



Investigación arbitrada

ENSEÑAR LA ÉTICA CON EL PARADIGMA RESPONDERO EN TIEMPOS DE POSTMODERNIDAD (REFLEXIONES ÚTILES PARA UNA BIOÉTICA ESCOLAR)

J. CAMILO PERDOMO - CAMISE@CANTV.NET

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES -NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"

Resumen

El trabajo que presento a continuación se inscribe dentro de los resultados preliminares de un proyecto de investigación del CDCHT-ULA 1999 sobre ¿Cómo se transmite en un niño el valor responsabilidad considerando esta ruta: del hogar al salón de clases? El nivel de escolarización es el primer grado de educación básica. Se aspira averiguar ¿de qué manera influye el maestro en el valor responsabilidad y cómo contribuye a afianzarlo? Se presupone que siendo el primer grado una continuidad de la escolarización del preescolar ese valor debe existir como correlato de realización de tareas específicas. El título del artículo obedece al aspecto siguiente: cuando se enseñan valores, entre ellos la ética, entran en juegos palabras y actos de habla con distintos paradigmas dentro de una formación discursiva general que aspira preparar a los sujetos para una sociedad tecnologizada. De allí que sea conveniente singularizar esos paradigmas en actividades específicas que informen de su utilidad. En el problema de la investigación planteada ocupa lugar central una formación discursiva dentro del término Respondero (base latina del término responsabilidad y que significa recíprocamente). La experiencia contó con tres grados de primaria básica de aproximadamente 30 alumnos cada grado. Por formación discursiva entenderemos el cuerpo de enunciados definidos fundamentalmente en la obra de Michel Foucault. Esto interesa mucho para vincular el trabajo con el contexto de las postmodernidades (en plural) marcadas por la diversidad cultural, el sincretismo teórico y el eclecticismo filosófico de los discursos educativos actuales.

PALABRAS CLAVES: Responsabilidad, postmodernidad, precaución, prevención, educación, escuela, formación, valores, bioética en educación, etnografía.

Abstract TEACHING ETHICS USING THE *RESPONDERO* PARADIGM: USEFUL THOUGHTS ON A DIDACTICS OF RESPONSIBILITY

The following paper was part of the preliminary results of a research project (CDCHT-ULA 1999) on the way a child acquires a sense of responsibility between the home and the classroom. The subjects of the research were in the first grade of Basic Education. The task was to discover how the teacher influenced and consolidated the sense of responsibility. It is assumed that as the first grade is a continuation of educational practices from pre-school, this sense should exist as a correlative in performing specific tasks. The title refers to the fact that when one teaches values, such as ethics, words and speech acts come into play that have distinct paradigms within a general discourse structure and that propose to prepare the subject for a technological society. It will be convenient to separate those paradigms into specific activities that reflect their usefulness. In the proposed research, a central position is taken by a discourse structure subsumed by the term respondero (the Latin root of responsibility and meaning reciprocally). By discourse structure we understand the corpus of utterances defined principally in the work of Michel Foucault. This is of particular interest in that it connects the work with post-modernist contexts (plural), typified by the cultural diversity, theoretical syncretism and philosophical eclecticism of contemporary educational discourse.

Key words: responsibility, precaution, prevention, education, school, formation, values, bioethics in education, ethnography.



El escenario

El punto de partida en el artículo admite que la ética va pasando de moda como lugar de reflexión moralizante y en su lugar va quedando el plural éticas, sobre todo aquellas vinculadas con la búsqueda de un equilibrio entre las distintas imágenes de las morales y los valores inaugurados por el desarrollo de la tecnociencia. La modernidad con su discurso ético ha visto sus límites para pasar más allá de los postulados categoriales kantianos como garante de un dispositivo regulador de las desigualdades humanas. Con el desarrollo de la tecnociencia y las nuevas tecnologías del embrión humano el discurso filosófico de una ética universalizadora se esfumó. En su lugar surgió el discurso médico como lugar de decisiones puntuales entre los márgenes de la vida y la muerte. Una nueva disciplina que define lugares de problemas morales y éticos junto a un discurso jurídico garante de derechos por la vida emergió en los últimos treinta años. A esto se le ha denominado bioética y ya no es tan importante, en tiempos de mutación social y de modelos teóricos agotados, solamente reflexionar en asuntos de ética, de moral, de lo jurídico o de lo legal. Hoy se constata cierta tradición filosófica de discursos oscuros y casi con el objetivo central de ser incomprensibles. De hecho, los filósofos vienen quedando para grandes bostezos de aburrimiento en aulas de clase y con programas donde se decreta la utilidad de la moral o la ética desde determinados autores. Sin embargo, más allá de esto en los hospitales y laboratorios se definen patrones para la vida o la muerte. Se constata también que un mayor campo de reflexión con el término bioética, con datos empíricos y con modelos de pensamiento puntuales respecto a problemas e impactos sociales de la tecnociencia está invadido por reflexiones bien puntuales hechas por médicos, por bioquímicos y por científicos otrora cultores del método hipotético deductivo. Incluso, durante mucho tiempo el CONICIT en Venezuela tuvo entre sus archivos un conjunto de normativas para experimentos con animales y personas que ha comenzado a desempolvar para algunos laboratorios y proyectos de investigación de las Universidades venezolanas a petición de grupos ecológicos y ambientalistas. Desde el creador del término Bioética: Rensselaer Van Potter (ver: Bioethics, Science of Survival. Perspe. Biol. Med. 1970) su sentido discursivo aceptado es la imagen de un puente equilibrante entre límites de problemas de moral y los de

una ética práctica en el lugar de los experimentos. De tal manera que parece mucho más viable en eso de aclarar conflictos de valores y sus respectivos impactos sociales, el constituir grupos bioéticos para la investigación de dilemas ocupados de ambos términos que decretar grupos éticos-morales para repensar los valores en un contexto cultural postmoderno. Ello mucho más cuando el agotamiento de los fundamentos del discurso de la modernidad dio paso a la posmodernidad y nadie duda de cómo se han derrumbado estrepitosamente los viejos paradigmas que explicaban el todo y sus partes. La investigación se realizó (una primera fase) en el Grupo Escolar Edo. Carabobo del estado Trujillo y está en esa línea de pensamiento de la bioética. Observar las reuniones escolares del maestro con sus alumnos y cuáles son los comportamientos más cercanos con el valor responsabilidad fue la tarea central. En virtud de este detalle, se metió el acento en el cómo se desarrolla, cómo se controla o cómo circula el valor responsabilidad en la formación enseñante de un niño. De la misma manera, se recogieron informaciones que informan acerca de la base operativa donde se despliega su discurso-acción, los controles institucionales, las llamadas de atención personalizadas por el maestro o la ausencia de ellos. Buena parte de los resultados obtenidos son observaciones etnográficas preliminares de cuatro grupos mixtos de primer grado con aproximadamente 35 niños en el salón de clases.

¿Qué mostró el escenario observado?

En ellos, no se percibe una enseñanza primordial del aspecto responsabilidad, ni por parte de la familia (entendida en su sentido más amplio tanto monoparental como tradicional), ni de los maestros, ni del plan de estudio nacional. Más allá del presupuesto teórico de hacer cualquier tarea no existen normas específicas para ese valor. Por supuesto, leyendo responsabilidad como algo que va más allá de hacer la fila para entrar al salón de clases o de responder la lista con la palabra presente, el niño confunde (porque así reza en la tradición escolarizadora) ese valor con disciplina, deber o castigo. El escenario indicó que las conductas y comportamientos específicos de cualquier ética vinculada con el término responsabilidad está totalmente aislada de la acción educativa y del proceso escolarizante con miras a sembrar una responsabilización global como práctica en el niño. La ética que el maestro pone en circulación (muchas veces de manera aislada y coyuntural) se presupone más del lado de la moral. Esa tradición filosófica de decir que

algo está éticamente correcto, pero moralmente reprochable está sembrada en la mentalización de los valores por el maestro. Aclarar estos dos aspectos muchas veces le resulta complicado al maestro, algo ya raro puesto que él debería estar suficientemente formado en diferenciar cuándo se educa en valores morales, cuándo en los éticos y cuándo se escolariza para la disciplina. En contraparte y para este proyecto, educar es una acción basada en los seis verbos siguientes: enseñar, criar, levantar, instruir, aprender y formar. Mientras que en el acto escolarizante circula mayormente en todos sus niveles el de formar para tal cosa. Se puede formar para el trabajo, para ser odontólogo, para enseñar a hacer zapatos, mas ello no implica educar para los valores o para una mejor calidad de vida. Más allá de las tareas del currículo o del plan de estudios en eso que se denomina eufemísticamente: dar clase y que el alumno preste atención, no existe una preocupación donde estos verbos se combinen con una finalidad específica para identificar calidad de valores, conductas apropiadas en éticas colectivas del bien o responsabilización ciudadana. Otra limitación observada viene del mostrado por los diccionarios relacionando el término responsabilidad igual a un sinónimo de culpa, de cumplimiento de tareas o de moral. Culpa es un término bien útil para el discurso cristiano. Es en ese discurso donde mejor circula, aun cuando ha logrado entrar en el discurso jurídico. Sin embargo, la culpa está limitada en eso de explicar ciertas anomalías a explicar mejor por el término responsabilidad. Hoy es necesario averiguar desde el lugar de la responsabilidad sus efectos u omisiones en una práctica social tan específica como la educativa. Curiosamente los redactores de la nueva Constitución Bolivariana de 1999, presupuestos nuevos actores sociales, ignoraron la jerarquía de ese principio para darle cuerpo a cierto equilibrio de las acciones sociales que obligatoriamente una nueva Constitución en el contexto postmoderno tendría que dar.

Aspectos vinculados con el marco legal vigente

Una lectura a tal Constitución para centrar el trabajo en esa legalidad da cuenta de aproximadamente diez veces en que tal término aparece. Responsabilidad o como corresponsabilidad y se ha puesto en circulación junto a disciplina casi militar sin ningún debate puntual. Sobre todo por aquello investigado por Foucault (Ver *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, México, 1987) sobre el sujeto del poder y su discurso disciplinario-represivo.

Esto complica más el aprendizaje del término, pues uno no sabría (recordando que el latín lo define como lo recíproco) si corresponsabilidad (muy manejado hoy por los funcionarios del gobierno venezolano) es como reciprocarse varias veces y ello suena a contrasentido epistemológico, aparte de la estética fea de ese término. Hubiera sido deseable indagar el viejo *Código Civil* que si bien responde a la Constitución de 1961, es bien puntual cuando da referencias sobre responsabilidad civil, responsabilidad contractual y responsabilidad moral. Aclaro que en la legislación venezolana identificar cuándo un asunto es moral y cuándo es ético con sus respectivas sanciones ejemplarizantes no ha sido fácil y de allí lo útil de conocer la bioética. Sin embargo, en los orígenes con aplicación jurídica de ese término son los romanos quienes lo trataron en función del daño causado por una acción concreta dada. Lamentablemente las Escuelas de Derecho de nuestras Universidades no le dan en el Plan de Estudios un lugar importante a esta reflexión. Igual ocurre con la ética que no pasa de ser una materia electiva y que los estudiantes consideran insignificante o “paja” como le dicen. En el ámbito de la enseñanza de este término la mayoría de nosotros lo aprendimos similar a obligación y así entró en los programas del Aparato Escolar en todos su niveles y modalidades. Ahora bien, enseñar hoy valores y éticas en el contexto de la postmodernidad y entre sus bases el principio responsabilidad tendría que hacerse como una ética aplicada a situaciones puntuales y con sanciones específicas. Específicas incluye a animales y humanos y al lugar o al hecho donde el dilema entró en un acto de palabra de responsabilidad en tanto base de una ética para evaluar consecuencias de acciones específicas. Para esta investigación, la relación escuela-comunidad es el lugar de ese dilema y en sus inicios se pretende averiguar la presunción de si el niño que viene del pre-escolar para asistir al salón de clases del primer grado (Escuela básica, pues todavía algunos hablan de primaria) trae una noción de responsabilidad, y si el docente del aula está preparado para darle forma a esa noción. Bueno es afirmar aquí que la categoría discursiva presuposición (ver Ducrot, O y T. Todorov.-1972- *Dictionnaire encyclopédique des Sciences humaines du langage*. París. Seuil.) es una de las de mayor uso en investigaciones vinculadas al contexto cultural de la postmodernidad en asuntos donde la novedad es central. Así, el proyecto en curso presupone que el hogar del niño y el salón de clases son espacios comunicados obligatoriamente por la presunción del valor responsabilidad. Esto convierte al término en un desafío para interpretar cualquier tipo de acción escolar conducente a obtener un nuevo individuo con calidad ética

para la sociedad. Las implicaciones aquí asomadas van desde averiguar la legitimación de esa identidad criolla del venezolano que lo predefine como el portador de una “viveza caribe”, un ser que se las sabe todas y por ello para él <todo vale>; hasta poner en duda todo el equipamiento formativo que nos da el Aparato Escolar para obtener una ventaja comparativa desde el lado de la responsabilidad en un mundo económico dominado por la ausencia de reglas fijas. Siendo la regla común que ésta no existe.

¿Qué se ha observado hasta el momento?

Una revisión elemental a los documentos escolares básicos de ese nivel: cuaderno de deberes escolares, notas al representante por parte del maestro o agenda reuniones con la llamada comunidad, informó esto:

1.- Ausencia de ayuda sistemática de los representantes para las tareas escolares impuestas por el docente en su lectura del plan de estudios oficial del niño. La idea es que para el representante el niño se envía a la escuela y que sea el maestro quien responda por él. Como puede observarse responder y responsabilidad son dos nociones diferentes para los sujetos de la educación. Se presupone en el maestro unos deberes para con el niño que nadie le ha enseñado y, hoy con nuevos escenarios con algo que tendría que discutirse a profundidad: la LOPNA.

2.- Alto número de alumnos en el aula: máximo de 34 estudiantes, para un maestro que tiene un producto recién terminado por el preescolar, con una cultura del juego en grupo y del dejar hacer. En las primeras reuniones se observa un choque entre lo que tiene que enseñar el maestro del primer grado como objetivos específicos del plan nacional de estudios para darle resultados a los funcionarios del aparato escolar y la disposición del niño para atender y responsabilizarse por sus acciones. Muchas veces observé niños no pendientes de lo que dice el maestro o de lo que éste escribe en la pizarra. La pizarra sigue siendo el vehículo básico para informar sobre tareas y deberes vinculados a responsabilidad. Hagan, copien, dibujen, junto a llamadas de atención disciplinarias es lo más escuchado allí.

3.- Cierta dificultad de control para la eficacia y eficiencia de tareas o consideración de los alumnos, por parte del maestro del primer grado, como individuos que deben avanzar de acuerdo con sus posibilidades junto a la posibilidad de ese maestro de garantizar

atención o disciplina sobre un grupo acostumbrado a una dinámica de andar de pupitre en pupitre.

4.- En el acto de llenar un cuaderno con detalles pedagógicos dichos por el maestro se notó inseguridad y deficiente cumplimiento a las directivas, sobre todo en las primeras reuniones; lo mismo que para concentrarse en lo que deberían estar haciendo. También mostraron dificultades en cuanto sacar punta a un lápiz y a su vez colocar los desechos en la papelería. El tirar basura en el piso del salón de clases es un acto que en miniatura pudiera explicar la cultura de no asumir el aseo de su entorno como un acto responsable a futuro en el ambiente social donde el niño crece.

5.- Siempre que el maestro intentó corregir algún detalle que generalmente afecta su ritual de colocar en la pizarra unos objetivos, de mantener el orden y la disciplina, o de dejar a alguien encargado en el salón de clases mientras va al baño, por ejemplo, tiene por parte de los niños un discurso casi común: “son los otros los que hacen desorden, no yo”. Vale decir que uno pudiera concluir que desde este nivel de escolarización se le va dando forma a la excusa para evitar cualquier sanción educativa a futuro. El identificar respondero como el acto de asumir las consecuencias de una acción es en ese nivel escolar extraño. Digo sanción como algo que le es posible al maestro y no castigo o represión para diferenciar los contenidos de cualquier acto correccional con represión. Muchas veces el maestro escoge a su libre acto si una acción amerita ser corregida. Si un niño molesta a su vecino escolar tiene que ocurrir a algo como un grito o a un llanto para que sistemáticamente se corrija el daño puntual a dicho niño. En efecto, castigo y sanción son diferentes, se sanciona con algo estratégico y ejemplarizante, mientras que castigo se vincula más a coerción, a penalización, a vestigios de venganza en aquellos niños con conductas conflictivas repetitivas. En tal sentido, el acto educativo de combinar los verbos descritos anteriormente (enseñar y formar) pudiera ser sancionado hasta desde una perspectiva gestual del maestro.

6.- El llamado recreo o receso funciona con múltiples signos cuyo sentido va desde el acuerdo al libre albedrío del maestro en cierto horario dispuesto por los directivos, una gratificación, un castigo o una sanción para aquellos que “no se portaron bien o no hicieron sus deberes en el tiempo estipulado por el maestro”. El maestro da signos de no estar preparado para diferenciar el vigilar y castigar. Ambos términos son en él un recurso que utiliza indistintamente para el grupo o para individuos y, si por alguna circunstancia, orden, disciplina y control se le escapan en una acción escolar específica se le impone

a los niños tareas coyunturales: escribir lo que está en la pizarra, mantener el lugar del pupitre, no molestar a los compañeros, evitar correr dentro del salón, no gritar dentro del salón de clase y otros. Sancionar con apego a un logro correctivo vinculado a una ética o bioética no se observó en el escena descrito. Si tal tarea no se hace o si el orden del maestro se interrumpe, es casi seguro que el recreo funciona como una prescripción. En otros casos el libre dejar hacer es la práctica en el salón de clases, sobremanera cuando el maestro es suplente del principal.

7.- El uso de recursos como el sanitario, agua potable y filtrada, cantina u otro lugar de esparcimiento no tiene ninguna vinculación con el acto de educar para tener un tipo de individuo dentro de un ambiente de responsabilidad. Todo es aleatorio, desde la indiferencia ante el hecho de tener una sala de sanitarios para hembras y varones, una iluminación deficiente en períodos del año donde llueve o deficiente aislamiento de los ruidos de la calle. La imagen que mejor explicaría ese recreo es la de un becerro que al salir de un corral o encierro comienza a dar carreras en un amplio potrero con las consecuencias que eso implica a futuro cuando quien lo hace es un niño. El espacio no tiene que ser solamente un medio sin límites para que el niño corra o se desplace a su libre albedrío, existen medios para que ese espacio sea un medio donde el sujeto educativo asimile conductas sociales positivas al aprendizaje del principio de responsabilidad.

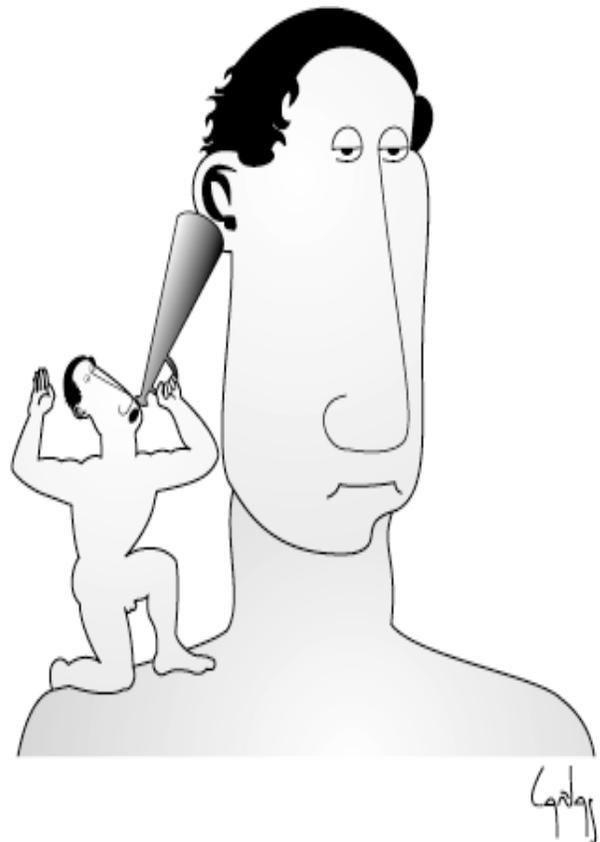
8.- El libro de vida, hoja similar a la que maneja un médico para la sintomatología de un problema, generalmente se llena como un discurso socio-cultural del alumno, como algo estático donde se asienta cualquier acto de indisciplina para recordar a futuro en casos de disciplina-orden y expulsiones, pero donde el docente ignora su utilidad para obtener herramientas que le definen un producto a ser moldeado para la responsabilidad. En efecto, no es lo mismo para quien dice venir de un hogar constituido donde padre y madre son responsables del niño que aquel donde no hay biblioteca y hasta se carece de recursos tecnológicos (TV, reproductor, video y otros). Este aspecto es importante que sea manejado por el maestro del aula si estuviese preparado para contribuir en una enseñanza de calidad ética a partir del principio de responsabilidad.

Estas ocho observaciones intentan evidenciar la responsabilidad dentro de una competencia a lograrse en los alumnos de la Escuela Básica donde el alumno debe ser visto como un vector de difusión. Vector quiere decir que puede estar infiltrado de indiferencia para desarrollar conductas para el valor responsabilidad y para estimularse en la búsqueda de la excelencia que lo convertiría en un sujeto diferente y solidario con

contenidos de calidad de vida.

Deconstrucción de la información

Un niño y un maestro que se implican en asumir sus propias situaciones y donde la excusa disminuye para dar paso a la prevención o al argumento termina siendo una acción educativa que intenta conocer soluciones para problemas que muchas veces pensamos son inútiles. El principio de precaución, el de prudencia y el de responsabilidad, son tres conceptos útiles a esta bioética educativa que el proyecto de investigación intenta desplegar ayudándose en la observación etnográfica hecha en el salón de clases referido anteriormente. De allí que los datos de vida específicos del niño y de su entorno (donde nada está so-branchando, donde el maestro es sujeto y objeto) ayudan mucho para poder averiguar cuál es la calidad de base para iniciar los aspectos propios de una formación responsable y de los otros principios aleatorios. El principio de precaución informa de la utilidad de enseñar al niño a reflexionar sobre aquellos aspectos donde su integridad física y síquica están en juego, el de



prevención lo moldea para aquellos escenarios donde él no puede actuar con entera libertad. El de responsabilidad lo enseña a asumir con autonomía y respeto por sí mismo y los otros las consecuencias de sus actos, bien en el éxito, bien en sus errores. En una oportunidad y en conversaciones esporádicas con los representantes de esos alumnos pude observar que tanto el espacio escolar como el maestro están idealizados. Idealizado porque para los representantes se presupone que está bien si el maestro lo dice, como también que puede estar mal; la duda y la última palabra siempre la tienen el maestro o el director del plantel. El representante, al igual que cuando fue niño, internalizó conductas de excusa para actos responsables, idealizó sujetos para que le corrigieran ciertos aspectos porque nadie le enseñó a hacerlo por sí mismo. De esta manera, son otros sujetos donde hay que buscar las causas y así lo reproduce con sus descendientes. Así por ejemplo, si un niño tiene caries, si no ve bien lo escrito por el maestro en la pizarra, si no tiene un aseo personal aceptable, si carece de una disciplina para anotar sus deberes para tal fecha, o si en su bolso tiene útiles insuficientes para las tareas, todo eso es un asunto que el docente informa si puede recordar en la reunión con el representante o cuando el niño lo manifiesta en la oportunidad en que tales aspectos le molestan. No existe, más allá del voluntarismo del maestro, una política de lograr que los niños (dentro del salón de clases o en sus casas) tengan sus útiles completos y que ese niño tenga control disciplinario en una agenda de lo que tiene para su trabajo escolar. La importancia de esa organización disciplinaria para cuando al niño le toque desenvolverse en su comunidad no son enseñados en el escenario escolar porque la importancia no está aún asimilada por los integrantes de la escuela. Hablo de escenario y de integrantes para involucrar desde bedeles, vigilantes y todos aquellos que conviven en los espacios escolares donde el maestro es un miembro más, pero con demasiadas tareas presupuestas para darle forma al niño. Generalmente no todos hacen observaciones puntuales en este aspecto. También existe en ellos la excusa. Es común escuchar sus debilidades respecto a ¿cómo enseñar una nueva ética para obtener niños responsables cuando lo que abunda es lo contrario a responsabilidad? Esa anomalía ya manifiesta en el discurso de los actores escolares es una fortaleza para la investigación de los principios antes descritos. En efecto, si bien uno de los objetivos del proyecto es trabajar exclusivamente con los niños en la edad escolar del nivel nombrado, no obstante gira como preocupación esa pregunta en un profesional de la docencia que viene de las Escuela de Educación de alguna Universidad con una formación híbrida, es decir auxiliar de todo y especialista

en nada e ignorante de la importancia de las acciones de los verbos enseñar, criar, levantar, formar, aprender e instruir junto a los principios de responsabilidad, precaución y prevención. Esos principios con los seis verbos estuvieron en los orígenes del proyecto de la modernidad ilustrada y con ellos se intentó darle sentido a su discurso filosófico y al humanismo como actividad formativa. Basta leer a sus creadores desde Descartes a Kant para asimilar la idea, pero por alguna razón en las escuelas de educación se ha pretendido encerrarlos todos dentro de las condiciones del verbo formar y negar la importancia a los principios. Bastó que los fundamentos de la modernidad se vinieran abajo y que llegara la postmodernidad con sus correlatos discursivos globalizadores para que de nuevo apareciera esta pregunta: ¿qué hacer ahora? Formar para algo devino objetivo específico, pero enseñar los principios nombrados no entró igual en los planes escolares ni en las conductas dominantes de los escenarios escolarizantes. Allí está una anomalía, pues se ha pensado que formar para el trabajo y para el desarrollo es igual que formar para los valores y entre ellos buscando la responsabilidad. Los funcionarios gubernamentales, de antes y de ahora, tienen en este sentido la misma confusión y de allí que piensen que para enseñar la ética, la moral o cualquier otro valor basta con hacer talleres, dictar seminarios o realizar conferencias. Esto muchas veces copiando discursos contruidos en otros contextos del imaginario social y desconectados de nuestros propios entornos y fatalidades cotidianas. No bastan decretos o buenas intenciones, es necesario darle forma al acto de formar y enseñar cuando de esos aspectos se trate. De lo observado puede también deducirse que los procedimientos elementales de formar y enseñar valores son ignorados y abunda por el contrario la buena fe de las acciones. Si un niño no cumple con los deberes asignado o si quien lo hace es el maestro, la buena fe se presenta en forma de cualquier excusa, pero donde el procedimiento fue violentado. Coincido con los teóricos que señalan el agotamiento de la razón moderna, tal como lo dice el discurso postmoderno, en cuanto a facultad humana presente e igual en todos los hombres. Desde ese lugar conceptual no es posible enseñar valores postmodernos, entre ellos una moral funcionando como base de todos los discursos éticos, una ética válida para todos los actos humanos, una bioética sólo para los hospitales o un principio de precaución único para conducir autos. Dentro del discurso que pone en circulación el principio de responsabilidad presupongo que la noción de moral, tal y cual es enseñada por los filósofos como una acción para prevenir nuestras acciones y buscando los caminos del bien, está agotada.

¿Qué deben hoy reformar los saberes pedagógicos para obtener un ser con mejor calidad ética desde el lado de la responsabilidad y los principios de precaución-prevención?

He allí lo circular del mundo postmoderno respondiendo, mostrando los límites de lo que no logró la modernidad y preguntando muchas veces con ironía. El trabajo en curso no tiene una teoría elaborada, apenas está presentando ciertos síntomas de algo inexistente en el ambiente escolar escogido para la observación respecto a la lectura del término responsabilidad en un sentido similar a reciprocidad y medida (si ello es posible) por el daño causado por su ausencia o presencia. El punto de partida para esa pregunta viene de esas observaciones empíricas y hasta ahora aparecen zonas de daños producidas por ausencia del conocimiento del principio responsabilidad, de precaución y prudencia entre padres, maestros y funcionarios de la actividad escolar. En este sentido, admito que el objetivo central de toda enseñanza ética, leída como disciplina de ayuda a la familia y al niño, tendría que favorecer en su acción la autonomía y la responsabilización del niño, del maestro y de los representantes. Sin embargo, no es posible que ello se de en ausencia de prevención, prudencia y precaución cuando la sociedad cada día está dominada por la complejidad. Un recorte deseable sería que se lograran grados para el objetivo de obtener la ciudadanía en actos puntuales de la cotidianidad: no tirar basura en el piso. El niño en la escuela lo hace y muchas veces porque observó que también lo hace el maestro o funcionarios de su entorno, no rayar las paredes, no producir ruidos molestos, respetar los animales y las personas, entre niñas y niños deberían existir valores diferentes a esos donde el objetivo transmitido por los juegos es la maternidad por sobre los otros valores de autonomía y decisión. En este sentido me llamó la atención la destreza de los niños para reproducir papeles que hacen actores de la TV. Una respuesta por adelantado podría englobar la formulación de objetivos específicos operando de varias maneras: a) Promocionar la responsabilidad y la responsabilización como identidad cultural para un venezolano a quien estos términos le son ajenos. En efecto, a la Constitución de 1961 si usted le pregunta ¿cuántas veces aparece el término responsabilidad en sus artículos? le dirá que no más de seis. Mientras que si le hace la misma pregunta a la Bolivariana de 1999, no va más allá de ocho. Es como

si los venezolanos le sacáramos el cuerpo al término o si ignoráramos su importancia como identidad cultural. b) Vincular responsabilidad, precaución y prevención como algo recíproco a ser escogido libremente a partir de varias opciones dentro de una cultura democrática educando para la autonomía y la constitución de individuos responsables. Esto sería practicar libremente los ejercicios democráticos donde ser democrático implicaría darle cuerpo a todos los significados de responsabilidad y a su vez defender aquello que nos hace prudentes. Así, los programas escolares no serían genéricos en eso de producir un nuevo sujeto social, sino que daría en forma concreta las pautas a seguir para lograrlo. c) Identificar la aclaración de valores, las reflexiones valorativas y los debates bioéticos como actividades que tendrían que comenzar desde el primer año de educación básica. Involucrar en esto a la comunidad sería un objetivo a lograr como correlato organizativo para una nueva sociedad. Es posible que todo esto suene a escándalo para llevarlo al primer grado, pero ¿por qué Lyotard recomendó en una oportunidad enseñarle postmodernidad a los niños? Todo lo que pensamos definía a una ética para el bien se construyó desde todos los discursos de la ciencia social: en el estructuralismo, en el marxismo o bien desde el funcionalismo con el término conciencia o como le gusta mucho a los psicólogos conciencia. Tener una o la otra sería la facultad para hacer cosas buenas o vinculadas al bien. El término ha pasado desapercibido tanto en discursos incendiarios como en los conservadores. En el trabajo de investigación, en curso, se pregunta siempre: el momento cuando un niño tira basura en el piso del salón de clase, ¿por qué lo hace?, ¿es que eso nos dice algo sobre su carencia de conciencia? o ¿hasta dónde sus padres y maestros carecieron de observación con propósito definido cuando le enseñaron algunos deberes escolares? El asunto es bien complicado porque si bien los cirujanos del cerebro en la exploración del mismo nos informan sobre algunos procesos físico químicos o electromagnéticos que explican algunas funciones del mismo a lo largo del cuerpo humano, tienen serias dudas sobre el lugar preciso donde los humanos procesan acciones para el bien o para el mal y que cierto discurso religioso informa como lugar de la conciencia social. Sería interesante despojar a la ética tradicional del bien o del mal y analizarla respecto a ciertas acciones sociales puntuales del ser humano en su cotidianidad social. Mientras eso llega es válido preguntar: ¿Cuáles serán los contenidos apropiados para enseñar una nueva ética con miras a obtener seres responsables, prevenidos y prudentes con una y mejor calidad ciudadana?

¿Cómo no recordar a Nietzsche en aquello de los errores en tanto valores para aprender?

Admitido el hecho empírico de tener una sociedad marcada por el pluralismo étnico y la diversidad cultural, pareciera no tener sentido construir un solo argumento dentro de un concepto único para la responsabilidad social. Ciertamente que tendría sentido nombrar el producto escolar final como un ser social con autonomía, individualidad crítica y responsabilizado por sus aciertos y errores. Sobre todo cuando el currículo oculto es el dejar hacer al niño todo para que luego aprenda a su libre albedrío y capacidades. Algo así como aprender de los errores y equivocaciones para devenir responsable. Hasta este momento la escuela y el hogar, como lugares de la educación, son implacables en eso de condenar en el niño los errores cometidos en su cotidianidad socializante. Antes que buscar el lado positivo de los errores se le enseña (desde diversos lugares socio-políticos no formales) a ser astuto como el zorro, a vivir de la excusa, de la maniobra, del desdoblarse, del “yo no fui fueron los otros.” Un programa escolar de primer grado donde las operaciones básicas: leer y escribir están desconectadas del dato familiar del niño no son de mucha ayuda para responder esa pregunta. Tampoco la desvinculación con la reafirmación de valores universales de respeto, tolerancia y solidaridad ayuda mucho. Aun cuando el discurso de la postmodernidad habla del fin de la Filosofía y de la escuela, no se descarta la ayuda de darle al niño un aprendizaje que lo enseñe a filosofar y a conocer medianamente bien su lengua materna en un cierto sentido para leer la vida de otra manera. Que argumente y construya nociones de utilidad sobre valores problematizados desde los siete años no es un contrasentido, ni una operación escolar absurda. El comportamiento del niño en el aula y medio escolar no tiene por qué ser un acto limitado a cumplir con los objetivos de un programa o el divorcio radical de la actividad lúdica que viene del preescolar. Tampoco el niño tiene que ser un depósito de las miserias o grandezas de sus padres o representantes. Sobre manera en los casos donde quienes por tener que trabajar lo dejan a la buena acción de sus maestros. Un aspecto destacado por las observaciones hechas en la investigación es el de la responsabilidad con sus significados y sentidos diferentes para el maestro, el representante y el niño. En el verbo cumplir y las consecuencias de la acción respectiva de ese verbo se encuentran la observación de esos signos diferentes. El maestro cumple con el programa, el niño

con atender y el representante con mandarlo a clase. Todo lo que ocurre al niño cuando va al salón de clases y de éste en retorno a la casa no tiene espacios de corrección o de registro con miras a provocar un cambio de conducta o actitudes. La escuela observada en Trujillo tiene en sus alrededores puntos de observación y convivencia social del niño rodeada de abundantes expendios de licores. El viejo decreto de mil metros para distancia mínima de las escuelas y los bares no se cumple en este caso. ¿Cómo lograr cambios de conducta diferentes a lo que ese niño vive en su tránsito de la escuela a su casa? Si algo es hoy sabido es que ninguna ética, de las tantas que puso en circulación la postmodernidad, no tiene solamente al salón de clases como lugar para ser enseñada o negada. Ella es global a toda acción humana o ignorada según las circunstancias socio-políticas del momento. El nudo de ella pasa por el cuello de las formaciones discursivas y por eso importa averiguar los contenidos del principio de responsabilidad como discurso ausente o dominante. En este sentido, una estrategia válida es implicar a los padres y representantes en las acciones que conlleven a un cambio de actitud referente a ciertos valores reales y no impuestos por cumplir con un decreto o un deber escolar transitorio. Valores que son dispositivos involucrando al maestro, al niño y a los padres o representantes más allá de la imagen de depósito que tiene el ambiente escolar. ¿Qué sentido tiene decretar acciones de la comunidad educativa o de la escuela cuando ni siquiera el niño es ayudado en sus tareas y en su comportamiento cotidiano? El proyecto aquí descrito ve a los padres o representantes como un micro mundo donde lo que menos parece es una comunidad, sino un escenario complejo con sus respectivos actores y el guión coyuntural en proceso. La idea es que es un micro mundo con sus propios vicios reproductores del ambiente social que le es legítimo y por eso la precaución, la prevención, la prudencia, amistad, la solidaridad, la libertad, el respeto y el asumir acciones más allá de lo que sea para el niño aprender a leer y escribir es de incumbencia directa de la formación y la enseñanza con propósitos definidos con miras a una mejor calidad de vida y una mejor ciudadanía. Poca cosa importa, en este proyecto, cuando la calidad ética y los valores de esos padres o representantes no está aclarada en sus acciones puntuales. Mucho menos el asunto de autonomía y responsabilidad cuando apenas la bioética empieza a salir de los laboratorios y hospitales. Alguien pudiera decir que eso es exigir demasiado. En una exploración negociada con el maestro cuando hubo una reunión de padres y representantes indagué sobre esta pregunta: ¿Los padres y representantes le exigen demasiado al niño? Las

respuestas deambulan por estas frases: <dejar hacer al niño>, <si haces la tarea verás TV>, <no haces la tarea que te mandó el maestro o no sales a jugar>, <yo confío en lo que ellos hacen>. <Además, yo no puedo ayudarlos mucho, porque no comprendo muchas cosas> Contrastando esa información con algunos cuadernos de ejercicios de los niños (material etnográfico básico para ser leído como el negativo de una fotografía compleja) se observa que son pocos los representantes que ayudan al niño en sus tareas, que no revisan lo que el niño hace en clase, ni lo estimulan a seguir en el estudio. El momento en que los representantes y maestros le den importancia a esos cuadernos como el lugar inicial de la creatividad o frustración ganará la sociedad buena parte de la negligencia social que nos invadió. Indagando sobre la hora en que los niños se acuestan se constató que ven TV junto a los padres y en general programas de adultos que luego repiten con sus compañeros en el salón de clases o en el llamado recreo.

¿Qué hacer con la información recogida a los fines de aplicar algunos correctivos posibles?

Ciertamente que no se pretende descubrir lo que otras investigaciones en el campo de la sociología urbana han evidenciado. A lo único que se aspira es sugerir una experiencia posible. Ella se apoya en mostrar que si es pertinente la existencia de parteras ayudando a mujeres en el acto del parto; ¿por qué no preparar a los padres y representantes como enseñantes entrenadores del niño? En efecto, la escuela puede abrirle a los padres y representantes seminarios, talleres, charlas, cátedras libres, conferencias donde el objetivo sea vincular las limitaciones del aula y el maestro en el acto de educar su responsabilidad y valores aleatorios. Averiguando sobre cómo se comunican el maestro y los padres o representantes la investigación muestra un aislamiento injustificado. Todo el tejido social con sus contradicciones, con sus bondades y con sus positividad para poner en circulación el verbo aprender de la acción educativa se oculta por no haber diálogo buscando una mejor calidad ética del educando. Sacando los rituales de la fiesta escolar o de cualquier tipo organizada en el medio escolar no se aprende una cultura diferente para esa calidad. Se llegó a observar que tal o cual padre o representante lleve algo y participe de la reunión festiva, su participación en la enseñanza de valores en ese momento es asunto raro. Ese momento donde los implicados: niño-maestro-representante se reúnen en nombre de algo por celebrar, bien pudiera tener un momento para intercambiar

ideas sobre lo que muestra el cuaderno escolar, ver un documental, tener un juego relativo a ello. Se privilegia en ese acto, por lo demás necesario para la distracción la cultura del espectáculo y la banalización del todo. En esta investigación el cuaderno de tareas como el negativo de una fotografía que puede ser leída desde varios lugares y por otros actores vinculados con el niño es de buena ayuda en cuanto a identificar anomalías. En el proyecto esa lectura es desde el lado del principio de responsabilidad y los otros principios nombrados anteriormente. Allí está lo deseable y lo posible a lograr en el niño. De nada importa formular objetivos donde el niño oye en un dictado que *la pera se come* si ese niño no conoce ni tiene acceso a esa fruta. Los dibujos y colores en las páginas de esos cuadernos dicen mucho sobre ayuda al niño, atención a las clases, manejo de la ortografía y temas escolares. Todos los revisados para esta investigación dejaron pistas sobre orden, sistematicidad, aseo personal, cuidado y cariño o rechazo por lo escrito. Sin embargo, ¿todos los representantes saben de la importancia de esos cuadernos? Salvo algunos, no se observó esa disposición. A partir de estas afirmaciones es válido preguntar: ¿qué tipo de representante tenemos en estos momentos en esa escuela? Algunos van a las reuniones luego de varias citas dadas por el maestro, otros no se implican ni con su representado, mucho menos con la acción educativa. Inferir esto para toda la comunidad es posible para calificar el tipo de sociedad que tenemos y la calidad de vida a futuro. También es posible encontrar alguien que quisiera estar allí (toda la jornada escolar) con su representado para ayudarlo en todo. Esto puede tener varias lecturas donde la dependencia y el sobre cuidado ven al principio de responsabilidad o precaución como algo a ser asumido totalmente por el representante. Ahora bien, más allá de inscribir al niño en la escuela, de ser citado por algo hecho por su representado o de la fiesta de fin de curso o navideña, la observación dice que no hay vínculo para hacer crecer con calidad para una ética de la responsabilidad al niño. El <venga para que vea cómo va su niño o niña> dicho por el maestro es visto como algo no deseado por los representantes observados. Ellos sienten que el maestro los va a criticar o sancionar, es como si el representante se sintiera culpable de algo. Ese dato es importante en la desmitificación de la responsabilidad social que como noción o idea simple arrastra el representante. El símbolo del poder subyacente al maestro siempre se impone para salvar precisamente lo que él piensa es su responsabilidad en la acción educativa. Sin embargo, por no existir el vínculo con otros objetivos de la educación ese representante nunca sabrá ciertos aspectos conductuales que solamente el maestro y el niño conocen y pueden desbloquear con miras a una mejor calidad ciudadana a lograr en los sujetos escolares. Si un valor es

ante todo algo cotidiano a ser estimado por los individuos, entonces ¿por qué no se asimilan por igual en la cotidianidad y son los valores negativos los mejor fijados en las conductas escolares? Pareciera obvio que dependen del contexto cultural de base y en ello el ambiente escolar es la materia prima básica. Los paradigmas implicados en la enseñanza de los valores, de cualquier tipo, van del afecto a lo íntimo, de lo económico a lo religioso, de la alegría al dolor y de aquí hasta el error. Los dilemas implicados en ellos por efecto de las acciones humanas muestran problemas y caminos. El asunto es que mientras no se discuta eso siempre se dirá que en el problema de educar los valores siempre entra en juego la creencia de quien los enseña. En el caso descrito ese aspecto es circunstancial porque se parte de los datos observados y de identificar el escenario escolar como un todo donde las partes de alguna manera entran en

combinación. Cada escenario escolar es único, diverso y tiene su propia complejidad, de esta manera el conjunto de nociones de la investigación postmoderna entran aquí con toda su importancia y diversidad. No se da un recetario global, ni tampoco plantillas de observación. Cada día es diferente aun cuando niños y maestros tienen un programa, cada momento es vital en su observación. Sin embargo, el cómo van los deberes del niño sí se observa en sus cuadernos y el cómo va su comportamiento valorativo respecto a una ética de la responsabilidad más allá de la disciplina en el salón de clases y se observa en las conductas cotidianas del escenario global escolar. El proyecto sigue ahora con el mismo grupo que ha sido promovido a su nivel superior **(E)**

Bibliografía

- Esté, Arnaldo (1992) "Dignidad, eticidad y subjetividad como propósitos de la actividad educativa". En: *Apuntes Filosóficos*. Caracas: UCV.
- Bastide-Mossé, Maie Rose (1986) "l'éthique du devoir". En: *Génese de l'éthique*. Suisse: Les editions Patiño.
- Martínez, F. Sergio (1999) "La autoridad del conocimiento y la cooperación en la educación". México: UNAM.
- Mullet, Mason Sheila (1994) "Enseigner l'éthique selon le paradigme du <moi moralement relié>". En: *Philosopher* (16). Canadá: Ateliers Graphiques Marc Veilleux.
- Rosemberg, B. Marshall (2000) "La negación de la responsabilidad". En: *Comunicación no violenta*. Barcelona: Urano.
- Teichman, Jenny (1998) "El fundamento ético". En: *Ética social*. Madrid: Cátedra.



Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo / Informe sobre el Desarrollo Humano 2001

¿Sabía usted que

- ...en el 2001 se puede enviar más información por un solo cable en un segundo que la que se enviaba en 1997 por toda la Internet en un mes?
- ...el costo de transmitir un billón de bites de información desde Boston a Los Ángeles ha disminuido de 150.000 dólares en 1970 a 0,12 dólares en la actualidad?
- ...el envío de un documento de 40 páginas de Chile a Kenya por correo electrónico cuesta menos de 0,10 dólares, por facsímil, unos 10 dólares, y por servicio de mensajería, 50 dólares?
- ...la Internet ha crecido de manera exponencial, de 16 millones de usuarios en 1995 a más de 400 millones en el año 2000, y se espera que llegue a mil millones de usuarios en el 2005?
- ...en dos años, de 1998 al 2000, el número de usuarios de la Internet aumentó de 1,7 millones a 9,8 millones en el Brasil, de 3,8 millones a 16,9 millones en China y de 2.500 a 25.000 en Uganda?
- ...las exportaciones de tecnologías de información y comunicación en la India, aumentaron de 150 millones de dólares en 1990 a casi 4 mil millones de dólares en 1999?
- ...Cuba desarrolló la única vacuna existente contra la meningitis B gracias a su inversión en la investigación de tecnologías biológicas, con la que se logró la inmunización nacional universal a fines del decenio de 1980?
- ...en el Brasil, un equipo de expertos en computación encomendado por el Gobierno, produjo un diseño de computadoras básicas a un costo de unos 300 dólares?
- ...en 1999 el Instituto Tecnológico de la India, con sede en Madras, creó un sistema de bajo costo de acceso a la Internet que no requiere módem y que elimina las costosas líneas de cobre? Es un sistema ideal para proporcionar acceso a las comunidades de bajos ingresos de la India y otros países.
- ...una encuesta realizada en el 2000 reveló que el 90% de los agricultores que sembraban maíz transgénico creían que estaban empleando los procedimientos de seguridad apropiados, aunque en realidad apenas el 71% de ellos lo hacía?