

**Una Ética de principios de procedimientos como eje de la labor del educador social en un contexto intercultural.**

**Leiva Olivencia, J.J.; Rascón Gómez, M. T.; y Ruiz Román, C.  
Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga**

La escuela occidental que se ha construido sobre una idea de cultura, compacta, y sobre la función de intentar transmitir los saberes culturales considerados más valiosos, “se resquebraja en un mundo de relaciones internacionales, de intercambios de información en tiempo real, de trasiegos de personas y grupos humanos” (Pérez Gómez, 1.998, p. 77.) La escuela obligatoria, que nace como una institución primordialmente moderna, y cuya función inicial es la transmisión y universalización de una serie de conocimientos, parece que pierde una de sus grandes razones de ser en la sociedad de la información. Así, en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna en la que no es posible un único referente conceptual, ético, epistemológico,... parece que la escuela “*ha perdido el norte*” y por ello vive en unos momentos de desconcierto.

Este contexto no sólo invita replantear y reconstruir la función educativa de la escuela, sino que pone de relieve la emergencia de la educación social como un nuevo referente desde el que plantear acciones educativas. Y más allá de eso, uno de los grandes transformaciones que caracteriza nuestra sociedad, a partir de la apertura a la diversidad cultural, no sólo demanda nuevos ámbitos, agentes y funciones educativas, sino que requiere una nueva ética desde la que el educador ejerza su labor. En efecto, la educación social, y sus profesionales se encuentran ante el reto no sólo de construir otro espacios y ámbitos desde los que propiciar la educación y el intercambio en una sociedad intercultural, sino que dicho contexto exige de una ética profesional que respete y fomente dicha diversidad.

En los tiempos del Relativismo Absoluto se pasa de la diversidad, heterogeneidad y contingencia de los individuos y culturas, a la escéptica negación de que exista cualquier tipo de significados o valores compartidos, aun entendiéndose esta validez como contingentemente válida, desde los que trabajar, en la sociedad en general, y en la escuela en particular. De esto, tenemos noticias todos los días, cuando la diversidad social antes que ser entendida como un situación que puede posibilitarnos una situación de aprendizaje, es entendida como un preocupante problema que genera agresividad, violencia,... y que hace levantar las voces de la sociedad hacia la educación. La educación formal, que tradicionalmente ha ejercido su función desde una monocromática ética de principios, no puede encontrar respuestas a conflictos derivados de la diversidad que aglutina.

La salida a esta situación, no parece consistir, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en re-conquistar una sociedad y una educación guiada por grandes valores, universalmente aceptados, que *instruya* a la ciudadanía en dichos valores considerados absolutos y universales. La heterogeneidad y multiculturalidad que caracterizan nuestras sociedades industrializadas, y que cada vez más lo hará en una sociedad globalizada que evoluciona a un ritmo vertiginoso, nos ha de impulsar a la búsqueda, no tanto de una ética que se base en principios estáticos, sino hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la

interacción entre la diversidad y relatividad de principios, valores, presupuestos,... “Procedimientos que faciliten el diálogo y la comunicación intersubjetiva para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural.” (Pérez Gómez, 1.998. pp. 56)

A nuestro parecer, ésta ha de ser la ética que sustente la labor del educador social en una sociedad intercultural: una ética que no se *empeñe en instruir en la libertad, el respeto, la democracia, el diálogo,...* sino más bien una ética basada en procedimientos que garanticen la consecución de valores consensuados. Desde nuestro punto de vista, si un educador social que desempeña su labor en un contexto pluricultural no cuida *las formas* de provocar educación, potenciando desde los procedimientos y no sólo los fines de lo que el prefijo “inter” supone, difícilmente puede enarbolar éticamente su acción educativa como intercultural.

Y es que esta de procedimientos por la que apostamos no suprime el conflicto<sup>1</sup> entre los valores de las diferentes culturas y subjetividades; sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y las culturas, pero no garantiza su consecución. Desde esta ética es necesario mantener “el compromiso socrático con el libre intercambio de opiniones, sin el compromiso platónico, con la posibilidad de un acuerdo universal –una posibilidad asegurada por doctrinas epistemológicas como la teoría platónica de la reminiscencia, o la kantiana de la relación entre conceptos puros y empíricos” (Rorty, 1.996, p. 261). Se puede acordar después del debate y de la experimentación los sistemas que no conducen a la satisfacción y no favorecen el intercambio democrático, pero no se puede racionalmente definir en forma positiva y de-finitiva el sistema concreto adecuado. Solamente establecer hipótesis de trabajo y experimentación. Ésta es la grandeza y la miseria de la democracia humana<sup>2</sup>.

En este sentido, la ética de procedimientos tendría como principio, un principio dinámico, haciendo hincapié y fundamentándose en el *proceso de búsqueda*, mientras que una ética de principios se sustentaría en un principio estable.

El hacer hincapié en un principio dinámico y de procedimiento, no implica el dejar de buscar un modelo mejor de sociedad, pues como expone Gimeno, (2.001): “la vida humana y la cultura están afectadas por pulsiones que las impelen hacia el ‘más allá’, y que se concreta en proyectos de vida personal y colectiva que dirigen en alguna forma el proceso de llegar a ser la persona, la sociedad o la cultura que se quiera” (pp. 224-225). El hacer hincapié en una ética de principios de procedimientos, lo que implica es no conformarse nunca con una ética de principios estática, porque conscientes de la contingencia y diversidad que inunda al ser humano, creemos que siempre podemos encontrarnos con nuevas personas, nuevos ideales,... Esta pulsión constante, esta *tendencialidad* permanente es la que permite avanzar en direcciones alternativas al progreso y al mismo estado de la cultura, y sin las cuáles, la base de la cultura quedaría paralizada.

---

<sup>1</sup> No consideramos el conflicto como algo negativo, sino más bien como algo inherente a la diversidad de la naturaleza humana, y que por lo tanto plantea no sólo algunos inconvenientes, sino también múltiples posibilidades.

<sup>2</sup> Cfr. Pérez Gómez, 1.998, p. 57.

Por ello, el educador ha de emprender un camino cuya meta es seguir siempre caminando hacia la búsqueda de los valores y del tipo de ser humano que queremos educar, conscientes de que el modelo que pensamos será contingente y deberá ser revisado. De no ser así, se corre el riesgo de formar el modelo de ser humano que se impone desde la cultura hegemónica; o de construir un hombre fragmentado, indefinido; o de quedarnos estancados en un modelo contingente e histórico de ser humano. “La cultura fáctica (la que viene dada en un momento histórico particular), en cuyo seno se constituyen los seres humanos, no tiene que ser necesariamente la mejor cultura posible, ‘la cultura más auténtica’, por lo que no puede concebirse como algo intocable. Su desarrollo ha sido el que se ha producido; podría haber sido otro diferente” (Gimeno, 2.001, p. 225). Por eso, resulta fundamental que los educadores, realicemos un ejercicio de reflexión personal y de debate colectivo.

“La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación” (Pérez Gómez, 1.998, p. 172.)

Efectivamente, para que todos los miembros implicados en una acción educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayuden a poner en crisis los propios esquemas, ideas, valores,... y donde las condiciones a priori de libertad e igualdad, sean un garante que minimicen la posibilidad de que se devalúen unas posturas sobre otras<sup>3</sup>. “Sin la libertad para crear y para expresar las propias convicciones, la comunicación carece de interés; sin la igualdad de oportunidades de los interlocutores, la comunicación se desequilibra y se desliza hacia la persuasión, el dominio y la imposición” (Pérez Gómez, 1.998, p. 57)

Que la ética de procedimientos se utilice como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos de la propia cultura del pensar, del sentir y actuar y para estimular el contraste es bien diferente de proponerla como objetivo o fin del educador social. Si hiciéramos esto caeríamos en una lamentable contradicción. Y es que, aunque la ética procedimental no ofrece criterios u orientaciones de contenido sino un procedimiento, caeríamos en una contradicción de lo que venimos defendiendo, si no admitiéramos y explicitáramos que dicho procedimiento encarna presupuestos destinados a garantizar la igualdad en la comunicación: la igualdad y la libertad. En efecto, la ética de procedimientos no es una ética neutra, ahora bien, reconociendo y explicitando esto, la ética de procedimientos es la que nos permite constantemente avanzar, evolucionar, y re-visar éticamente las circunstancias, conductas, actuaciones,...

---

<sup>3</sup> Este diálogo requiere un espacio que posibilite la diversidad de recursos, la posibilidad de reflexión y contraste, y la libertad para re-construir individual y colectivamente los significados. Sin duda la opción de una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, resulta esencial para tal proceso de aprendizaje. En este clima democrático, el diálogo permanente e inacabado debe ser la estrategia a seguir, al objeto de facilitar tal proceso de redescrición inter e intrasubjetiva, de redefinición constante de las condiciones, procesos y resultados de la comunicación e interacción humana.

sin quedarnos anclados y arribados en una ética de principios, que no comprenda la diversidad, contingencia y dinamismo del ser humano.

Como expone Adela Cortina “estar dispuesto a entablar un diálogo significa estar a la vez dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido” (1.997, p. 205). Mínimos de justicia son entonces para esta autora, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad. Sin embargo tales mínimos de justicia, que desde nuestro punto de vista son aquellos que garantizan la libertad y la igualdad de participación en el diálogo público intercultural, no son valores universales, ni mínimos definidos de una manera definitiva, sino que los entendemos más bien como valores y condiciones construidos culturalmente, que surgen en el seno de una tradición determinada y que por lo tanto no pueden ser impuestos universalmente<sup>4</sup>, debiendo ser revisados, renovados o confirmados continuamente.

Las posturas completamente relativistas, que niegan cualquier posibilidad de criticar culturas ajenas a la propia, por no compartir los mismos significados y subjetividades; la idea de que todo juicio remite a un modelo particular de entender las cosas tiene desagradables consecuencias: el hecho de poner límite a la posibilidad de examinar de un modo crítico las obras humanas nos desarma, nos deshumaniza, nos incapacita para tomar parte de una interacción comunicativa, hace imposible la crítica de cultura a cultura, y de cultura o subcultura al interior de ella misma.<sup>5</sup>

Por eso “cada oferta de vida buena debe reflexionar seriamente cuando alguno de los mínimos le parecen inaceptables en su propuesta, por ver si es ella la que está equivocada, o si, por el contrario, tiene argumentos para hacer una propuesta todavía más justa que la comúnmente aceptada, todavía más humanizadora” (Cortina, 1.997, p. 216)

Así esta ética necesita creer en la posibilidad del diálogo intercultural e intracultural desde la plena conciencia que es un diálogo en el que ambas partes ofrecen una visión parcial, subjetiva, posicionada intrínseca o extrínsecamente al valor cultural discutido en sí,... y en el que los consensos son posibles, necesarios, válidos y éticos, siempre que se entiendan contingentes y abiertos a la crítica. Para todo ello, es imprescindible un principio que permita este inagotable dinamismo. Un principio que como decíamos antes debe ser un principio procedimental, que permita la interacción entre culturas o personas.

En efecto, aceptar hasta sus últimas consecuencias esta ética procedimental, exige aceptar unas condiciones previas que hagan posible el diálogo. Así, el educador desde este principio procedimental, “elabora, experimenta y desarrolla un conocimiento práctico siempre tentativo y provisional que legitima su intervención si es consciente de su relatividad [por muy arraigada que la tenga] y de las condiciones que garantizan el control democrático de las prácticas por parte de los agentes sociales que la viven” (Pérez Gómez, 1.998, p. 191.)

A nuestro entender, el apego acérrimo a las ideas, al estatus social, a una identidad estática y clausurada,... nos separa del otro, hace que tengamos que estar en actitud defensiva para con el otro, por temor a perder lo nuestro. Y es que estimular el espíritu crítico no es tarea fácil: es casi seguro que, el educador tenga ciertas creencias y haya prestado su adhesión a ciertas normas, valores, ideas... que no esté dispuesto a someter a la crítica. Si el educador se niega a permitir la discusión crítica sobre éstas cuestiones, si

---

<sup>4</sup> Cfr. Cortina, 1997, p. 215 – 216)

<sup>5</sup> Cfr. Geertz, (1.996)

reacciona con actitudes a la defensiva, de enojo, encubrimiento o reprobación frente al disenso, tiene pocas probabilidades de construir un diálogo intercultural. Por eso, para que se dé un verdadero aprendizaje también se hace necesario el desapegarse de las pertenencias, que no *vaciarse* de ellas. Sólo aquel que no tiene miedo a perder algo, porque es consciente de su relatividad y contingencia, que no queremos decir falsedad, es realmente libre para luchar por entero por alcanzar otras. Por eso, para construir, primero es necesario de-construir; para vivir, des-vivirse; para aprender, dejar las seguridades y ponerse en actitud de apertura. Sólo el desapegarse de las propias pertenencias, de los acérrimos individualismos nos permitirá abrirnos al otro.

Como dicen Bárcena y Mélich es necesario que en el proceso educativo exista una actitud ética que deje las puertas abiertas a un saber que está por decir, que está por venir por el Otro. Para María Zambrano el por venir es lo que va de lo imposible a lo verdadero, lo que ni siquiera es *todavía pensable*. A nuestro juicio, ejercer la acción educativa en un contexto intercultural, implica una ética que tenga en cuenta *ese por-venir*, que tenga como principio un procedimiento: estar abierto al Otro, a escuchar lo que está por saber, lo que está por venir.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- BÁRCENA, F. (1.994): *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.
- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. (2.000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- CORTINA, A. (1.997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- GEERTZ, C. (1.990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- GEERTZ, C. (1.996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós.
- GIMENO, J. (2.001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- LARROSA BONDÍA, J. (1.998): “Para qué nos sirven los extranjeros?” en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ, F. *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus.
- LARROSA BONDÍA, J. (2.001): “Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión” en LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes.
- MÉLICH, J.C. (2.001): *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía de los relatos del Holocausto*. Barcelona, Anthropos.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1.993): “La cultura en la escuela: retos y exigencias contemporáneas” en Rev. *Kikiriki* nº29, pp. 5 – 12.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1.998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ed. Morata.
- RORTY, R. (1.996): “La prioridad de la democracia sobre la filosofía” en RORTY, R.: *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona, Paidós.
- SAVATER, F. (1.997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- ZAMBRANO, M. (1996): *Horizonte del liberalismo*. Madrid, Morata.