

Recepción: Octubre 26 de 2019

Aceptación: Noviembre 30 de 2019

Publicación: Diciembre 29 de 2019

La ética como problema filosófico de la educación.

Ethics as a philosophical problem of education.

L'éthique comme problème philosophique de l'éducation

Didier Moreau

Professeur des universités

Agrégé de philosophie, Docteur en philosophie, Docteur en sciences de l'éducation

Université de Vincennes - Paris 8

UP8 · Département de Sciences de l'Education

dmoreau05@univ-paris8.fr

Resumen

Este artículo se produce en el contexto del Seminario Internacional sobre Educación y Emancipación entre conversión y metamorfosis desarrollado en el marco del proyecto PREFALC, programa de apoyo a la formación e investigación en cooperación internacional de nivel de maestría, que el gobierno francés financia con las universidades francesas y sus pares en América Latina y el Caribe, en su versión 2018-2019, denominado “Reescrituras de las emancipaciones y de la modernidad en el gran Caribe” Francia-Colombia. Se ofrece una panorámica breve en tono reflexivo sobre la relación entre ética y filosofía hoy y su relevancia permanente como cuestión en educación. En los planteamientos se ilustra con principios problematizados desde el estoicismo en contraste con las pedagogías pastorales. Se deriva hacia la definición de la emancipación y la metamorfosis donde la educación se concebiría como práctica para que los sujetos se mejoren a sí mismos éticamente, lo cual interroga las prácticas escolares y las mediaciones para la formación moral. Esta reflexión pone su centro en cómo aún desde lo restringido de la institucionalización de los sistemas educativos, en el ámbito de lo cotidiano existe una libertad pedagógica en la que el educador puede no solo transformarse a sí mismo, sino proveer la oportunidad a los estudiantes para la emancipación y la superación en autonomía moral. El artículo deja un cuestionamiento sobre las prácticas en educación y su verdadera coherencia con la aspiración de propiciar un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Abstract

This article is produced in the context of the International Seminar on Education and Emancipation : between conversion and metamorphosis, developed within the framework of the PREFALC project, a program of support for training and research in international cooperation at the master's level, which the French government finances with universities French and their peers in Latin America and the Caribbean, in its 2018-2019 version, called “Rewrites of emancipations and modernity in the great Caribbean” France-Colombia. A brief overview is offered in a reflexive tone about the relationship between ethics and philosophy today and its permanent relevance as a matter of education. The approaches are illustrated with problematized principles from stoicism in contrast to pastoral pedagogies. It is derived towards the definition of emancipation and metamorphosis where education would be conceived as a practice for subjects to improve themselves ethically, which interrogates school practices and mediations for moral formation. This reflection focuses on how even from the restricted institutionalization of educational systems, in the field of everyday life there is a pedagogical freedom in which the educator can not only transform himself, but provide the opportunity for students to emancipation and overcoming moral autonomy. The article leaves a question about the practices in education and their true coherence with the aspiration to promote a lifelong learning.

Resumé

Cet article est réalisé dans le cadre du Séminaire international sur l'éducation et l'émancipation : entre conversion et métamorphose. développé dans le cadre du projet PREFALC, un programme d'appui à la formation et à la recherche en coopération internationale au niveau master, que le gouvernement français finance avec les universités Les Français et leurs pairs d'Amérique latine et des Caraïbes, dans sa version 2018-2019, intitulée «Réécritures d'émancipations et de modernité dans les grandes Caraïbes» France-Colombie. Un bref aperçu est proposé sur un ton réflexif sur la relation entre l'éthique et la philosophie aujourd'hui et sa pertinence permanente en matière d'éducation. Les approches sont illustrées par des principes problématiques du stoïcisme par opposition aux pédagogies pastorales. Il est dérivé vers la définition de l'émancipation et de la métamorphose où l'éducation serait conçue comme une pratique pour que les sujets s'améliorent éthiquement, qui interroge les pratiques scolaires et les médiations pour la formation morale. Cette réflexion se concentre sur la façon dont même à partir de l'institutionnalisation restreinte des systèmes éducatifs, dans le domaine de la vie quotidienne, il existe une liberté pédagogique dans laquelle l'éducateur peut non seulement se transformer, mais fournir aux étudiants la possibilité de l'émancipation et le dépassement de l'autonomie morale. L'article laisse une question sur les pratiques éducatives et leur véritable cohérence avec l'aspiration à promouvoir un apprentissage tout au long de la vie.

Palabras Clave

Formación moral, educación metamórfica, autoformación, emancipación educativa.

Keywords

Moral formation, metamorphic education, self-education, educational emancipation.

Mots clés

Formation morale, éducation métamorphique, auto-éducation, émancipation éducative.

Introducción

La cuestión de la relación entre educación y ética debe ser aclarada

Esta aclaración es actualmente necesaria porque el campo de reflexión está ocupado principalmente por disciplinas que no parecen legítimas para legislar sobre la ética. El pensamiento jurídico, que crea normas a través de la jurisprudencia, las ciencias del comportamiento positivo (neurociencias) y las ciencias sociales ofrecen herramientas para comprender la acción humana y organizarla para una mayor eficacia; en este contexto, ya ni siquiera es necesario un proyecto político que oriente y coordine las acciones individuales para lograr objetivos colectivos. La reflexión moral, como el consecuencialismo por ejemplo la concibe, se convierte en una reflexividad a corto plazo que asegura al agente moral la inocuidad de sus acciones. Parece que la ética gana su autonomía: las ciencias sociales afirman que sus declaraciones contienen toda la ética, incluida su dimensión prescriptiva. Pero en realidad, la reflexividad que prometen es puramente instrumental y técnica; sólo trae desilusión y angustia al agente moral, y no a la base que él les pide para establecer su acción. Bernard Williams subraya que el "límite de la filosofía" hace que la filosofía sea indispensable para la reflexión ética. Además, la apertura extrema del campo moral a las más diversas disciplinas (¡incluida la genética!) responde inevitablemente al aumento de la demanda colectiva para que pueda ser dotada de mayor alcance y prescripción. Esto demuestra la debilidad de la educación.

Esta debilidad contemporánea se puede contrarrestar mostrando por qué la ética es un tema central en la educación.

La pertenencia conjunta de la ética y la educación

a) ¿Qué es la ética?

Para comprender el problema, es necesario distinguir la ética de lo que comúnmente se llama "moral" y que más exactamente se refiere a la moralidad como la estructura sociológica del comportamiento humano.

Paul Ricœur, en su artículo sobre la definición de la ética, propone una "reescritura" de su obra anterior, de hace doce años *Sí mismo como otro (Soi-Même comme un Autre)*. Esto muestra la dificultad del trabajo de definición. Pero la precisión que introduce consiste en dividir la ética en torno al núcleo fijo de la moralidad que determina la región de normas que, tomada desde el punto de vista objetivo, fija el permiso y lo defiende, y desde el punto de vista subjetivo la relación del sujeto con las normas mismas. Esta división divide la ética en una ética "anterior", desde la "anterior a las normas", que él también llama "ética fundamental, arraigando normas en la vida", y una "ética posterior que pretende insertar normas en situaciones concretas" (p. 580). Esta "ética descendente" reúne toda la ética aplicada, la que los alemanes llaman Bindestrich-Ethiken, "ética abreviada". La distinción propuesta por Ricoeur tiene el mérito de plantear

el problema del núcleo común que vincula las dos "ramas", como él las llama, de la ética. ¿Dónde y cómo se realiza esta síntesis de la ética fundamental y la ética aplicada?

Mi hipótesis es que esta es la tarea exclusiva de la experiencia educativa, porque está a la vez "arraigada en la vida" y también en la formación (Bildung) insertar lo que nos excede -las normas- en "situaciones concretas". La educación es el núcleo de la experiencia ética y la ética es el eje de la experiencia educativa.

b) La cuestión socrática

Bernard Williams veía a Sócrates como el iniciador de la reflexión moral. En efecto, si la filosofía comienza con el asombro de que las cosas son lo que son, esta actitud es desde el principio una ruptura en el curso de la vida ordinaria y la aparición de un cuestionamiento de otra vida posible. Esta es la pregunta socrática: "¿cómo deberíamos vivir? Cualquier pregunta deóntica, como pregunta orientada hacia lo que es, cambia necesariamente la vida de los que buscan; "¿qué es esta cosa, en realidad? "¿Cómo puedes saber algo al respecto?». Sólo a través de la búsqueda del conocimiento de la realidad de lo que es, se puede basar la orientación de nuestro modo de vivir y actuar; es la definición misma de la actitud de los filósofos, y la determinación del enfoque filosófico basado en Platón. Hay que comprender inmediatamente que esta investigación es ya un abandono de las formas habituales y comunes de pensar y de existir y que se compromete en el proyecto de formar una nueva comunidad en un nuevo ser-junto; por lo tanto, constituye la base de la cuestión educativa. La cuestión socrática plantea que el cuestionamiento moral es inseparable del cuestionamiento del ser y de la cuestión de la educación entendida tanto como la educación de uno mismo como la educación de los demás para formar una comunidad, como Platón piensa, contra la opinión común, contra las prácticas sociales dominantes.

El problema de la ética

a) La autoformación como cuestión ética

El carácter original de la filosofía es repudiar cualquier forma de afirmación que no esté fundada porque puede liberar a la práctica de los marcos dogmáticos que la predeterminan en términos de intereses irracionales que requerirían su propia satisfacción de mente estrecha. Por eso la reflexión ética, desde Platón hasta Spinoza y más allá, Kierkegaard, Wittgenstein y Heidegger, considera que la cuestión socrática no tiene respuesta: ¿cómo debemos vivir? es un problema que surge en cada momento de la vida práctica, y de la que cada solución concreta momentánea es sólo una forma de repensar la cuestión.

Determinar la ética como un problema a su vez requiere la consideración de dos preguntas generales: ¿cómo transforma las normas la aplicación de las normas en una situación ética? Este es el problema del marco ético o de la institución. ¿Cómo la solución de los problemas éticos transforma al agente moral para hacerlo más competente para enfrentar nuevas situaciones? Inmediatamente se puede ver que estas cuestiones no pertenecen a un marco moral en el que las soluciones están determinadas por dogmas basados en la verdad sobre una autoridad metafísica o religiosa externa: lo que se llama "fundamentalismo moral", que considera la ética sólo como el cumplimiento de una promesa que se habría hecho a un ser personal trascendente sin posibilidad de que el sujeto pueda abstraerse de ella en un modo distinto al de la culpa.

La primera pregunta es una pregunta moderna, en realidad; implica un plan político que no concierne a los ancianos, en la medida en que las leyes de la Ciudad no fueron concebidas explícitamente como marcos de formación, sino como instituciones para preservar un horizonte de libertad de acción humana. En el humanismo antiguo, según Foucault, la pregunta es la subjetivación del yo por la experiencia como prueba del mundo: es el descubrimiento de la verdad del ser, es decir, su propia revelación (aletheia) en su praxis; esta verdad consiste en aparecerse a sí mismo en la realidad, y no debe nada a un tema de la búsqueda de una esencia interior secreta.

Todas las prácticas estoicas están así orientadas hacia la superación personal. El trabajo se realiza en libertad entre los estoicos porque, a diferencia del platonismo, no hay un paradigma que seguir. Contra la República Platónica, el Estado y la Ciudad no dan otra ley que la libertad como deber de formación. La perfección de la vida depende de esta libertad para hacer una obra hermosa. Así, concluye Foucault, el ethos del mundo helenístico se estructura como una búsqueda de la verdad de uno mismo a través de la exposición a la realidad: es la segunda cuestión que se plantea, la formación del sujeto a través de su acción ética. Los estoicos pensaron que este entrenamiento era una educación metamórfica. Sin embargo, las dos cuestiones, la de la transformación de la institución y la metamorfosis del tema, estarán íntimamente ligadas por la Ilustración sobre el tema de la Educación de la Generación Humana (Lessing) y de *l'Emporbildung* (Herder).

Para decirlo de manera un poco esquemática, si pensamos que el núcleo de la Paideia, como lo pensaban los griegos, se refiere a la formación del hombre por la Ciudad, a través de sus prácticas plásticas y poéticas, y al mejoramiento de esta Ciudad por los hombres así formados, entendemos que existe una relación original entre educación y ética que se establece de acuerdo con la estructura de una metamorfosis del sujeto por su propia acción moral. La educación no es una actividad que, como toda actividad humana, debe respetar una cierta ética, o incluso una "deontología", sino más bien una práctica de uno mismo para mejorar éticamente. Pero esta pregunta, tan abierta, es una pregunta infinita. En este trabajo nos centraremos en un tema que puede cuestionar las prácticas

cotidianas de la educación escolar: ¿cómo formarse a través de la formación moral que se puede ofrecer a los alumnos?

b) La praxis como emancipación

La definición aristotélica sigue siendo relevante para nosotros: el acto moral es una *praxis*, una actividad humana en la que se funden el fin y los medios. La *tekné*, según Aristóteles, es otra forma de actividad cuya finalidad es externa a los medios: el arquitecto diseña una casa para hacer más agradable la vida de sus habitantes, por ejemplo, lo que podría ser un factor de felicidad. Pero en la práctica, es la realización misma del acto lo que me da una satisfacción que nada debe a un placer accesible por otros medios. Por ello, los medios deben ser de la misma calidad que la finalidad prevista. Uno no puede ser justo por practicar la injusticia, o querer el bien por engaño. Por eso la praxis, como actividad ética, contribuye al desarrollo del agente moral. La praxis es una auto práctica para la cual el agente moral establece como condición para volverse más lúcido y libre a través de la acción. Esta auto práctica es una emancipación del sujeto, lo que lo hace vulnerable a la influencia de las instituciones que lo obligan a obedecer y a renunciar a sí mismo. Por lo tanto, es razonable asumir que, en toda praxis ética, existe un núcleo metamórfico.

Una educación metamórfica es aquella por la que el sujeto cambia perfeccionándose, no en la búsqueda de adecuación con un modelo o una esencia trascendente cuyo significado se le escapa, sino en la dirección de una mayor coherencia de su presencia activa con su conocimiento del mundo. En este sentido, se trata de un "perfeccionismo moral" cuya metáfora del arquero, constante en la filosofía antigua, ilustra muy bien la tensión ética: "El tirador debe hacer todo lo posible para llegar a la meta (*skopos*); y, sin embargo, todo para llegar a ella, es en cierto modo su fin supremo (*telos*)". La educación consiste en saber cambiar de forma para persistir lo más cerca posible de la acción continua, de la vida coherente, que descubrimos es la misma tensión por la que somos "recomendados" a la realidad, como dice Cicerón (*commendatio*), reivindicado por el *Kosmos*, según la teoría de la *oikeiôsis* que Séneca traduce en *conciatio*: En el acto moral, el individuo se percibe a sí mismo, "se afirma y se apropia a sí mismo, *ipsum sibi conciliatur*". La *oikeiôsis* es la facultad que se desarrolla como competencia, que nos permite percibirnos, tomar conciencia de nosotros mismos, descubrir que se nos recomienda razonar por la razón; nos permite ser nuestros (*vindica te tibi*), emanciparnos en la realización del acto moral. La *oikeiôsis* guía la experiencia humana como una educación cuando la tendencia natural (*hormé*) se convierte en *logos*.

Sin embargo, la *oikeiôsis* comienza con un apego a uno mismo que conduce a un vago deseo orientado hacia el mundo, cuya razón se transforma en apetito por ciertos objetos. Cicerón muestra que este apetito, como deseo examinado por la razón, es la fuente de nuestra benevolencia hacia los demás y el origen de la *Cosmopolis* racional. Este desarrollo de *oikeiôsis* es un desarrollo de uno mismo, a través de la conciencia de nuestra acción en el mundo exterior. Originado en una preocupación por uno mismo, se convierte en una práctica de uno mismo que nos mantiene en nuestro estado al mismo tiempo que nos hace progresar en los

bienes, según la paradoja señalada por Plotin. Es una *Paideia*, una formación de uno mismo, que procede por elección de lo que nos conviene y de lo que no nos conviene.

La educación metamórfica es, pues, lo contrario de la negación de la abnegación, de la obediencia absoluta a los demás, reivindicada por las instituciones de conversión educativa. La cuestión que se plantea para la práctica educativa, si se quiere asegurar su coherencia, es decir, permanecer totalmente éticos, es cómo se puede educar ayudando a los demás a orientarse hacia el propio horizonte de emancipación. Los estoicos habían planteado el problema, como hemos visto, en términos de *askésis* y *meditatio*, esas dos técnicas del yo que permiten al sujeto contribuir, a través de su formación, al esfuerzo colectivo de emancipación. ¿Cómo podemos pensar en esto en el contexto de una educación escolar restringida e institucionalizada según funciones que siguen siendo radicalmente ajenas, incluso contradictorias, a cualquier perspectiva de la autonomía moral de los estudiantes?

Debemos centrarnos en lo que, en el marco de un sistema educativo cerrado, todavía permite al profesor ejercer una cierta libertad pedagógica, que le da la posibilidad de ejercer una contra conducta, invisible para la institución, pero eficaz en términos de su proyecto de emancipación. Por lo tanto, debemos centrarnos en lo que, aquí y ahora, garantizará el acceso de sus estudiantes a la autoeducación, como el aprendizaje permanente. De esta orientación, el maestro extraerá la "fuerza de la verdad", el *gnomo* estoico que, verificando la coherencia entre la acción y el conocimiento que la sustenta, lo protegerá tanto contra el dogmatismo moral como contra la renuncia organizada por las instituciones educativas. Formarse ayudando a los alumnos a construirse a sí mismos es la clave de la coherencia pedagógica que los exploradores y experimentadores, a partir de Pestalozzi, han utilizado para construir su obra educativa.

Las prácticas éticas de una educación a lo largo de toda la vida

La cuestión no es saber si los marcos prácticos basados en la escuela son por sí mismos capaces de promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sino de comprender qué es lo que, en las prácticas reales de los profesores, puede garantizar la coherencia de su orientación en esta dirección hacia la educación metamórfica. Es necesario encontrar un punto de inversión, dentro de las prácticas escolares, que conduzca al "otro lado" de la sujeción y la renuncia, favoreciendo el ejercicio de la responsabilidad práctica del profesor, en lugar de la elección dramática que haría de marcos de acción, porque es la tensión constante hacia el final la única que da sentido a los objetivos que el agente determina. Esto es lo que Rousseau entendía: *Emilio, o de la educación* también puede leerse como un tratado que aboga por la abolición del gobierno pastoral en la educación, contra el agustinismo de la conversión que hace de cualquier educación una renuncia de naturaleza esencialmente culposa. Pero, ¿qué significa exactamente un cambio en la responsabilidad práctica del maestro? Si nos mantenemos fieles a los principios subrayados por Foucault, sólo podemos operar sobre las cuatro líneas de cresta que definen la responsabilidad transitoria del maestro: la responsabilidad analítica, el principio de su transferencia

instantánea, la inversión sacrificial y la correspondencia alterna de méritos y deméritos. Ahora proponemos probar la eficacia hermenéutica de estos principios frente a tres grandes prácticas en las que este cambio se detecta mediante una investigación empírica suficientemente fundamentada y correlacionada: las prácticas evaluativas, el problema de la entrada del conocimiento y la cuestión del derecho.

a) Las prácticas de evaluación.

Sin repetir el ya clásico análisis de *Vigilar y Castigar* (Libro de Michel Foucault), es fácil ver que la evaluación escolar puede ser practicada bajo las categorías de poder pastoral a través de los procedimientos de control, es decir, la producción de una verdad objetiva sobre el tema que permita medir su distancia del modelo trascendente universal que debe imitar en el abandono de su singularidad personal. Como ejercicio de responsabilidad analítica, la evaluación implica actos separados para ser observables, que serán juzgados individualmente de acuerdo con una ley universal objetiva, como puestos bajo la mirada de una trascendencia infalible.

Desde este punto de vista, la notación numérica y sus cálculos académicos permiten distribuir el mérito y los lugares que lo sancionan. También podemos reconocer el principio de la inversión sacrificial en la parte desproporcionada que se da a la evaluación en las prácticas escolares y en las actividades de enseñanza, cuya corrección de ejemplares imaginamos que será la parte vespéral requerida por el sacerdocio profesoral. Del mismo modo, este sufrimiento colectivo de la evaluación será concebido como el que acompaña a cualquier aprendizaje de la abnegación. Debe recordarse que la mayoría de los profesores creen que la evaluación en sí misma es la fuente de aprendizaje, ya que algunos objetos de conocimiento sólo ocurren en situaciones de evaluación. Por último, las prácticas analizadas en los últimos años, como la "constante macabra" destacada en 1988 por André Antibi y la evaluación de la curva de Gauss, hacen referencia al principio de responsabilidad alternativa, según el cual los buenos resultados de una clase que supera las evaluaciones ponen en duda la competencia de su profesor y que, a la inversa, los deméritos de los alumnos atestiguan lo más fielmente posible el mérito del profesor que intenta, a pesar de esta adversidad, educarlos.

El punto de inflexión que permite que las prácticas evaluativas participen en el autocontrol, a través del desarrollo racional del autocuidado, puede entonces ser identificado con precisión. Se ubica donde la tensión del alumno hacia la coherencia global de sus actividades escolares se evalúa como un factor decisivo en su emancipación. Para lograr esto, es necesario que el profesor instituya una autoevaluación por parte de los alumnos de su propio progreso y de la responsabilidad por los ejercicios personales a través de los cuales se entrenan. A nivel comunitario, la forma visible de evaluación personal para los demás debe ser la evaluación certificadora de un éxito en la asertividad en el mundo, correlacionada con el establecimiento de una corresponsabilidad del grupo de clase hacia el progreso individual de cada individuo y el rechazo de la atribución de faltas individuales a la comunidad.

b) La adquisición de conocimientos

Lo más notable del gobierno pastoral es el énfasis que pone en desacoplar el aprendizaje del placer y, por lo tanto, el conocimiento del deseo en la anticipación. La concupiscencia es el mayor obstáculo para la conversión y el deseo de conocimiento descalifica ciertamente su objeto. Ciertamente, las pedagogías pastorales, como la de Saint-Cyran en Port-Royal, utilizarán el engaño del interés para someter la voluntad, pero sólo serán, en el mejor de los casos, trampas en las que la naturaleza corrupta del niño quedará atrapada para ser dirigida hacia su verdadera esencia. Pero en términos generales, sin embargo, se reconocerá que la entrada en el conocimiento será analítica, a través de tareas perfectamente ingratas y desprovistas de sentido e interés, capaces de preparar la comprensión del niño para lo universal del espíritu según una doble propedéutica: la de la repetición mecánica acumulativa y la de la renuncia al orgullo de quien "cree conocer", según los mismos ritos utilizados en las comunidades cenobitas, en las que el novicio estaba llamado a renunciar a sí mismo repitiendo actos cuya inutilidad hacía absurdo, pero que sólo se apoyaban en la fe de lograr finalmente la conversión y la salvación, como Juan de Licópolis regando en el desierto su rama seca de higuera.

Pero esta renuncia al placer de aprender es también válida como inversión sacrificial para el maestro, que sólo cumplirá bien su misión si sabe cómo silenciar su placer por la enseñanza a fin de invertirse en la tediosa naturaleza de la preparación escolar. Para el maestro y sus alumnos, es de hecho una renuncia a su subjetividad privada, en la lógica secularizada de una alienación necesaria al Todo, como muestra el análisis de Hegel.

Finalmente, esta abnegación, en la entrada en el conocimiento, es una acentuación del principio "*omnes et singulatim*", según el cual todos deben saber lo mismo que todos los demás, todos deben aprender la misma lección que todos los demás, un principio secularizado en el paradigma "republicano" de Alain. Una vez más, el punto de inflexión es fácil de identificar; Rousseau ya había esbozado su estructura: la enseñanza permite al estudiante probar el mundo desde su inexperiencia y le ayuda a construir herramientas prácticas para corregir sus debilidades originales. Emilio se enfrenta a las "cosas" más que a las lecciones de un pedante, y su primera enseñanza es un descubrimiento de la abundancia de apariencias en el mundo y de la diversidad metamórfica de los hombres en esta prueba de máscaras que Rousseau toma de Séneca. Este cambio de perspectiva abre así la posibilidad de un conocimiento de sí mismo que el alumno desarrolla en sus experiencias del mundo y que aprovecha en su compromiso racional con la acción colectiva de los hombres. Los ejercicios espirituales se convierten así en entrenamiento para el aprendizaje de por vida, a través del autocontrol sostenido, la afirmación y no la abnegación.

La cuestión de la ley

Al principio pastoral de la obediencia *perinde ac cadaver*, corresponde una concepción de la servidumbre cruzada, de maestro a institución, de alumno a

maestro, de maestro a salvación de los alumnos. La servidumbre cruzada se basa en una opacidad total de fines que no son visibles ni cuestionables, y en una transparencia total de los actos: todo debe ser visto, conocido y dicho, pero el juicio moral procede sólo del amor que la trascendencia debe sentir por los actos realizados. Esta ruptura entre una racionalidad efectiva de la vigilancia y una irracionalidad radical de la sanción final se basa en la fuerte sospecha de atracción por la culpa y el pecado. Como proclama Saint-Cyran, "las virtudes de esta época sólo pueden adquirirse a lo largo de un largo período de tiempo. Este no es el caso del vicio. Así como el diablo se ha vuelto malo de repente, así los espíritus de los malvados se corrompen cuando nacen. (...) Una de las grandes ignorancias de los niños es no saber lo difícil que es volver a Dios, y convertirse verdaderamente después de haber perdido la inocencia del bautismo".

Piaget había demostrado que la secularización del poder pastoral en las escuelas preservaba la trascendencia de la regla, la suma de las faltas, el carácter arbitrario y punitivo de la sanción y la desconfianza radical de los hijos de la injusticia de los adultos. Pero se puede reforzar discerniendo el principio de responsabilidad mutua, según el cual la falta individual que llega al grupo, cada uno, a través de su mala conducta, lo pone en riesgo. La subjetividad moral se disuelve por completo: la expiación, como renuncia visible a sí mismo, es el único camino hacia la sanción moral: la aflicción del maestro se responde con la práctica del castigo expiatorio por haber perdido tal amor. Por el contrario, las prácticas que insisten en la construcción ética del sujeto implementan la posibilidad del error, en la medida en que, al no ser expresión de una inclinación al mal, el acto que viola la ley es más bien el resultado de un malentendido racional de la situación en la que se llevó a cabo. La construcción de la ley es el resultado de un proceso colectivo que implica la experiencia ética, el apoyo de una comunidad discursiva y el acceso al autoconocimiento adquirido a través de ejercicios personales.

Conclusiones

Nuestro tiempo ya ni siquiera trata de seguir afirmando que la libertad es un horizonte de logros éticos. El sistema dual de control de la gobernabilidad, que superpone visiblemente programas internacionales de valores morales de obediencia a las técnicas de producción mediante el cálculo de inteligencia artificial, de opiniones públicas sumisas y asustadas que abandonan su poder de decisión a una lógica ciega e incontrolable, sólo puede sostenerse a medio plazo si se piensa en la educación como sumisión a la autoridad de una Iglesia redentora, una última Ciencia del Espíritu, una Compañía con la máxima rentabilidad, las tres a la vez (en Brasil, como en Francia). Nuestro tiempo es probablemente el menos favorable desde principios de este siglo para la educación metamórfica. Pero la conciencia de los actores y profesionales de la educación nunca ha sido tan alta. Las formas de lucha desplegadas en Francia por los docentes en la primavera de 2019 (huelga de bachillerato) indican la posibilidad de una conducta contraria en el futuro. Debemos ser sensibles y estar atentos a ella.

Referencias

- Alain, (1998). *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF.
- Antibi, (2003). *La constante macabre*, Paris, Math'Adore,
- Cassien, J. (2001.) *Institutions cénobitiques*, IV, 24, Paris, Cerf,.
- Williams, B. (1990) .*L'éthique et les limites de la philosophie*, trad. M. A. Lescourret, Paris, Gallimard,
- Cicéron, *De finibus*, III, VI, 22.
- Cf. M. A. Zagdoun, (2005). *Problèmes concernant l'oikeiôsis stoïcienne*, in G. Romeyer Dherbey(dir.), *Les Stoïciens*, Paris, Vrin
- Cic. *Fin.* III, 62-68.
- Foucault, (1982). *L'herméneutique du sujet*, Paris, Cours au Collège de France-Seuil Gallimard, 2001. p. 318. 2
- Moreau, D. (2013). *Peut-on apprendre à vivre à l'école ? La compétence en éducation et en formation*, Paris, France. in <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00948292/document>
- Moreau, D. (2013). *Les paradoxes d'une éducation métamorphique : l'Émile de Rousseau* », in A.M. Drouin -Hans (dir.), *Rousseau vu d'aujourd'hui*, Paris.
- Piaget, J. (1931). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris PUF.
- Ricœur, P. (1996). *Ethique* in : M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, p. 580-584.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- Rousseau, (1964). *Émile, Oeuvres complètes*IV, Paris, La Pléiade Gallimard, p. 283
- Saint-Cyran, (1887). *Entretien sur les enfants*, in Irénée Carré, *Les pédagogues de Port-Royal*, Paris, Delagrave, p. 38.
- Sénèque, *Lettres à Lucilius*, 24, 13
- Sénèque, *Lettre* 121.