadanización al equilibrio entre el amor al otro y a uno mismo, al pensamiento sopesado y a la asunción de la socialidad humana como solidaridad; y de la violencia a la construcción concertada y colaborativa del espacio social.

Y puesto que es la realidad la que da o quita la razón a las intenciones anteriores, es necesario seguir “probando” (saboreando) su provisional, limitada y posiblemente fecunda verdad, que a su vez nos configurará.



CUADRO 7. Síntesis comparativa de pedagogías de formación ética, aportes y críticas

<i>Pedagogía</i>	<i>Aporte</i>	<i>Crítica</i>
Falsa neutralidad	Pretensión de no manipular al formando.	Ingenuidad o hipocresía al pretender no influir socialmente al formando.
Voluntarismo	Apuesta al fortalecimiento de la voluntad.	Se funda en principios morales pretendidamente inmutables.
Clarificación de valores	Asume el condicionamiento socio-histórico de los valores.	Renuncia a la fundamentación de la acción.
Desarrollo humano	Parte de la capacidad personal para resolver la vida.	Puede exacerbar el individualismo.
Desarrollo del juicio moral	Pretensión de universalidad procedimental desde el respeto y la equidad.	Poco contextualizada, es necesario enriquecer su racionalismo occidental con aportes emotivos, actitudinales y sociales.
Educación liberadora	Parte de la realidad personal y comunitaria, para que los formandos construyan sus problemas y propongan sus soluciones.	Ha llegado a reducir al paradigma marxista el análisis de la realidad.
Pedagogía ignaciana	Coherente con la “ética primera” zubiriana, pertinente para responder a la raíz de problemas éticos.	Necesidad de interpretar sus expresiones cristianas para los no cristianos y no teístas.

Fuente: Elaboración propia con base en Schmelkes (2004), IMDEC/ITESO (2007), Núñez (1996) y Urrutia (2009).



PROGRAMA

Para realizar el planteamiento anterior, se deja este texto abierto al proceso de construir una propuesta pedagógica para propiciar una formación ética de jóvenes mexicanos, orientada a una “acción humana plena”, en relaciones responsables y solidarias.

Más específicamente, el anterior propósito implica:

1. Revisar el estado del conocimiento y de la práctica de formación ética con jóvenes en México en la actualidad, lo que implica profundizar el análisis filosófico y sociológico sintetizado aquí, y enriquecerlo con el estudio de la dimensión psicológica de las situaciones problemáticas que viven los jóvenes mexicanos.

2. Plantear, a partir del sustento anterior, una aproximación pedagógica a una formación ética con jóvenes, orientada a la “acción humana plena”, en relaciones responsables y solidarias.
3. Construir, analizar e interpretar las evidencias de algunas buenas prácticas de formación ética con jóvenes mexicanos, en situación de pobreza y “no pobreza”.²⁰
4. Construir, con base en el planteamiento pedagógico que se desarrolle, y la documentación de evidencias de buenas prácticas, una propuesta pedagógica para una formación ética de jóvenes mexicanos que trascienda el estado de la práctica en esta dimensión de la educación mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Zygmunt. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2005.

Bourdieu, Pierre y Löic Wacquant. “La lógica de los campos. Entrevista a Pierre Bourdieu”, en Pierre_bourdieu Blog, Foro para investigadores y estudiosos de las disciplinas sociales interesados en la heurística del socioanálisis bourdieuano. Fecha de acceso, 15 de noviembre de 2007. Disponible en Pierre_bourdieu Blog, <http://pierre-bourdieu-textos.blogspot.com/2006/07/la-lgica-de-los-camposentrevista.html>

Bourdieu, Pierre y Löic Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Chércoles, Adolfo María. *La afectividad y los deseos en los ejercicios espirituales*, Barcelona, Cristianisme i Justicia/EIDES, 1994.

Cortina, Adela. “La educación del hombre y del ciudadano”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la

²⁰ Con base en los hallazgos de la *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, se observa que las condiciones materiales de vida se asocian significativamente con la diversidad de representaciones sociales y orientaciones valorativas de los jóvenes mexicanos, por lo que se postula que la formación ética con jóvenes ha de abordarse de maneras distintas, según las condiciones materiales de vida de los sujetos –por lo pronto, se propone distinguir aproximaciones diversas con jóvenes pobres y “no pobres” (cfr. Pérez Islas, 2007).



- Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 7, enero-abril 1995. Fecha de acceso, 21 de febrero de 2007. Disponible en <http://www.rioei.org/oeivirt/rie07a02.htm>
- Corominas, Jordi.** “Ética primera. Aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo”, Tesis doctoral, San Salvador, El Salvador, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Doctorado en Filosofía Iberoamericana, 1999.
- Cortés, Fernando.** “Desigualdad y pobreza”, en *Revista de la Academia Mexicana de Ciencias. Pobreza*, México, Academia Mexicana de Ciencias, vol. 61, núm. 4, 2010, pp. 36-45.
- Corvalán, Javier.** *Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina. Hipótesis sobre los discursos dominantes*, Santiago de Chile, CIDE, 2001.
- Ellacuría, Ignacio.** “Ética fundamental”, Manuscrito, curso inédito, San Salvador, El Salvador, 1978.
- García Canclini, Néstor.** “La modernidad en duda”, en José Antonio Pérez Islas (coord.). “Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2005. México*, México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, tomo I, 2007.
- González, Antonio.** “El hombre en el horizonte de la *praxis*”, en *Estudios Centroamericanos*, San Salvador, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, núms. 435-436, 1987, pp. 45-64.
- González, Antonio.** “Fundamentos filosóficos de una ‘civilización de la pobreza’”, en *Estudios Centroamericanos*, San Salvador, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, núm. 583, mayo de 1997. Fecha de acceso, 21 de febrero de 2007. Disponible en http://di.uca.edu.sv/publica/ued/eca-proceso/ecas_anter/eca/583art3.html
- González, José Ignacio.** *La experiencia espiritual de los ejercicios de San Ignacio*, Santander, Sal Terrae, 1990.
- Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.**



“Modelo educativo”, Tlaquepaque, Jalisco, IMDEC/ITESO, manuscrito, 2007.

Latapí, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores, 1999.

López Calva, Martín. *Educación la libertad. Más allá de la educación en valores*, México, Trillas, 2001.

López Calva, Martín. *Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin*, México, Gernika, 2009.

López, Roberto. “Para vivir humanamente. Ejercicios espirituales como esbozo de realización humana”, Licenciatura en Filosofía con Especialización en Ciencias Sociales, Guadalajara, Jalisco, Instituto Libre de Filosofía y Ciencias, A. C., 1999.

Loyola, Ignacio de. *Ejercicios espirituales*, México, Obra Nacional de la Buena Prensa, 2004.

Martínez, D. *En camino hacia la pedagogía de los Ejercicios de San Ignacio de Loyola*, Tlaquepaque, ITESO-Departamento de Filosofía y Humanidades, Doctorado en Filosofía de la Educación, 2007.

Martinic, Sergio. “Principios del análisis estructural. La construcción de códigos”, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado/CIDE/REDUC, manuscrito, 2002.

Martinic, Sergio. “Principios culturales de la demanda social por educación”, en *Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, Publicación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, vol. 16, 1995.

Monsiváis, Alejandro, “Normas y valores entre los jóvenes mexicanos”, en José Antonio Pérez Islas (coord.). “Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2005. México*, México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, tomo I, 2007.

Núñez, Carlos. *Educación para transformar, transformar para educar*, Guadalajara, Jalisco, IMDEC, 1996, pp. 53-69.

Papacchini, Angelo. *Filosofía y derechos humanos*, Colombia, Universidad del Valle, Programa Editorial, abril de 2003



- (2a. reimpression de la 3a. ed.), 348 pp. (Colección: Artes y Humanidades. Filosofía). Fecha de acceso, 9 de mayo de 2007. Disponible en http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=2u3rF1KKjhYC&oi=fnd&pg=PA5&dq=utilitarismo&ots=stdvMmGLZ3&sig=7_Lu3GbHambwPbQNskewPjHGr24#PPA8,M1
- Pérez Islas**, José Antonio (coord.). “Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2005. México*, México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, tomos I y II, 2007.
- Proceso**. “Asume Calderón el costo de la guerra contra el narco: Poiré”, en *Revista Proceso*, México, 28 de abril de 2011. Fecha de acceso, 1 de mayo de 2011. Disponible en <http://www.proceso.com.mx/rv/modHome/detalleExclusiva/90669>
- Ramal**, Andrea Cecilia *et al.* *Educar para transformar. Paradigma pedagógico ignaciano*, Sao Paulo, Ediciones Loyola, 2002, pp. 133-149.
- Reguillo**, Rossana. “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Gabriel Medina (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, 2000, pp. 19-43.
- Reguillo**, Rossana. “Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración”, en *Christus. Revista de Teología y Ciencias humanas*, México, CRT, núm. 768, septiembre-octubre de 2008. Fecha de acceso, 1 de mayo de 2011. Disponible en <http://www.sjsocial.org/crt/christus1.html>
- Reguillo**, Rossana. “Legitimidad(es) divergente(s)”, en José Antonio Pérez Islas (coord.). “Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2005. México*, México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, tomo I, 2007.
- Rodríguez**, Edgar F. “Las metrópolis en México. El desencanto de la juventud”, en José Antonio Pérez Islas (coord.). “Jóvenes mexicanos. Membresía, formalidad, legitimidad, legalidad”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2005. México*,



México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud, tomo II, 2007.

Rodríguez, Pedro Gerardo. “El caos y el orden. Meditación en torno a la anomia social y la formación democrática”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núms. 1 y 2, México, CEE, 2007, pp. 11-48.

Salvat, Pablo, “¿Contextualismo moral o ética postconvencional (voces en torno a un debate en curso)”, en *Revista Persona y sociedad*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, vol. X, núm. 2, agosto de 1996.

Samour, Héctor. “Postmodernidad y filosofía de la liberación”, en *A Parte Rei. Revista de filosofía*, Madrid, núm. 54, noviembre de 2007. Fecha de acceso, 12 de junio de 2008. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/~cmunoz11/samour54.pdf>

Serrano, Rafael. “Comunitarismo: Un pensamiento político posmoderno”, en *Aceprensa*, Madrid, 22 de marzo de 1995. Fecha de acceso, 12 de junio de 2008. Disponible en <http://www.aceprensa.com/articulos/1995/mar/22/comunitarismo-un-pensamiento-pol-tico-posmoderno>

Serrano, Rafael. “MacIntyre entre la Ilustración, Nietzsche y la Tradición. Tres versiones rivales de la ética”, en *Aceprensa*, Madrid, 31 de marzo de 1993. Fecha de acceso, 12 de junio de 2008. Disponible en <http://www.aceprensa.com/articulos/1993/mar/31/tres-versiones-rivales-de-la-tica>

Schmelkes, Sylvia. *La formación de valores en la educación básica. México*, México, SEP, 2004.

Urrutia, Francisco. “La ‘formación ética’ con jóvenes mexicanos, urbanos y del estrato medio-alto: hacia una propuesta filosófico-pedagógica, zubiriano-ignaciana”, Tesis de Maestría en Filosofía Social, Tlaquepaque, Jalisco, ITESO, 2009.

Vargas, Óscar, “Propuesta teórico-metodológica para el análisis de la realidad”, Guadalajara, Jalisco, IMDEC, 2006, manuscrito.

Wallerstein, Immanuel. “El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social”, en Roberto Briceño y Heinz Sonntag (eds.). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia so-*



cial, Caracas, Nueva Sociedad/URCCH/UNESCO/CENDES, 2000, pp. 14-24.

Zubiri, Xavier. *Inteligencia sentiente. Inteligencia y logos*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1982.

Zubiri, Xavier. *Inteligencia y realidad. Inteligencia y razón*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1983.

Zubiri, Xavier. *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1984a.

Zubiri, Xavier. *El hombre y Dios*, Madrid, Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1984b.

Zubiri, Xavier. *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.

Zubiri, Xavier. *Sobre el sentimiento y la volición*, Madrid, Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri, 1993.

