



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ALFONSO VÉLEZ PLIEGO**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE

**CONSTITUCIÓN ÉTICA DEL SUJETO. ANÁLISIS CRÍTICO DEL
DISCURSO EN LOS TEXTOS ESCOLARES DESDE FOUCAULT
(2008- 2020)**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE**

PRESENTA:

SAMANTHA LUCÍA LÓPEZ BAUTISTA

DIRECTOR:

DR. JOSÉ JORGE GÓMEZ IZQUIERDO

ASESORES:

MTRA. GUADALUPE GRAJALES Y PORRAS

DRA. ANDREA VÁZQUEZ AHUMADA

H. PUEBLA DE ZARAGOZA, JUNIO DE 2021

Dedicatoria.

A mi madre, Ana Lucía, por enseñarme a ser fuerte y a poner el corazón en lo que hago.

A mi padre, Rafael, por impulsarme a seguir el camino del conocimiento y a superarme a mí misma.

A mis hermanos, Corina y Rafael, por ser mis personas, mis más grandes maestros.

A mi esposo, Oscar, mi compañero de equipo, por apoyar mis proyectos y creer en mí incluso cuando yo no lo hago.

A Ceniza, porque ella ya lo sabe todo.

Agradecimientos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por permitirme el privilegio de pertenecer como becaria en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, brindándome el acceso al entorno académico y humano para desarrollar mi potencial como investigadora de las ciencias humanas.

A mis profesores de la Maestría, quienes me mostraron con sus enseñanzas un nuevo panorama de acercamiento al lenguaje y me enseñaron que el día que se deja de aprender, se comienza a morir.

Agradezco especialmente a mi director de tesis, Doctor José Jorge Gómez Izquierdo, por la pasión por el pensamiento de Foucault que nos contagió en cada sesión, por su generosidad al compartir sus conocimientos, su paciencia y su guía para el logro de este trabajo.

Finalmente, mi agradecimiento al comité tutorial, Maestra Guadalupe Grajales y Porras y Doctora Andrea Vázquez Ahumada, por la disposición para orientarme y por sus consejos cargados de entusiasmo y de cariño.

Índice

Introducción.....	6
a. Antecedentes.....	9
b. Justificación.....	14
c. Marco teórico.....	15
d. Metodología.....	22
e. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	26
Capítulo 1. La ética como saber.....	28
1.1. La ética en la Antigua Grecia.....	29
1.2. La ética de las Virtudes de Aristóteles.....	36
1.3. Época cristiana.....	39
1.4. La ética deontológica de Kant.....	44
1.5. La ética utilitarista de Mill.....	47
1.6. Formación discursiva o discursos agrupados en torno a la cuestión de la ética. ...	51
Capítulo 2. Relaciones de poder en la configuración del objeto discursivo de la ética.....	60
2.1. El poder desde la perspectiva de Foucault.....	60
2.2. El Programa Integral de Formación Cívica y Ética.....	63
2.3. Análisis del régimen de enunciados extraído de los libros de Formación Cívica y ética de sexto grado.....	73
Capítulo 3. Mecanismos de subjetivación desarrollados a raíz de la enseñanza de la ética.....	93
3.1. La subjetivación: construir hacia adentro.....	93
3.2. Mecanismos de <i>autoexamen</i> y <i>confesión</i> en los libros de texto.....	96
3.3. La resistencia ante el discurso ético.....	100
3.4. La alternativa de la <i>Guía Ética</i> y el rediseño de los libros en 2020.....	106

Conclusiones.....	116
Bibliografía.....	123

Introducción.

El tema que se aborda en esta investigación es el de la construcción del objeto discursivo de la ética en el ámbito de la enseñanza escolar y las relaciones de poder que entran en juego en dicha construcción, ello a través del análisis de las formaciones discursivas de los libros de texto, particularmente el de *Formación cívica y ética* de educación primaria y otros documentos relacionados con la enseñanza de esta materia en el sistema educativo mexicano.

La Educación Pública en México fue reestructurada a finales de los años 50 y una de las principales políticas para impulsarla fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Pero no fue hasta el año 2008 que la enseñanza de la ética se instituyó en las escuelas primarias, cuando en el Diario Oficial de la Federación del 31 de marzo de ese año (Tercera Sección, Pág.1) se publicó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria (que en adelante se denominará PIFCyE), con el propósito de:

Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes; promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables; fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad (Acuerdo 438, 2008).

En este mismo acuerdo se especifica que el concepto de *formación cívica y ética* se caracteriza alrededor de “competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor” (2008, p.3), entre las que se cuentan el *cuidado de*

sí mismo, autorregulación, ejercicio responsable de la libertad, respeto a la diversidad, comprensión de la democracia, etc.

La ética, de acuerdo con Gutiérrez Sáenz (1992) se define como una práctica cuyo objeto material son los actos humanos, que proporciona normas para actuar correctamente y conforme a la razón. Tomando como base preliminar esta definición se puede dar cuenta de la importancia que guarda la consideración de dichas normas en la educación básica, ya que contribuyen a la conformación del sujeto social.

Para Foucault, la ética tiene su fundamento en la libertad. Para que la práctica ética sea posible, el individuo debe ser libre; debe tener la posibilidad de decidir si actuar de tal manera o de otra totalmente opuesta. La ética es entonces la práctica reflexiva de la libertad (Foucault, 1984); en otros términos, consiste en “la relación que usted tiene consigo mismo cuando actúa” (Foucault, 2015, p. 287). Nos encontramos, con Foucault, en el núcleo del ejercicio ético que prevalece desde la tradición greco-romana y se produce en la individualidad: el *cuidado de sí mismo* que se erigía como la piedra angular de “una nueva estilística de la existencia” (2003, p. 49) para el correcto gobierno de la vida familiar y posteriormente el gobierno de la comunidad.

Entonces nos enfrentamos con la pregunta ¿de qué manera el cuidado de sí se relaciona con la observación de normas para la convivencia social? La respuesta está en el propio fundamento de la ética: la condición del individuo de no ser esclavo de otros y por supuesto, no ser esclavo de sí mismo, de sus pasiones; esto es, hacer uso de la templanza. Foucault (2015) señala que el cuidado de sí como *ethos* de la libertad, naturalmente implica el cuidado de los otros; así, el individuo que conoce sus capacidades, limitaciones y debilidades, puede regularlas y orientarlas para evitar que nublen su juicio. Y considerando que el autoconocimiento, además de la capacidad del individuo para gobernarse como parte de su proyecto personal también comprende el conocimiento de prescripciones de conducta (Foucault, 1984), conlleva entonces la capacidad de direccionar y modular su participación en las prácticas sociales en las que se involucra.

Derivado de lo anterior, se pueden distinguir dos elementos fundamentales de la ética en la propuesta de Foucault: la libertad como su condición ontológica y su emergencia en la interioridad del individuo. La ética entonces no puede basarse en reglas impuestas, ya que resultaría en un cumplimiento por obligación, por la ausencia de una posibilidad de elegir y

esto evidentemente es contradictorio con los fundamentos de la ética como ejercicio reflexivo de libertad. Se aspira entonces a la interiorización de las normas de conducta para que sea el propio individuo el que elija manejarse de manera coherente e íntegra sin imposición o coerción alguna, ya que como lo menciona el filósofo griego Jenofonte, “únicamente los que se dominan pueden examinar las cosas que más importan, seleccionarlas por clases con palabras y hechos, y elegir lo mejor para abstenerse de lo peor” (1993, p.186).

De acuerdo con los planteamientos de Michel Foucault, el discurso constituye al sujeto; un discurso no es meramente un reflejo de la realidad, más bien es por medio del discurso que esta realidad se construye. Además, se encuentra siempre en relación con otros discursos, ya sea para basarse en ellos o para transformarlos.

Es así que, tomando en cuenta los objetivos ya mencionados del Programa de Formación Cívica y Ética implementado es posible reconocer ciertos indicios conceptuales de lo que el Estado define como ética, por lo que cabe preguntarse ¿cómo se construye la ética como objeto discursivo en los libros de texto?, y ¿se configura con el objetivo de que el estudiante devenga un individuo capaz de relacionarse apropiadamente con otros y de tomar decisiones respecto de su ser social o intervienen otros intereses?

Por lo tanto, se analizó el discurso de los libros de texto seleccionados para identificar los elementos (conceptos, enunciados, estrategias) de los que se valen para construir el objeto discursivo de la *ética* y transmitirlo a los estudiantes. Mediante el análisis de enunciados, se determinaron las relaciones entre los focos de poder (es decir, aquellas instituciones u organismos con la autoridad suficiente para formar y reproducir lo que se dice en una época determinada) y los focos de resistencia (aquellos individuos o grupos de individuos que generan respuestas a las estrategias de poder en las que se encuentran involucrados), tomando en cuenta que éstas no son estáticas, sino cambiantes; esto es de gran relevancia para la investigación, ya que permite identificar los umbrales de conocimiento y los intereses sobre los que se fundamenta la producción del discurso ético plasmado en los libros de texto.

La presente investigación está organizada en tres capítulos que abordan respectivamente los tres ejes del pensamiento de Michel Foucault: *saber*, *poder* y *subjetivación*. De esta manera, se aborda el análisis en tres momentos. En el primero, se describen los saberes que han conformado la ética a través de los discursos provenientes de diferentes épocas, desde la antigüedad grecorromana, pasando por la tradición cristiana, hasta

los planteamientos de la ética deontológica y la ética utilitarista. En un segundo momento, en el segundo capítulo se desarrolla el análisis *arqueológico- genealógico* de los discursos elegidos; método que se despliega en dos dimensiones: la arqueológica, que se encarga del análisis de la configuración de los saberes a partir de lo enunciable y lo visible, y la genealógica, que distingue el diagrama de las relaciones de poder que se encuentran entrelazadas en la constitución de dichos saberes. Mediante este método analítico fue posible identificar los sistemas de saber- poder involucrados en la construcción del objeto discursivo de la ética que se transmite a los estudiantes. En el tercer capítulo se analizan las posibilidades que ofrece la enseñanza de la ética de constituir un recurso efectivo para la formación de los individuos y los obstáculos que se presentan ante la discordancia entre lo que se muestra en los discursos y las realidades de los estudiantes. Finalmente, en el apartado de conclusiones se responde a las preguntas de investigación y se confrontan los hallazgos con la hipótesis de trabajo, a partir de lo cual es posible determinar la manera en que se constituye en sujeto ético en los discursos seleccionados.

En resumen, esta investigación ofrece un escaparate para observar el planteamiento ético que se transmite a los estudiantes, mismo que pretende normalizar y unificar los comportamientos de los individuos de tal manera que se constituyan en ciudadanos funcionales, esto es, sujetos a la ley y capaces de actuar en beneficio de la mayoría, sin traspasar los límites de lo permitido.

a. Antecedentes.

En México, durante los últimos años investigadores de diversas disciplinas han enfocado su interés en la ética y su inserción en los paradigmas educativos, aproximándose a diversos temas de interés mediante las herramientas que proporciona la teoría de Michel Foucault.

En el año 2003 Teresa Yurén y S. Stella Araújo-Olivera, investigadoras en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) indagaron acerca de la implementación del Programa de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria (en el año 1999), llevando a cabo un análisis que combina el método arqueológico y genealógico de Foucault: identificaron tanto las evidencias como los enunciados de saberes informales, así como las prácticas de subjetivación a través de entrevistas, encuestas y observaciones de hechos explícitos aplicadas en escuelas secundarias del Estado de Morelos

con el fin de distinguir y describir los juegos de poder y resistencia imperantes a raíz de la instauración de la Formación Cívica y Ética como materia.

Dentro de sus hallazgos, Yurén y Araújo- Olivera reportaron una tensión entre el propósito percibido de la materia en cuestión y los objetivos originales del programa, ya que:

Numerosos docentes consideran que la materia favorece que los jóvenes se conozcan mejor y aprendan a cuidar de sí mismos; coinciden con los alumnos cuando manifiestan que los temas curriculares relacionados con este ámbito —que se refiere a sí mismos y contribuye a dar sentido a su existencia— son relevantes; en cambio, discrepan de ellos cuando dicen que les ayuda a ser más responsables, a ser mejores estudiantes, a conocer sus derechos y deberes, y a respetar a los demás (2003, p.636).

Así mismo, destacan que la mayoría de los profesores coinciden en que el programa (aunque está en sus propósitos) no contribuye a la formación de individuos con juicio ético, valores y formas de comportamiento. Y en contraste, la investigación arrojó que la enseñanza de los profesores se centra en una dinámica prescriptiva y adoctrinadora.

En el año 2009, el profesor Gerardo Gutiérrez Cham, investigador titular del Departamento de Estudios Literarios de la Universidad de Guadalajara, publicó un artículo en el que expone parte de su investigación referente a lo que denomina *discursos regulatorios escritos*, específicamente en el ámbito de la educación básica: el estudio de caso de uno de los 20 reglamentos de escuelas privadas de Guadalajara, Jalisco, publicados entre 2002 y 2007. Para el análisis de dicho corpus, el Profesor recurrió a la teoría del ACD, además de los enfoques que denomina “de argumentación ideológica” (Gutiérrez Cham, 2009), refiriéndose a las teorías que analizan los sistemas de creencias y cómo estos intervienen en las acciones de los individuos y la producción de discursos, entre los que considera a Van Dijk, Bourdieu y Foucault, entre otros.

Así, el investigador y su equipo identificaron que algunos recursos léxicos contribuyen a las prácticas de coerción de estos dispositivos regulatorios, como es el uso de generalizaciones (‘*todos*’, ‘*cuando sea necesario*’) para ampliar el margen de maniobra de las autoridades con respecto al cumplimiento del reglamento o las sanciones por no hacerlo

y el empleo de recursos retóricos al redactar el reglamento en primera persona como si fuera el estudiante quien estuviera estableciendo las reglas y sanciones, lo cual deriva en una mayor agencialidad del alumno y muy poca responsabilidad para la autoridad educativa. Con este estudio se demostró, según palabras del propio investigador, que:

Los reglamentos escolares de educación básica cumplen por lo menos dos grandes funciones: a) sirven para formalizar la reglamentación interna de grupos, es decir, ayudan a establecer y a “hacer visibles” las normas que hacen posible su funcionamiento y b) son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder, es decir, funcionan como “instructivos” de comportamiento inducido, a fin de que prevalezca un cierto orden diseñado por las instituciones escolares (2009, p. 1079).

En el año 2015, el Investigador Ricardo Ávila Alexander de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) publica el artículo *El dispositivo de formación cívica y ética desde los planteamientos de Michel Foucault*, una investigación emprendida con el fin de analizar los discursos y prácticas constituyentes del dispositivo de formación cívica y ética vigente de 2012 a 2014 en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT.

En el artículo se establece como objetivo de la investigación “contribuir a la comprensión de los límites y posibilidades que posee la noción de ciudadanía en los estudiantes universitarios” (Ávila, 2015, p.100). Para ello se analizaron los discursos fundantes de la práctica (Ley de educación, planes de desarrollo de la universidad, currículo de la materia) y las prácticas no discursivas (prácticas en el aula, saberes en el proceso enseñanza- aprendizaje, creencias, etc.).

Ávila observa que dichos discursos y prácticas están mediados por tensiones propias de los discursos políticos y la condición de ciudadanía y argumenta que dicha tensión es la causa de la apatía juvenil respecto de la participación como ciudadanos activos. Otro hallazgo que describe es el hecho de que los documentos del Programa de Formación Cívica y Ética obedecen a criterios institucionales alineados con un modelo educativo que “pretende cumplir con sus objetivos de mantener un estado de normalidad” (Ávila, 2015, p. 103).

En cuanto al panorama internacional, podemos destacar el trabajo de Rodrigo Castro Orellana, Profesor de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, quien en su publicación *Foucault y el saber educativo (primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación)* (2004) repasa la *arqueología* y la *genealogía*, métodos de análisis desarrollados por Michel Foucault y esboza su aplicación para el estudio de las prácticas y discursos escolares.

Dentro de sus formulaciones destaca que se puede echar mano de un procedimiento arqueológico para extraer enunciados del ámbito pedagógico, descolocando dichos enunciados de su ámbito familiar para poner bajo la lupa las condiciones que permiten su existencia. Además, observa la necesidad de acuerdo con la perspectiva de Foucault, de poner atención a las relaciones de poder que influyen la construcción discursiva, aseverando que la escuela es un espacio de divulgación selectiva de discursos, determinada por los criterios de poder imperantes y que se ha constituido como una fábrica de subjetividades, en la que el dispositivo de saber- poder establecido tiene como finalidad la gobernabilidad de los individuos (Castro, 2004).

En cuanto al método genealógico, Castro plantea el análisis de los saberes mediante la indagación de sus comienzos y no como realidades absolutas:

(...) cuestiones como la noción de infancia, la valoración instrumental del conocimiento, el papel de la escuela frente a la familia, la utilización de estrategias selectivas y jerarquizadoras de los aprendices, la definición de inteligencia y muchas más, tendrían que enfocarse como invenciones singulares que responden a disposiciones externas al discurso pedagógico y que exigen una reflexión crítica sobre su procedencia (2004, p.46).

Este trabajo plantea entonces el análisis de los saberes desde dos ángulos. El primero, arqueológico, basándose en las producciones discursivas, pero no con el fin de escarbar para encontrar un significado oculto (el cual no existe para Foucault), sino para determinar las circunstancias en las que aparece específicamente esa producción. El segundo, genealógico, para dirigir la atención al origen de los conceptos que no se cuestionan y se dan por verdades

absolutas, para desentrañar esas condiciones de la realidad histórica bajo las cuales fueron contruidos.

En el artículo *La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault*, Ana Santiago Muñoz, investigadora de la Universidad Camilo José Cela de España, explora la posibilidad de aplicar las metodologías planteadas por Foucault al entorno educativo en nivel secundario dentro del panorama actual de las llamadas *sociedades de control* que aparecen en la segunda mitad del siglo XX (Santiago, 2017). Este término fue establecido por Deleuze inspirado por la obra de William Burroughs, *El almuerzo desnudo*. En su *posdata sobre las sociedades de control* (1990), Deleuze evidencia la inminente decadencia de las sociedades disciplinares reflejada en la crisis de los espacios de encierro: las escuelas, fábricas e incluso la familia, “estas instituciones están acabadas, sea cual sea la duración de su periodo de expiración” (Deleuze, 1990). A raíz de esto, son reemplazadas gradualmente por las sociedades de control, con las que guardan ciertas diferencias. Por ejemplo, en las sociedades de control ya no hay encierro en favor de la productividad; la fábrica es reemplazada por la empresa y los medios de control son de auto- gobierno, cuya eficacia reside en la responsabilidad particular del individuo de su propio éxito o fracaso.

En su artículo del año 2017, la autora propone utilizar algunos conceptos esenciales de las tecnologías de disciplina según Foucault (la vigilancia, la sanción y el examen, entre otros), para analizar las nuevas prácticas educativas que se valen de tecnologías de subjetivación como son *el automanagement*, *la accountability* (responsabilidad propia por el desempeño y los resultados) o *la inteligencia emocional*. Así, establece una relación entre el antiguo panóptico (ver sin ser visto; ser visto sin ver) con las nuevas tecnologías que permiten la vigilancia en las escuelas.

También observa que las técnicas como el *automanagement* son altamente eficientes en las dinámicas escolares, cuyo éxito reside en la participación voluntaria de los individuos en pos de conseguir realización y reconocimiento. Así, el examen poco a poco se ve desplazado por la coevaluación y la autoevaluación que “no dejan de ser instrumentos de un ejercicio del poder fuertemente ligado al autogobierno” (Santiago, 2017, p.331).

b. Justificación.

Al revisar las tendencias actuales de la investigación, se determina en primer lugar que diversos trabajos que abordan los temas concernientes a la educación lo han hecho relacionándolos con los conceptos teóricos de Michel Foucault desde una perspectiva general, es decir, tomando en cuenta la dimensión global de la educación, sin enfocarse en materias o temas particulares, como es el caso de la investigación alrededor de las nuevas técnicas de autorregulación. En contraste, la presente investigación asume la tarea de analizar los discursos de los libros para describir la configuración del objeto específico de la ética.

Por otro lado, los estudios que se han realizado en México y que abordan la enseñanza de la ética con herramientas teórico- metodológicas del trabajo de Foucault, se centran en discursos de proyección local, como es el caso del análisis de reglamentos escolares en la ciudad de Guadalajara o el de la enseñanza de la Formación Cívica y Ética en el estado de Morelos. Por el contrario, la presente investigación toma como objeto de estudio los libros de texto de *Formación cívica y ética* utilizados como parte de un programa instaurado a nivel nacional.

Así mismo, se observó que la mayoría de estas investigaciones se han elaborado a la luz de disciplinas como la filosofía, la sociolingüística o las ciencias de la educación, utilizando el análisis del discurso como una herramienta, mientras que esta investigación lo establece como elemento central, que en tanto práctica discursiva ha de permitir la extracción de enunciados para determinar a partir de éste la configuración de la ética.

Por lo tanto, la presente investigación encuentra plena justificación en sus particularidades de análisis y profundidad, que además de ser novedoso por su mirada crítica, permite visibilizar cómo a través del discurso se produce, reproduce y transforma la realidad. Aunque se debe reconocer que las investigaciones anteriores proporcionan un marco de referencia para su consecución, hasta el momento no se ha encontrado un trabajo investigativo en el que se aborde el análisis discursivo de los libros de texto de *Formación cívica y ética* desde el año de su instauración hasta el presente. Se consideró pertinente emprender esta investigación para ayudar a dilucidar algunas estrategias educativas implementadas a lo largo de este Programa, concernientes a un tema de interés personal, académico y social como es la ética.

Esta investigación explora la aplicación del análisis arqueológico de enunciados desarrollado por Michel Foucault a la disciplina de las ciencias del lenguaje, ya que ofrece una alternativa novedosa de aproximación al discurso, misma que lo concibe como un acontecimiento que contribuye a la producción, reproducción y transformación de la realidad social por medio del lenguaje, por lo que la función de este último no es la de la mera referencia de los objetos y acontecimientos del mundo, esto es, la de reflejar la realidad. Con este análisis es posible esclarecer la injerencia del discurso en la producción de los saberes referentes a la ética, así como las relaciones establecidas entre los focos de poder y las resistencias que se manifiestan y con ello proponer algunas alternativas de aprovechamiento de dichos discursos en la construcción del proyecto personal y social del individuo.

Finalmente, este análisis demuestra que la propuesta metodológica desarrollada por Foucault funciona como una herramienta útil para desmenuzar los discursos. Por otra parte, en cuanto a sus aproximaciones teóricas en torno a la ética, se muestra que es posible recuperarlas e integrarlas en un proyecto educativo que incluya el acompañamiento de los estudiantes en su proceso personal de formación de conciencia moral.

c. Marco teórico.

Para la consecución de esta investigación se eligió como marco teórico el método que Michel Foucault desarrolla en su obra *La arqueología del saber*, el cual ofrece una forma de aproximación a los discursos muy diferente a las propuestas de otros autores. Desde su obra *El orden del discurso* (1970), que es la transcripción de la sesión inaugural de su cátedra de *Historia de los sistemas de pensamiento* en el *Collège de France*, Foucault explica las diversas formas de control que se pueden ejercer sobre los discursos. Así, se pueden identificar procedimientos externos, como la *voluntad de verdad* (que puede incluir la *palabra prohibida*, esto es, aquello de lo que no se puede hablar), que se refiere a la separación entre el discurso verdadero y el falso, misma que valida la veracidad de los discursos en cualquier ámbito de la realidad social y prescribe una manera de mirar: “las grandes mutaciones científicas quizá puedan (...) leerse como consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de formas nuevas de la voluntad de verdad” (Foucault, 2005, p.20).

Como mecanismos externos de control de producción del discurso, el filósofo identifica el *comentario* (el discurso que se reproduce en determinadas circunstancias y de manera relativamente constante) por medio del cual algunos discursos “son dichos, permanecen dichos, y están todavía por decir” (Foucault 2005, p. 26) y algunos otros que, aunque valiosos, desaparecen porque no se vuelve a hablar de ellos. La figura del *autor* también la identifica como mecanismo de control, siendo éste el punto de partida de un discurso, mismo que evidentemente influye en sus significados, como por ejemplo en las obras literarias cuyo prestigio depende en gran medida de su creador. En este sentido encontramos también como ejemplo los trabajos de investigación que, si bien requieren un procedimiento de comprensión y hasta cierto punto de apropiación de las teorías que se estudian y se ponen a prueba, es necesaria la referenciación para determinar quién es el autor detrás de las ideas que se están replanteando. Como veremos más adelante en la descripción de los enunciados, el autor sólo es una de tantas posiciones del sujeto, por lo que Foucault (como se citó en Deleuze, 2013, p.132) aventura que “se puede imaginar una cultura en la que los discursos circulen y sean recibidos sin que la función- autor aparezca nunca”. Esto definitivamente le restaría a dicha función su capacidad excluyente.

Finalmente, este filósofo distingue los sistemas de restricción en cuanto al uso de los discursos, que seleccionan a determinados hablantes, bajo el fundamento de que “nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo” (Foucault, 2005, p.39). En estos sistemas de restricción, los discursos se producen y transmiten bajo ciertas reglas, donde se definen los enunciados pertinentes, las condiciones en las que se puede producir y transmitir, y quiénes están capacitados para emitirlos y reproducirlos. Foucault identifica dentro de dichos sistemas los *rituales* (por ejemplo, los religiosos), las *sociedades de discurso* (como las editoriales), las *doctrinas* (políticas o religiosas) y las *adecuaciones sociales*, por ejemplo, la adaptación del discurso dentro del ambiente escolar, marcado por “las distancias, las oposiciones, y las luchas sociales” (Foucault, 2005, p.45).

Como se puede observar, desde estos planteamientos se esboza ya la aproximación al discurso, completando esta posición con algunos principios reguladores para el análisis: proceder del interior al exterior, es decir del discurso hacia sus posibilidades externas de aparición y concebir el discurso como acontecimiento, como práctica impuesta sobre las

cosas y no como un conjunto de significaciones por descifrar: todo discurso es un evento en el flujo de la existencia y ningún discurso guarda un significado oculto por desentrañar.

Bajo esta misma línea encontramos entonces la *Arqueología del saber*, como “el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2010, p.40). Este método enfoca su interés en los diversos umbrales de saber que se conforman en una sociedad en una época específica (esto es, una *formación histórica*) y en la identificación de las condiciones que permiten el desarrollo de esos saberes particulares. Lo que la *arqueología* pretende es identificar los saberes que se configuran en las formaciones discursivas a través de los enunciados que la conforman. Una *formación discursiva* es aquel espacio donde exista regularidad entre enunciados, objetos discursivos, conceptos y temas.

Los *saberes* están conformados por *archivos audiovisuales*, los cuales se originan a partir de dos ejes, el de lo enunciable y el de lo visible. Éstos se inscriben en una formación histórica determinada y corresponden a los *a priori históricos*, es decir, esas condiciones que permiten definir a una época “en función de los enunciados que sostiene y las visibilidades que despliega” (Deleuze, 2013, p.143).

El eje de lo visible no se limita a lo que el sentido de la vista percibe, más bien es la condición que posibilita lo que se hace en una época y el eje de lo enunciable es la condición de aparición de las ideas vigentes de la misma. La manera en que una formación histórica dada se expresa corresponde a su régimen de enunciados y el contenido, las evidencias, constituyen el régimen de las visibilidades. Pero aquí cabe resaltar que no todos los enunciados y las visibilidades son compatibles. Las posibilidades de combinación dan cuenta de la coherencia de una época, es decir “(...) el hecho de que sus visibilidades, en virtud de sus formas propias, son combinables con sus enunciados, en virtud de sus formas propias” (Deleuze, 2013, p. 33).

Un enunciado, según explica Foucault, es un “acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo” (2010, p. 42). Este acontecimiento encuentra su origen en proposiciones o frases, pero no puede compararse con unas ni con otras. Los enunciados se extraen entonces de esas frases, esas aseveraciones emitidas en el universo del *hay lenguaje*, es decir de la dimensión que agrupa todo lo que dice una época determinada, pero la existencia del enunciado no se reduce a ellas.

El enunciado no es pues, una estructura, sino una función con un dominio de unidades posibles que aparece con contenidos concretos en el tiempo y el espacio (Foucault, 2010). Entonces, no se trata de determinar si un enunciado es verdadero o falso, si es irrelevante o no, si es original o es repetitivo, tampoco lo esencial reside en identificar si éste tiene referente en el mundo real; más bien se liga a un referencial que no está constituido por cosas, hechos, realidades o seres, sino por leyes de posibilidad y reglas de existencia; es decir, lo importante es determinar su regularidad, esa función que comunica, que pone en común las singularidades (elementos que se relacionan en los enunciados). Lo mismo ocurre para los objetos que en él se encuentran nombrados. Un enunciado se refiere a algo, aunque ese algo no esté inscrito en el mundo real. Por ejemplo, para un enunciado proveniente de una obra de ciencia ficción, no basta con señalar que sus posibilidades de existencia residen en el campo de la ficción, sino que es necesario apuntar en qué mundo ficticio se inscribe y cuáles son las condiciones de existencia de ese mundo.

Los regímenes enunciativos o formaciones discursivas obedecen a la premisa de que no hay enunciados libres; todo enunciado es parte de una serie o un conjunto que desempeña un papel entre los demás y a la vez se apoya en ellos. Así, la agrupación o espacio correlativo del enunciado observa 4 variables intrínsecas:

1. Objetos discursivos: el elemento del discurso sobre el cual se establece una problemática y alrededor del cual se agrupan ciertos saberes. Los objetos además están determinados por el tiempo (la época) y el espacio (instancias en las que se presenta).
2. Modalidad enunciativa: los sujetos posibles de los enunciados, también denominado modulaciones (quién habla) y los ámbitos institucionales (de dónde proviene lo que dice). Esta variable comprende dos vertientes: la primera, el hecho de que el sujeto puede cambiar de un enunciado a otro; la segunda, que para un mismo enunciado pueden corresponder varios sujetos.
3. Conceptos: Identificación de elementos recurrentes en los enunciados, su configuración y sistematización, e incluso su reestructuración y adquisición de nuevos significados.

4. Estrategias: medios de instauración de los saberes en el interior mismo del discurso (tipos de enunciación, agrupamiento de objetos, elecciones teóricas, etc. (Foucault, 2010).

Así, dentro de una formación histórica, encontramos un régimen cuyos enunciados pertenecen a diversas familias, siendo éstas definidas como los medios en los cuales los enunciados se distribuyen. Dicha pertenencia obedece a ciertas reglas de formación, ciertas regularidades que posibilitan que un enunciado se inscriba dentro de una familia y un umbral. Un enunciado es entonces una serie de singularidades regularizada. Y los enunciados que puedan prolongar su serie de singularidades hacia la serie de otros enunciados, serán los que pertenezcan a la misma familia. Así, encontramos dentro de este régimen enunciados pertenecientes al umbral científico, político, ético, estético, etcétera (Deleuze, 2003). Sin embargo, los enunciados de un umbral pueden expandirse a otro, lo que se denomina el campo de vectores. Esto corresponde al espacio asociado del enunciado, donde se da cuenta de su multiplicidad, es decir, de la distribución de singularidades, de los pasajes y las reglas de pasaje de un sistema a otro (Deleuze, 2013).

En cuanto al eje de lo visible, que también se denomina el espacio complementario del enunciado, se refiere a todo aquello que una formación histórica hace ver, es su campo de visibilidades. Foucault las denomina *prácticas no discursivas*, que son la parte complementaria de los enunciados. He aquí la premisa de la prevalencia de lo enunciable sobre lo visible. Lo *no discursivo* se constituye como un espacio adyacente con lo discursivo, es decir, podemos aquí discernir que incluso lo visible es discurso, dado que es a través del lenguaje que el mundo se puede explicar y conceptualizar; como ya lo dijera Wittgenstein en su *Tractatus lógico-filosófico (1921)*, “los límites de mi lenguaje denotan los límites de mi mundo”.

Así como los enunciados no se reducen a las palabras, frases o proposiciones, las visibilidades no se reducen a cosas ni a estados de cosas ni a cualidades, más bien hay que “partir” estos objetos para encontrarlas. El régimen de visibilidades es un régimen de luz. Solamente son evidencias de una época aquellas que saltan a la vista (en el sentido más amplio de la palabra), en tanto que dan cuenta de la relación de los objetos, los estados de cosas y las cualidades con la luz. Una manera de ver y ser visto es una visibilidad virtual y la manera en que éstas se actualizan es mediante disposiciones materiales (Deleuze, 2013). Por

otro lado, la manera de proyectar una visibilidad en el discurso es mediante el empleo de descripciones.

Un saber da cuenta de esta condición binaria de lo visible y lo enunciable como dos caras de una moneda, pero irreductibles la una a la otra, lo cual se explica bajo tres principios: el primero, que aquello que se enuncia nunca será lo mismo que se ve, y aquello que se ve nunca será enunciado. Porque “puedo hablar de lo que veo, ¿pero qué interés tiene? ¿Para qué sirve hablar de lo que se ve, si uno lo ve?” (Deleuze, 2013, p.180). Esta aseveración da cuenta de la diferencia nuclear entre el análisis discursivo de Foucault y los análisis lingüísticos, en el sentido de que lo visible no es el referente de lo enunciable, una visibilidad no es el significado de un enunciado. El segundo principio, que los enunciados y las visibilidades se presuponen mutuamente. Y tercero, lo enunciable prima sobre lo visible.

Haciendo una analogía con los términos de *receptividad* (la facultad de la *intuición* que permite al ser humano acceder a todo lo que es dado en el espacio- tiempo) y *espontaneidad* (el pensamiento que permite conceptualizar lo determinable dentro de lo que es dado en el tiempo y el espacio: el *yo pienso*) de Kant, la receptividad corresponde a las visibilidades y la espontaneidad, el *yo pienso*, corresponde al enunciado de Foucault. Y de la misma forma que en Kant la receptividad y la espontaneidad requieren una vía de entrelazamiento, que en su caso es la imaginación (la función sin forma que permite esquematizar lo dado en el espacio- tiempo), estos dos ejes se mantienen en una relación de disyunción, en la que uno es complemento del otro. En esta confrontación, lo visible y lo enunciable confluyen en un “abrazo de luchador” (Deleuze, 2013). Lo enunciable y lo visible se entrelazan y aprehenden elementos uno del otro, siendo este entrelazamiento una relación de fuerzas que permiten y explican la constitución de un saber. Y la vía de enlace de ambos ejes, la *no-relación* que posibilita esta captura mutua en las relaciones de saber (que son relaciones de formas), es lo que se erige como *relaciones de poder*. Esto constituye el segundo eje del pensamiento de Foucault.

Las relaciones de poder constituyen un eje sin forma, que determina las formas de saber. El poder entonces no puede ser poseído y es potencialmente modificable en sus términos dominador-dominado. Foucault ha descubierto estas relaciones como resultado de la dinámica interna a los discursos que está determinada por la propia función enunciativa. Las relaciones de poder implican una relación de fuerzas que determina los vectores en los

que se van a organizar las singularidades en las familias de enunciados. Es por eso que los enunciados se van a extraer, sí de las frases y proposiciones, pero obtenidas en los focos de poder y de resistencia a ese poder.

Como se mencionó, las relaciones de poder son relaciones de fuerzas. *Fuerzas*, en plural, ya que una fuerza inevitablemente se dirige a otra. Esto constituye la *microfísica del poder*, la relación mediante la cual una fuerza puede incitar, disuadir, o facilitar otra (Deleuze, 2014). Esta relación de fuerzas se establece entre sí y no en la materialidad, es decir esta incitación, disuasión etc., se aplica sobre cualquier grupo que en sí mismo constituya una fuerza, sin determinar específicamente de quién se trata. De esto se deriva que el poder no implica directamente a la violencia, ya que ésta es un efecto de la aplicación de una fuerza sobre la materialidad, así que se encuentra en un nivel macro, al contrario de aquel que da cuenta de la relación de una fuerza con otra.

Así mismo, uno de los principios de Foucault para aproximarse al poder consiste en dejar de buscarlo en las moles instituidas como Gobierno, Estado, alta sociedad, etc. Más bien hay que buscar el ejercicio del poder al nivel de los *hombres infames*, como llamaba Foucault a “un hombre cualquiera (...) que, por un desgraciado concurso de circunstancias, (...) es sacado a la luz por el poder y forzado a explicarse ante el poder” (Deleuze, 2014).

Así como el saber se mantiene en una tensa relación entre lo enunciable y lo visible, los mismos principios prevalecen en el sistema de poder- saber: el *no- isomorfismo* entre ambas partes, la presuposición recíproca y la primacía del poder: no existe saber sin poder, ni existe poder sin saber y sin embargo el poder prima sobre el saber (Deleuze, 2013).

Finalmente, después de establecer estos dos ejes de su pensamiento (el saber y el poder), aparece el eje de la *subjetivación*, que corresponde al proceso por el cual el individuo se constituye moral y éticamente responsable de su propia existencia a través de las relaciones de saber- poder en las que está inmerso como parte de una sociedad.

La subjetivación implica prácticas de autoconocimiento que permitan una transformación individual para hacer posible el cambio en las circunstancias propias, aunque siempre concibiéndose uno mismo en relación con otros. Así, se trata de utilizar en beneficio propio las relaciones de poder en las que el individuo se ve implicado, para *hacer algo* a favor de su proyecto de vida.

Como se puede ver, esta dimensión se relaciona directamente con la conceptualización de la ética de Foucault, ya que como lo menciona Moghtader (2016, p.62):

Foucault aborda los problemas de poder y elabora sobre los temas que ganan protagonismo en sus obras: espiritualidad política, subjetividad y ética. Estos temas se basan en la problematización como un ejercicio de cambio de juegos de verdad en una cultura determinada, en el contexto y sobre uno mismo.

En su pensamiento en torno a la ética, Foucault retoma el concepto antiguo del *arte de la existencia*. Parte de la idea de que, al sernos impuesto un código moral, existen diversas maneras en que el individuo podrá conducirse bajo ese código, es decir, se presentan varias formas en que el individuo puede constituirse dentro de esa moralidad; a esto Foucault lo llama la *determinación de la sustancia ética*, en la que “serán los movimientos contradictorios del alma, mucho más que los mismos actos en su ejecución, la materia de la práctica moral” (2003, p. 19). Bajo estas diferencias es que el individuo se reconoce como sujeto a determinado código y decide la manera en que habrá de seguirlo. La regla de conducta es la misma, pero cada uno se atiene a ella por motivos individuales. Es aquí donde aparece la ética, que implica la problematización, el cuestionamiento que hace cada individuo respecto de esas reglas de conducta que se le imponen por medio del código moral. Así entonces, esta problematización da lugar a las *artes de la existencia*, es decir las “prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular, y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo” (Foucault, 2003, p.9).

Como se puede observar, esta dinámica de ética, estética y transformación personal es la relación que posibilita en esta investigación elaborar un análisis en los tres ejes de pensamiento de Foucault: saber-poder-subjetivación.

d. Metodología.

Para la elaboración de esta investigación, se recurrió al método arqueológico de Michel Foucault como herramienta mediante la cual se identificó la construcción del objeto discursivo de la ética en la formación histórica de la enseñanza de la *cívica y ética* desde su

instauración en el ciclo escolar 2008- 2009 hasta el ciclo escolar 2020-2021. Este trabajo se desarrolla desde una postura de análisis crítico del discurso, con el fin de determinar los mecanismos de saber- poder por los que está determinado el objeto discursivo que nos ocupa.

Tal como lo menciona Gilles Deleuze (2013), analista de Foucault, los enunciados no nos son dados inmediatamente, es necesario extraerlos. Es por esto que el *corpus* se formó a partir de frases, proposiciones y actos de habla encontrados en los textos elegidos, a partir de los cuales se recuperaron enunciados sin referencia “que no remiten a un autor determinado ni poseen necesariamente un sujeto unívoco” (2013, p. 76). Esto encuentra su justificación en el hecho de que, para Michel Foucault, es la tercera persona la que realmente tiene relevancia frente a un *yo* o a un *tú*: lo importante es lo que *se dice* y su relevancia es independiente de quien lo diga. En otras palabras, para Foucault el discurso no adquiere más o menos relevancia en función del autor, sino que éste se constituye de manera igualmente significativa a partir de la agrupación de las formaciones discursivas en el flujo del *se habla* en una época determinada. Es por eso que Foucault para sus investigaciones recupera lo que dicen los hombres comunes, los *ciudadanos de a pie* y no se limita sólo a documentos de grandes eminencias o de autores de renombre. Foucault recopila así, discursos de los médicos, las nodrizas, los reclusos, entre otros.

Para la construcción del *corpus* se identificaron focos de poder y resistencia a partir de los cuales se eligieron los discursos y se realizó la extracción de enunciados. Estos focos, también llamados singularidades de acuerdo con Deleuze (2013), corresponden a entidades o elementos que producen los enunciados referidos al tema de investigación y a partir de los cuales se pueden identificar estas relaciones de fuerza entre unos y otros, relaciones que posibilitan la configuración del saber en el eje enunciativo.

El primer foco de poder corresponde al Estado en dos vertientes principales. La primera, la de las políticas educativas, las cuales fueron recuperadas de documentos oficiales como el Diario Oficial de la Federación, donde se ha localizado el Acuerdo 438 del día 31 de marzo del 2008, mediante el cual se establece la implementación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria (PIFCyE); y la segunda, la Secretaría de Educación Pública, representada específicamente por el Organismo denominado Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Provenientes de este organismo, los materiales que sirven de base tanto para la configuración del *corpus* como

para el despliegue del análisis discursivo, son los manuales escolares que versan sobre la Formación Cívica y Ética de 6to grado de Primaria desde el ciclo escolar en que se implementó esta línea temática como materia de estudio, es decir 2008- 2009, hasta el material utilizado en el ciclo escolar corriente, es decir 2020- 2021, ya que son los documentos donde se encontrarán con mayor seguridad aquellas formaciones discursivas que ayudarán a identificar el objeto discursivo de la ética en el ámbito de la enseñanza. Y de manera complementaria, el manual titulado *Acciones para combatir el bullying y el delito*, distribuido en el año 2014 a los alumnos de quinto y sexto de primaria, así como a los estudiantes de educación secundaria.

Se eligieron estos libros considerando que, al ser instaurados y distribuidos por la Secretaría de Educación Pública, su empleo es o debería ser obligatorio y generalizado para todas las escuelas del país y por consiguiente la población que tiene acceso a ellos (entre alumnos, maestros y padres de familia) es considerable y por lo tanto representativa.

Con la elección de los materiales provenientes de estos focos de poder se pretende asegurar la relevancia de la investigación, garantizando que el material analizado tenga alcances significativos, dado que, como mencionan los autores Jäger y Meier (en Wodack y Meyer, 2016), un texto aislado tiene efectos difícilmente identificables y por ende difícilmente comprobables; a diferencia de un discurso que valiéndose de la repetición de contenidos y estrategias puede lograr efectos significativos en la construcción del conocimiento y contribuir a la producción de sujetos con características determinadas por los dispositivos de saber- poder involucrados en esta labor particular.

Así también, se considera que al constituir el objeto de estudio con libros de un mismo grado escolar (el sexto grado) se puede analizar la dispersión de los conceptos discursivos a lo largo de la línea del tiempo establecida por la creación de dichos materiales, para determinar si existe continuidad o discontinuidad en la configuración del objeto discursivo de la ética en los diferentes discursos destinados a estudiantes del mismo nivel académico.

En cuanto a los focos de resistencia, se analizó un estudio de caso realizado por Lucía Elena Rodríguez McKeon, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, que contiene entrevistas a profesores involucrados en la enseñanza de la formación cívica y ética en una escuela primaria de la Ciudad de México para determinar la valoración que le otorgan

a dicha materia; y de manera complementaria otro estudio de Rodríguez y Elizondo (2009), en el que además de testimonios de docentes, se incluyen entrevistas a algunos alumnos.

Para la extracción y análisis de enunciados la metodología utilizada corresponde a un procedimiento extraído y adaptado de la lectura de *La Arqueología del Saber* de Michel Foucault y del curso sobre Foucault desarrollado a lo largo de 8 clases por Gilles Deleuze y condensado en el libro *El Saber*.

Los pasos que se siguieron para llevar a buen puerto esta investigación son los siguientes:

1. Construcción de corpus de enunciados:
 - a. En los textos seleccionados, identificación de proposiciones, frases, o actos de habla que hayan sido dichos o escritos respecto del objeto discursivo de interés, en este caso la ética.
 - b. Dichas proposiciones serán extraídas a partir de la identificación de los focos de poder y resistencia relacionados con el tema (el Estado, el sistema educativo, los estudiantes, profesores y los padres de familia).
 - c. Extraer los enunciados de dichas frases y proposiciones, lo que se dice más allá de las palabras.
 - d. Identificar el agrupamiento del lenguaje de dichos enunciados, es decir, de lo que se habla en la época del tema a investigar, lo que Foucault denomina el *hay lenguaje*.
2. Identificación del espacio asociado del enunciado:
 - a. Identificación de las condiciones de pasaje de un sistema a otro (campo de vectores): los sistemas de los que se vale el enunciado para manifestarse.
 - b. Identificación de los umbrales entre los cuales se ubica el régimen de enunciados extraído (política, economía, etc.).
3. Identificación del espacio correlativo de los enunciados:
 - a. Identificar las modalidades enunciativas (los ámbitos e instituciones de donde provienen los discursos) y las modulaciones (relaciones con los sujetos posibles de cada enunciado).
 - b. Identificación del correlato del enunciado: el conjunto de dominios en que puede aparecer el objeto y las relaciones que le pueden ser asignadas. Aquí se

define el objeto no como aquel al que la proposición hace referencia, sino al mundo del que se rodea el enunciado.

- c. Identificar los conceptos que desarrolla el régimen de enunciados.
4. Identificación de las relaciones de poder que se evidencian en los enunciados:
 - a. Localizar y describir las relaciones de fuerza que intervienen en la configuración de los saberes.
5. Descripción de subjetivaciones:
 - a. Identificación de los mecanismos de subjetivación que se generan a partir del aprendizaje de la ética.

e. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.

La pregunta alrededor de la cual surgió el interés por realizar esta investigación se enuncia a continuación:

- ¿Cómo se configura el objeto discursivo de la ética en los Libros de Texto Gratuitos de Formación Cívica y Ética del sexto grado de educación primaria ?

A partir de dicho cuestionamiento, se plantean los objetivos de esta investigación, que se encaminan a:

- Identificar los saberes que configuran el objeto discursivo de la ética de los Libros de texto
- Explicar las relaciones de poder que se manifiestan en la caracterización del objeto discursivo de la ética en los libros de texto.

Hipótesis:

Los saberes involucrados en la configuración del objeto discursivo de la ética de los Libros de Texto Gratuitos de Formación Cívica y Ética del sexto grado de educación primaria se derivan de umbrales de conocimiento tales como el biológico, económico, psicológico y social, a saber: el biológico, en el sentido de que el discurso fundamenta la capacidad del individuo de observar una actitud ética con base en sus rasgos fisiológicos en la edad en la que cursan el sexto grado de primaria; el económico, porque se considera que algunos conceptos recuperados en el discurso ético provienen del interés por la formación de individuos capaces de insertarse exitosamente en el sistema productivo y el entorno laboral;

el psicológico, debido a que los libros de texto recurren a la explicación y argumentación basada en los pensamientos y emociones de los individuos para modular su conducta; y finalmente el social, ya que persigue que el individuo sea funcional y capaz de desenvolverse en su entorno.

Así mismo, las relaciones de fuerzas se producen entre los focos de poder que son las políticas educativas del Estado y la Secretaría de Educación Pública (SEP), y los focos de resistencia, representados por los maestros (agentes encargados de difundir los discursos de los libros de texto) y los alumnos (destinatarios directos de dichos discursos).

Capítulo 1. La ética como saber.

En el presente capítulo se realiza un breve recorrido histórico por algunas de las posturas teóricas más importantes con el propósito de rastrear en sus registros discursivos los conceptos y estrategias de los que se valen para constituir el saber en torno al objeto discursivo de la ética. Se parte de los hallazgos de Michel Foucault a través de sus trabajos publicados en la serie de libros *Historia de la Sexualidad*, que abarcan el análisis discursivo de las prácticas éticas de la antigüedad griega, la época del Imperio Romano y la doctrina del cristianismo. Así también se dedica un apartado a atender los postulados de la *ética de las virtudes*, uno de los tratados éticos de la antigüedad que se conservan en su totalidad y que será de utilidad para detallar algunos de los elementos conceptuales mencionados en general en el recorrido de la Antigua Grecia.

A continuación, se esbozan las líneas generales de dos de las corrientes éticas más destacadas, a saber: la Kantiana, denominada *deontológica* o relativa al deber y la *utilitarista*, escuela desarrollada a partir del trabajo de John Stuart Mill, consideradas como dos de las corrientes éticas más relevantes, para trazar una comparación entre ciertas particularidades de las éticas antiguas y estas teorías posteriores al siglo XVII. Con este análisis comparativo se pretende determinar los elementos conceptuales recurrentes que atraviesan las formaciones discursivas erigidas a partir de las distintas corrientes teóricas, así como rastrear las rupturas y continuidades en las variables intrínsecas de las distintas familias de enunciados que conforman dichas formaciones. Se identifican conceptos fundamentales como la *felicidad* y el *placer*, que revelan continuidades entre la ética antigua y la propuesta teórica de Mill, pero con algunas reelaboraciones; el *dominio de si y las artes de la existencia*, que presentan rupturas conceptuales entre la ética antigua, incluida la aristotélica y la ética kantiana, así como las discontinuidades en el concepto de sustancia ética en cada una de las propuestas teóricas.

El capítulo constituye la *preparación del terreno* para el análisis discursivo de los libros de texto de *Formación cívica y ética*, que se desarrollará como objetivo de esta investigación. De esta manera, se recuperan los enunciados que han predominado, se han transformado o han desaparecido, para trazar el camino que recorren los conceptos y las estrategias discursivas que se desprenden de cada una de las posturas éticas analizadas y determinar si

sus rasgos permanecen, se reelaboran o desaparecen en las formaciones discursivas materializadas en los libros de texto ya mencionados.

1.1. La ética en la Antigua Grecia.

La reflexión ética, es decir el trabajo de comprensión de la conducta humana y su evaluación como *buena* o *mala* ha sido una constante en el pensamiento filosófico desde las civilizaciones antiguas, algunas de cuyas prácticas han llegado con ciertas transformaciones hasta las organizaciones sociales de la actualidad. En este capítulo se pretende dilucidar cómo se ha configurado el saber de la ética a través de la dimensión de lo enunciable en las diferentes formaciones históricas.

El trabajo indagatorio desarrollado por Michel Foucault a lo largo de los cuatro volúmenes de la *Historia de la Sexualidad*, esboza un panorama detallado con respecto a las diversas formas de abordar esta problemática, primero con el pensamiento prefilosófico, posteriormente siendo atravesada por la filosofía socrático- platónica, llegando en el último volumen a la época cristiana.

La tradición griega a partir del siglo IV A.C. elaboró su planteamiento ético alrededor de las prácticas de cultivo del cuerpo y el alma y aunque esta dualidad se distingue propiamente hasta el cristianismo, se planteaba ya su relación con la constitución del ciudadano libre y honorable.

Así, se formó toda una doctrina alrededor de las llamadas *artes de la existencia*. También concebidas como técnicas de sí, se refieren a “las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, mortificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo” (Foucault, 2003, p. 9).

El fundamento principal de estas técnicas se localiza en la idea de hacer de la vida el principal legado para la sociedad, más allá de la acumulación de riqueza, la realización de una obra benéfica o el escribir un libro (Foucault, 2015). Así, el objetivo era alcanzar una vida virtuosa y feliz, haciéndose responsable de la dominación y construcción de sí mismo mediante el abandono de ocupaciones externas, empleando el tiempo para realizar actividades de reflexión, así como de mesura en cuanto a la satisfacción de necesidades (alimentación, placeres sexuales); esto es, mediante prácticas de austeridad.

Así, las artes de la existencia se trazan a través de cuatro dimensiones en las que la cuestión principal es la postura que adopta el sujeto. Se habla entonces de la *sustancia ética*, es decir aquello que el individuo considera esencial y por lo cual es necesario seguir determinado precepto. Se habla también del *modo de sujeción*, o la relación directa del individuo con una norma y sus motivos para obedecerla. El *trabajo ético* por su parte, se refiere a los procesos personales de aprendizaje e interiorización de las normas para regular el comportamiento. Y la *teleología del sujeto*, donde interviene no sólo el cumplimiento inmediato de una norma de conducta, sino la tendencia a constituirse como sujeto cuyo comportamiento está determinado por la forma de ser a que éste aspira.

Con estas prácticas de subjetivación se pone en evidencia la esencia de la ética en la tradición griega. Así, la atención de una moralidad fundamentada en las *prácticas de sí* se centra en el sujeto, en la actitud que toma con respecto a ciertas normas y preceptos de conducta. No es lo importante lo que se permite y lo que se prohíbe, sino la postura que adopta el individuo con respecto a dichas prohibiciones o prescripciones. La norma de conducta es una y la misma para todos los miembros de la comunidad; sin embargo, la relación que el individuo tiene con ella es muy particular. Cada uno con sus motivaciones, sus principios y sus objetivos personales se posiciona de alguna u otra manera con respecto a dicha norma.

El *uso de los placeres (chrésis aphrodision)* constituyó así la sustancia ética alrededor de la cual desarrollar las prácticas de austeridad a través de los modos de subjetivación. Es en la regulación del placer donde se afirma esta importancia de la posición del sujeto con respecto a las normas. Más que determinar lo permitido y lo prohibido, lo esencial radica en la capacidad de cada individuo para moderar su comportamiento, regular las ansias de satisfacción de sus deseos y someterse a su propia fuerza de voluntad. Es importante por ello mencionar que esta práctica -así como el alcance en general de las *técnicas de sí*-, no es impositiva; no es obligatoria para todos, sino elegible por aquellos que desean llevar una vida más consciente y elevada, incluyendo en ella la dimensión moral. Los interesados en hacer de su existencia un arte eran por lo general miembros de las élites privilegiadas, individuos libres (en este caso específicamente hombres) y cultivados. Por lo tanto, tal como Foucault advierte a lo largo de su *Historia de la sexualidad*, no se debe asumir que los preceptos y corrientes de pensamiento aquí descritos eran de obligatoria observancia general, se trata de

prescripciones facultativas, formuladas por hombres para hombres. Existía diversidad de perspectivas, pero las destacadas en la presente recopilación se distinguen como parte de las más representativas y con más adeptos.

De acuerdo con la interpretación de Michel Foucault en el segundo volumen de la *Historia de la sexualidad*, “se considera a los placeres en bloque, como una actividad en la que lo que importa no está determinado por las diversas formas que puede tomar; sólo habrá que preguntarse si debe tener lugar, con qué frecuencia y en qué contexto” (2003, p. 74).

El *uso de los placeres*, como piedra angular de las técnicas de sí, se proyecta en la conducta del individuo a través de las prescripciones de austeridad en 4 ejes fundamentales, a saber: la relación con el cuerpo, la relación con la esposa, la relación con los muchachos y la relación con la verdad. Algunos temas de interés abordados en estas 4 dimensiones se describen a continuación para ejemplificar cómo los postulados de las *artes de la existencia* (*techné tou biou*) se concretaron en la realidad social de la época.

En cuanto a la relación con el propio cuerpo, la *dietética*, se construyó un régimen cuyo origen se identifica en la medicina, mediante el cual se determinaban los momentos del día adecuados para todas las prácticas rutinarias: el ejercicio, la alimentación, la siesta, así como las condiciones favorables para realizar el acto sexual, cuidando siempre el no desperdiciar, no hacer un gasto vano de la sustancia vital (semen). Así también, se prestaba atención a las rutinas que debían observar aquellas parejas que pretendían procrear: evitar excesos, por ejemplo, en el consumo de vino, realizar ejercicios, en fin, mantener el cuerpo en la mejor condición para asegurar la salud de los hijos. Estas prescripciones estaban también determinadas por las temporadas o estaciones del año, así como la región donde el individuo residía.

Para el eje del matrimonio, denominado *económica*, las prescripciones para llevarlo con sabiduría incluían las referentes a realizar el acto sexual con la esposa, cuyo objetivo primordial sería la reproducción. Según los hallazgos de Foucault (2003), en el documento donde se registra el juicio contra la prostituta *Neera* (343- 340 a. C), que se presume de la autoría de Demóstenes, se elabora lo que denominaremos una cierta *tipología* de las relaciones en función de su utilidad, a saber: las cortesanas para el placer, las concubinas para cuidados, las esposas para procrear y tener una “fiel guardiana del hogar”. No obstante, el

énfasis no se encuentra en la separación de placer y matrimonio, sino en la exclusividad de la concepción dentro del lazo conyugal.

Con respecto a la fidelidad, en el mencionado *Contra Neera* aparece un tratamiento interesante. El esposo no está obligado a hacer de la relación conyugal su única relación (aunque algunos textos de la época revelan que se espera de un hombre casado la mesura, o incluso la renuncia a buscar placer fuera del matrimonio); lo que debe cuidar es más bien la dirección que toma con cada una, de acuerdo con la *tipología* antes mencionada. Sin embargo, para la esposa aparece aquí un precepto a todas luces ético, en el que se le indica la obligación de tener al esposo como único compañero. El cometer adulterio implicaría para la mujer no poder participar de eventos públicos, esto sin contar las represalias privadas (de las que no se da detalle). Demóstenes explica que por medio de la ley se atemoriza a las mujeres para mantenerlas honestas y cumpliendo su función: dar herederos al esposo y salvaguardar el hogar.

Jenofonte es otro de los pensadores de la época que abordó el tema de la *económica* en la obra del mismo nombre por ahí del año 362 a.C., considerando el hogar en una concepción amplia que incluye no sólo la vivienda, sino todo lo que el hombre “llega a poseer”. De ahí que la noción del individuo que bien sabe llevar su hogar en este sentido global, incluyendo la buena orientación y educación de la esposa (que a menudo, era adolescente, de la mitad de la edad del esposo), también sabrá conducirse de manera honorable con sus vecinos, y por ende será un elemento valioso para la ciudad, para finalmente, en caso necesario, también poder mandar sobre ella: al ejercer el dominio sobre sí mismo, saber administrar lo que le pertenece, conocer sus deseos y limitaciones, y vivir sin temor, el individuo sería capaz de gobernar sin abusar de su poder (Foucault, 2007a).

El eje de la *erótica*, referente a la relación con los hombres jóvenes, los *muchachos* en términos de Foucault, ocupaba gran parte de las reflexiones y discusiones, aunque no en el sentido de ser satanizada ni considerada indigna. En realidad, la inclinación hacia quien era bello, sin importar su sexo, era lo relevante. Así, entre más bello fuera el ser amado, más noble era el amor. Aquí cabe señalar que no existía el concepto de “homosexualidad”; para los antiguos griegos, el amor hacia el sexo opuesto y hacia el mismo sexo no eran dos formas contrarias ni excluyentes de deseo.

Aunque las relaciones entre hombres se presentaban en diversas fórmulas, la que suscitaba más reflexiones entre los moralistas era aquella entre un hombre mayor y un muchacho, en la que la diferencia de edad también venía acompañada de una diferencia de estatus en la sociedad; más aún, de la disimetría entre un hombre cuya posición ya está afianzada y un muchacho que comienza a buscar su lugar en el mundo.

Esta desigualdad de condiciones se traslada a la dinámica de la relación, en que se distinguen claramente los papeles: el del *Erasto*, es decir el amante, el que toma parte activa, aquel que persigue, muestra su interés, hace regalos, apoya y da consejos; y el del *Erómeno*, el ser amado, aquel que recibe los cortejos, los regalos, la orientación y que sin embargo debe ser prudente para no ceder con facilidad a los favores del amante.

En estas reflexiones se plantean cuestiones primordiales como la del consentimiento, pero no sólo en la relación con el muchacho, sino también con la esposa, ya que por medio de la *tiranía* (según términos de Jenofonte), sólo se puede obtener una mujer de familia inferior a la propia, lo que anula las posibilidades de escalar en la sociedad. Por otro lado, denomina *piratería* el hecho de tomar por fuerza al muchacho, que no conlleva mérito alguno, ya que lo honroso por hacer es convencer al ser amado, eliminar a los rivales que pudieran quitarle su atención y lograr que acepte sus favores por decisión propia (Foucault, 2003). Dichos preceptos no tienen otro fundamento que la dignidad del muchacho, que se convierte en motivo de preocupación de los pensadores de la época dado que esos jóvenes aún en formación, representan a los futuros ciudadanos, e incluso ocupantes de cargos en la administración de la ciudad, por lo que sus acciones deben ser lo más honorables para evitar reproches futuros. Así, es imperativo el gobernarse a sí mismo en la juventud y procurar a la conducta honrosa de los jóvenes al ser un ciudadano consumado. En este contexto el objeto del amor es el honor del muchacho.

Sin embargo, a partir de estas concepciones clásicas se plantearon otras discusiones en las que se organizó, derivado de la *erótica*, el cuarto estrato de austeridad, es decir aquel que relaciona el uso de los placeres con el acceso a la verdad. Las principales perspectivas son aquellas provenientes de la corriente de pensamiento socrático-platónica, cuyas diferencias principales se sintetizan a continuación.

Primero, se dejan de lado las cuestiones que ocupaban al pensamiento tradicional con respecto a la disimetría en edad, condiciones y afectos. Se pretende establecer una relación

equitativa, en la que lo importante yace en el encuentro de dos mitades de un mismo ser (como lo plantea Aristófanes en el *mito de la creación*¹); por ello, el amor puede dirigirse tanto a una mujer como a un hombre, no es exclusivo de las relaciones entre miembros del mismo sexo. Así, el afecto los une, ya que el deseo es bidireccional. En consecuencia, el foco de las consideraciones deja de situarse en la caracterización de lo que debe ser el amor bueno y lo que es el amor corrompido; se traslada ahora a la cuestión ontológica para dilucidar qué es el amor y qué lo motiva.

Por otro lado, Sócrates - en el *Banquete* de Jenofonte (IV a.C.), asegura el honor del individuo mediante una firme división entre el amor del alma y el amor del cuerpo (Foucault, 2003), pues se libra de la infamia aquel que aleja su afecto de cualquier representación física, y basa su relación en la amistad, en el interés por contribuir a la buena formación del muchacho y crear un lazo fuerte y permanente más allá de los placeres corporales perecederos. Es así que, al cultivar una amistad perenne, el hombre es capaz de conducir al muchacho y de compartir con él sus conocimientos, ya que es quien más cerca está de lo verdadero, quien ha logrado dominarse a sí mismo y trasladar sus afectos al plano del intelecto y la virtud. Esta dimensión del acceso a la verdad posibilita al hombre para convertirse en maestro, guía y consejero de los jóvenes. Y todo aquel que pretendiera emprender el camino de las artes de la existencia debía contar con un consejero, un amigo en quien apoyarse para sortear las dificultades.

Las conductas prescritas para cada uno de los ejes de austeridad se encaminan pues a la determinación de la cualidad por excelencia de aquel que domina las artes de la existencia: la templanza. Estatuida como una facultad preponderante en aquellos con una posición destacada dentro de la ciudad, no es una actitud observable en el grueso de la población. En aquellos que mandan es en quienes más se evidencia o debería evidenciar la templanza.

Fundamentada en la regulación de las conductas de la necesidad, la templanza no tiene como objetivo la observancia de reglas, sino una ética de la autocontención para el adecuado uso de los placeres. Aristóteles en su *Ética nicomaquea* (349 a.C.) se refiere al ejercicio de

¹ El mito de la creación de Aristófanes cuenta que los hombres en el principio estaban formados por dos mitades, unidas por la espalda, cada una con su cabeza, extremidades, y órganos reproductores. Pero al retar a los Dioses, éstos decidieron castigarlos partiéndolos por la mitad. Desde entonces, explica Aristófanes, los hombres vagan torpemente buscando su mitad perdida.

la templanza como la determinación de “lo que hay que desear, de la manera en que hay que desearlo, y en las circunstancias convenientes” (Foucault, 2003, p.57). La templanza tiene como condiciones esenciales la libertad y la verdad. De acuerdo con Jenofonte, Sócrates afirma que “únicamente los que se dominan pueden examinar las cosas que más importan, seleccionarlas por clases con palabras y hechos, y elegir lo mejor para abstenerse de lo peor” (1993, p.186). La razón entonces juega un papel importante en este ejercicio de autodominio, dado que será por medio de ésta que se determinarán los principios a aplicar para el sometimiento y satisfacción de los apetitos en justa medida.

Además, la autolimitación implica el conocimiento del lugar que el hombre, en tanto que hombre libre, ocupa en esta práctica moral: el elemento activo dentro de las relaciones, cuya contención constituye un atributo fundamental de la virilidad. Por lo tanto, aquel que ostenta cualidades temperantes en su conducta particular, proyectará esta virilidad en todos los ámbitos en que se desenvuelve. Y, por el contrario, aquel que se deja arrastrar por el deseo y es dominado por los placeres, será al que se califique de *femenino* (Foucault, 2003). De acuerdo con esta conceptualización, cuyo significado dista mucho del que se le adjudica en nuestros tiempos, se puede observar que incluso las mujeres pueden hacer gala de virilidad, ya que la distinción entre viril y femenino en los griegos nada tiene que ver con la figura de hombre o mujer sino con la capacidad de conocimiento y dominio propio.

La femineidad entonces tiene una relación directa con la intemperancia, concepto que se caracteriza por la pasividad ante los placeres. En este sentido, los placeres a los que se hace referencia son principalmente los sexuales, (no implicando por ello, que se les tache de malos): la *Ética nicomaquea* circunscribe la caracterización de intemperante a aquel que se deja llevar por los placeres del cuerpo, pero excluyendo los de la vista, el oído y el olfato (Foucault, 2003). Antagónica a la templanza, la intemperancia se fundamenta en la complacencia desmedida de deseos, sin determinar dicha satisfacción por la necesidad.

En cuanto a las actividades registradas como propias de las técnicas de sí en los documentos antiguos, encontramos el uso de *hypomnemata*, esto es, una especie de cuadernos para registrar lo escuchado o leído a lo largo de las jornadas. Así, en estos cuadernos se podían encontrar reflexiones, anécdotas o citas, que guardaban cierta relación con la experiencia y las metas personales del individuo, y que, a su juicio, resultarían de utilidad en la consecución del dominio de sí mismo.

En la época Imperial (a partir del siglo I a.C. y durante los primeros siglos de nuestra era), el examen de conciencia se convierte en una práctica común, pero con propósitos específicos: se acude a pedir la ayuda de un maestro para la resolución de una situación particular; se escuchan y ponen en práctica sus consejos, pero con la pretensión de desarrollar el conocimiento de sí mismo y la capacidad de autoexamen, para en el futuro resolver los problemas sin la intervención de otros. En este ejercicio Foucault encuentra una similitud con la práctica médica, ya que, al exponer sus inquietudes, el discípulo obtiene del maestro un remedio específico para su tribulación (2019).

Se plantearon distintos métodos para esta actividad: El pitagórico, por ejemplo, recomendaba un examen por la mañana para salir a afrontar las obligaciones diarias, y uno por la tarde, en el que recomienda no irse a dormir sin haber analizado los actos de la jornada previa. Séneca por su parte desarrolla -en su obra *De Ira* (43 d.C.)- el examen desde el pensamiento estoico, que consiste en sopesar los actos del día para distinguir los malos de los buenos, elogiarlos o censurarlos. Sin embargo, este escrutinio no se realiza con el fin de imponerse un castigo, sino de darse a uno mismo el perdón, con la condición de recordar las fallas e ir formando “esquemas de comportamiento racional” que permitan orientar las acciones futuras para conseguir la concordancia de la existencia con los principios de la razón universal. En este tipo de examen, reconoce Foucault no tanto un modelo judicial, sino un modelo administrativo (2019).

1.2. La ética de las Virtudes de Aristóteles.

Como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, el *uso de los placeres* era el eje central del pensamiento ético de la Grecia antigua, tema que Aristóteles aborda ampliamente en el libro VII de su *Ética a Nicómaco*. Se explica que de todas las actividades que se realizan, la más digna de elección es aquella que apunta hacia la consecución de la felicidad, y en esa actividad estará implicado el placer. El filósofo de Estagira reconoce que hay placeres y formas de conocimiento malos, sin embargo, esto, dice, es necesario, ya que la comparación entre placeres y entre conocimientos, permitirá elegir el mejor. Así, las actividades que producen felicidad siempre tendrán en correspondencia el placer apropiado a cada una de ellas. El placer que se corresponde con las actividades las enaltece y las perfecciona, ya que quien emprende una acción con gusto y no por fuerza, procurará que sea consumada de la

mejor manera. Esta naturaleza de correspondencia explica que el ser humano vaya perdiendo interés en los placeres, porque las actividades cesan, y de la misma manera, el placer que le corresponde: todas las cosas humanas son incapaces de actividad ininterrumpida; el placer no puede ser continuo, porque acompaña a la actividad (Aristóteles, 1955).

Ahora, así como el placer apropiado a cada actividad la perfecciona y engrandece, el dolor apropiado a ella la menoscaba. Y un efecto similar, pero en diferente grado logra el *placer alienado*, es decir aquel que no está en correspondencia con la actividad en cuestión. Desarrollemos esto: el dolor que acompaña a una actividad es el que nos disuade de realizarla, ya que lejos de sentir alegría, sentimos temor, angustia o incomodidad. Y en el caso del placer alienado, este implica que se sienta cierta satisfacción o deleite, pero al no ser el placer que naturalmente corresponde a la actividad, no va a causar la felicidad esperada. Es, digamos, la sustitución de un placer por otro.

Aunque hay distintos tipos de placeres, Aristóteles asegura que existe un rango relativamente limitado de los placeres que puede encontrar el ser humano, pues “las mismas cosas deleitan a unos y afectan a otros, y son dolorosas y odiosas para unos, pero agradables y placenteras para otros” (1955, p. 274). Es por eso que el criterio para determinar cuáles son las cosas mejores, será el del hombre bueno: si un hombre bueno las disfruta y le parecen buenas, entonces esas serán las cosas buenas. Y aquellas cosas que no interesan al hombre bueno, si alguien las disfruta no es porque sean buenas en sí mismas, significa que quien las disfruta está dañado de alguna manera (Aristóteles, X, párr. 5).

El placer, según la perspectiva aristotélica, no es una amenaza que hay que suprimir. Los placeres corporales son necesarios para que su ausencia no resulte en un impedimento para conseguir la felicidad (Aristóteles, VII, párr. 13), porque depende del bienestar del cuerpo, que el hombre sea capaz de pensar y después de actuar.

La virtud -concepto central del pensamiento ético de Aristóteles- en tanto que actividad del alma, no nos es dada por naturaleza, sino que se aprende al practicarla y requiere tiempo y dedicación. En el caso de las virtudes morales, surgen y se fijan en el comportamiento por medio del *hábito*. Dado que la razón es atributo exclusivo del ser humano, de la parte racional del alma se derivarán las acciones morales a través de la práctica de esa virtud.

Aristóteles clasifica la virtud como un estado de carácter, es decir, un punto de referencia que determina la posición en la que estamos con respecto a las pasiones

(Aristóteles, 1955). Lo contrario de las virtudes son los vicios. Las pasiones se sienten, pero las virtudes y los vicios implican elección. Así, se nos define como buenos a partir de las virtudes de las que hacemos gala y como malos con referencia a los vicios que poseemos. La virtud moral es entonces el estado de excelencia que permite al hombre ser bueno y conducirse de la mejor manera. Y ésta se determina entonces por la atención a lo *intermedio*: el sentir y actuar en la justa medida. Y dicho punto central siempre será el justo medio relativo a los individuos involucrados y tomando en cuenta la situación particular.

La *Ética a Nicómaco* aborda también la virtud de la amistad, tema que se ha tocado previamente con relación a lo que la filosofía griega llegó a denominar el *amor verdadero*. Aristóteles afirma que es una virtud necesaria, ya que incluso los poderosos necesitan amigos para compartir su buena ventura: “sin amigos, nadie elegiría vivir, aunque tuviera todos los demás bienes” (VIII, párr. 1). Advierte que la capacidad de ser amigo proviene en primera instancia de la relación del hombre consigo mismo: el individuo que desea y procura lo bueno para sí mismo, que desea vivir para su propio beneficio, que siente su dolor, pero también su alegría, será capaz de proyectar estas cualidades hacia su prójimo. El hombre bueno, pues, tiene predisposición para la amistad.

Finalmente, la ética aristotélica retoma el asunto de la sabiduría filosófica, estableciendo relación directa entre ésta y la felicidad. Si la felicidad proviene de las actividades más elevadas y placenteras, que están en concordancia con la virtud, la actividad contemplativa será entonces la mejor de ellas, ya que está relacionada con la parte más noble del ser humano. Los argumentos en favor de esta premisa se pueden resumir en los atributos particulares de la sabiduría filosófica: su continuidad y su autosuficiencia. Es continua, afirma Aristóteles, porque “podemos contemplar la verdad más continuamente de lo que podemos hacer cualquier cosa” (X, párr.7); y es autosuficiente porque aquel que contempla la verdad, no requiere necesariamente compañeros para hacerlo (aunque Aristóteles no niega que la compañía pueda ayudarle a mejorar su trabajo del pensamiento), a diferencia de las otras virtudes, que necesitan a alguien más sobre quien ser ejercidas (por ejemplo, la justicia).

La vida en conformidad con la contemplación es la más feliz: se reafirma entonces la correspondencia entre placer apropiado y actividad, siendo la razón la actividad más humana de todas, por lo que será la que proporcione el placer más sublime. Sin embargo, se concede que hay felicidad en la vida acorde con las otras virtudes, ya que son propias de la naturaleza

humana. Como el filósofo mismo lo menciona, la sabiduría filosófica se puede ejercitar en soledad y la acción moral tiene que ver con la relación del individuo con sus semejantes; de ahí que la sabiduría práctica, sin ser más sublime, sí es la más importante en sentido moral. Por ello, Aristóteles advierte:

No debemos seguir a aquellos que nos aconsejan, siendo hombres, pensar en cosas humanas, y siendo mortales, en cosas mortales, sino que debemos, tanto como sea posible, hacernos inmortales, y tensar cada nervio de nuestro cuerpo para vivir en concordancia con lo mejor de nosotros (1955, p. 281).

Como se ha podido apreciar, en los enunciados extraídos a partir de los postulados de la *Ética nicomaquea* se establece una relación directa entre el *cuidado de sí* y el correcto actuar hacia los otros. El pensamiento Aristotélico se centra en la relación del individuo con sus semejantes, de ahí que defina a su ética como cercana a la ciencia política (1955), por lo que el dominio de sí se concibe como un medio para lograr la correcta convivencia en sociedad.

1.3. Época cristiana.

Para los cristianos la sustancia ética consistía en la esperanza de la vida eterna, lo cual constituye un motivo suficiente para llevar una vida decente y alejada del pecado. A partir de esta idea, se desarrollaron los mecanismos de confesión y penitencia, además del sacramento del bautismo, que hasta el siglo II era el único capaz de limpiar al hombre de sus faltas (Foucault, 2019).

Con la llegada del cristianismo, las *artes de la existencia* presentarán ciertas variaciones. Muchos pensadores cristianos retomaron preceptos y pensamientos de los filósofos de la antigüedad, incluso si en sus textos no lo hicieran evidente, más que con algunos pocos como Aristóteles (Foucault, 2019). Pero mediante su adhesión y adaptación a la doctrina religiosa, *las técnicas de sí* adquieren otro sentido, debido a la modificación de sus fundamentos originarios, por lo que pierden su carácter de práctica independiente.

En primer lugar, se caracteriza la *temperancia*, de acuerdo con los planteamientos de Clemente de Alejandría en el siglo II, como el estado en el que “el hombre debe ser amo de sus deseos, no dejarse arrebatar por la violencia de estos y no entregarse sin el control de la razón a los impulsos del cuerpo” (Foucault, 2019, p. 61). A partir de esta descripción, se

establecen diversas limitaciones con respecto a las relaciones sexuales: realizarlas únicamente al interior del matrimonio, evitar las palabras obscenas durante el acto, y abstenerse de practicarlas durante la menstruación, entre otras. De esta manera, el hombre temperante era aquel que observaba la denominada *economía de la procreación*, que consiste en practicar relaciones sexuales adecuadas, con el fin de traer descendencia al mundo, lo que contribuye a conectar al hombre con su creador:

El acto de [pro]creación debe realizarse «a causa» de Dios, ya que es Dios quien la prescribe al decir “multiplicaos”, pero también porque, al procrear, el hombre es “imagen de Dios” y “colabora”, por su parte, “en el nacimiento del hombre” (Foucault, 2019, p. 47).

Uno de los preceptos sobre los que se edifica la práctica de la confesión es el que rescata y reformula Clemente de Alejandría en *El Pedagogo*, a partir de obras paganas como *Reliquiae* de Musonio Rufo, y las *Epístolas morales a Lucilio* de Séneca (Foucault, 2019): la vergüenza como prueba de la conciencia de la falta que se comete. Es alrededor de las prácticas sexuales clandestinas que Clemente condena el pecado de las sombras, aquel que no tiene otro testigo más que la conciencia:

Al procurar enterrar un pecado en la sombra y la soledad, no atenuamos su gravedad: mostramos lo conscientes que somos de su importancia. El secreto manifiesta la vergüenza y ésta constituye un juicio que la conciencia emite sobre sí misma (Foucault, 2019, p.62).

Es decir, si no es posible verbalizarlo es a todas luces un acto indecente, un pecado. La vergüenza constituye así el mecanismo por el cual el pecador puede identificar la gravedad de la acción cometida: lejos de atenuarla al esconderla, la falta se intensifica por el constante reproche de la conciencia. De esta manera, independientemente de los testigos de la falta, adquiere importancia el mantenerse incorruptible, para que Dios pueda entrar en contacto con la pureza del individuo.

Para la absolución de los pecados, hasta el siglo II el único rito efectivo era el bautismo. Mediante este rito era posible el ser redimido de las faltas de manera inmediata, sin necesidad

de explicarlas para que alguien emitiera el perdón. Así, no era necesario el hacer un examen de sí mismo para descubrir alguna verdad, sino que bastaba con arrepentirse, signo suficiente de inteligencia, mediante el cual se es capaz de reconocer que se ha incurrido en un agravio y se hace el propósito de no recaer. En eso consistía en aquel momento la penitencia, una “manifestación que es a la vez conciencia y testimonio de lo que uno está dejando de ser, y de la existencia regenerada conforme a la cual uno ya vive” (Foucault, 2019, p. 76).

El bautismo requería el acto consciente de la falta y la renuncia a repetirla. Es por ello que en ese entonces no se otorgaba a los niños, ni a las personas que no se habían casado, ya que no había de garantizar, tanto en unos como en otros, que fueran capaces de contenerse (Foucault, 2019).

Más adelante, a finales del siglo II, se formaliza el proceso de la penitencia, como uno de los requisitos previos al bautismo, y que se institucionaliza en la catequesis como el proceso que se debe cumplir para ser partícipe de la religión cristiana. Así se introduce la confesión, que se realizaba con el fin de reconocerse como pecador sin que esto implique la explicación detallada de las faltas:

En todo caso, es necesario recordar que el término *confessio* tenía entonces un significado muy amplio, equivalente al de la palabra griega *exomologesis*: acto global mediante el cual uno se reconocía pecador. Y, sin duda, la *confessio peccatorum* a la que se convoca a quien quiere hacerse cristiano no debe compararse con la rememoración y la confidencia detallada y exhaustiva de todas las faltas, según sus categorías, sus circunstancias y su gravedad respectivas, sino que, más bien, [hay] que [pensar en] un acto –o varios– por el cual uno se reconoce pecador, ante Dios y eventualmente ante un sacerdote. En lo esencial consiste en manifestar la conciencia que uno tiene de haber pecado, de ser pecador, y la voluntad de apartarse de ese estado (Foucault, 2019, p.91).

Otro de los fundamentos de este ejercicio, que se relaciona con el anterior, es el que Foucault denomina como la obligación de verdad: reconocerse pecador garantiza el perdón. Poco a poco se va otorgando importancia al examen de conciencia y la confesión, dado que “el paso

de la falta a la gracia -que es lo propio del bautismo- no puede darse sin determinado acto de verdad” (Foucault, 2019, p.92).

Por esa época se introduce también la noción de la *segunda penitencia*, que consiste en solicitar un perdón previamente otorgado mediante el bautismo y recuperar la gracia perdida por algún pecado cometido. Pero esta segunda penitencia no consiste ya en un acto de un solo episodio, sino que se convierte en una forma de vivir que se realiza “bajo la autoridad de los sacerdotes, con una serie de prácticas definidas, en un momento en que ese procedimiento es necesario y durante un tiempo determinado” (Foucault, 2019, p.104).

Dentro de las prácticas propias de la segunda penitencia, se distinguen algunos procedimientos necesarios para su cumplimiento cabal, mismos que se han podido englobar en la práctica de la exomologesis. El primero, la petición del pecador hacia el sacerdote para exponer las razones por las que deseaba participar del acto de penitencia, lo que incluía una exposición detallada del acto, su naturaleza y las circunstancias; esto le permitía al sacerdote evaluar la gravedad y determinar la sinceridad del interés del individuo por cumplir la penitencia. El segundo momento se refiere a la exposición pública de su carácter de penitente, es decir, el ataviarse con ropas desaliñadas, el ponerse de rodillas ante el sacerdote, el llanto, la súplica antela iglesia de ser recibido y obtener el perdón (Foucault, 2019).

En estas prácticas se vislumbran indicios de lo que más adelante se instaurará con el examen de conciencia y la confesión: la obligación de verdad como elemento clave para la salvación. Aunque el examen de conciencia proviene de los preceptos de la antigüedad grecorromana, se practicó principalmente en la vida de los monasterios.

El principio de dirección subyace a la práctica cristiana bajo el precepto de que, según Casiano, todas las almas necesitan dirección (Foucault, 2019). Así, en el monasterio se acompañaba a los jóvenes en la renuncia a su propia voluntad, para dar lugar a la voluntad del otro. Esto era posible a través del examen de conciencia, indispensable para alcanzar la obediencia. Es así como dicha práctica pasó de ser en la antigüedad griega una actividad encausada a problemas específicos con el objetivo de lograr el autoconocimiento para eventualmente eliminar la necesidad de consejo ajeno, a ser un instrumento del ejercicio pastoral en el cristianismo, en el que el guía de las almas se convierte en responsable del *rebaño*. De este modo, se vuelve necesario para los miembros el poner al descubierto los deseos y las ideas, el desnudar las inquietudes del alma, para que el pastor pueda imponer

una penitencia, un castigo por los pensamientos mal encaminados y por supuesto, las acciones.

La intención de esta confesión no es otra que la de esclarecer las intenciones y actos que no comulgan con la ley de Dios (podemos ver las trazas de estos postulados en oraciones como el *yo pecador*, instaurado en el misal del rito litúrgico romano de la iglesia latina en el siglo XVI y que prevalece hasta nuestros días: “(...) he pecado mucho, de pensamiento, palabra, obra y omisión”). Entonces la acción moral ya no está determinada por el autodomínio, sino por la renuncia a uno mismo, para someter la voluntad propia a la voluntad de un guía, y de manera trascendente, a la voluntad de Dios. La orientación de la conducta ya no se determina por el interés de armonizar la existencia con las leyes universales para ser uno con el mundo; ahora el fin que se persigue con la acción moral es la vida eterna. Por ende, el examen de conciencia tiene la función ya no del conocimiento propio, sino de la obediencia absoluta que se logra manteniendo un constante estado de alerta y desconfianza: alerta contra los estímulos externos y los propios pensamientos que amenacen el buen actuar, y desconfianza del criterio propio - siempre es necesario que el maestro determine si lo que se piensa, se pretende o se hace, es bueno o malo-.

Es en esta época cuando aparece formalmente la dualidad cuerpo- alma, aunque la distinción ya la esbozaba Sócrates cuando se refería al amor verdadero, que era el del alma, sin tener acceso al cuerpo del ser amado. Por consiguiente, muchos de los preceptos con relación a los placeres se diseñan en función de ella.

La templanza, por ejemplo, adquiere otro matiz, cuya esencia radica en la preservación del cuerpo como un templo donde Dios pueda obrar sus designios. Bajo esta perspectiva, el foco de atención se sitúa sobre la procreación, es decir, encaminar los placeres hacia la generación de descendencia conforme a la voluntad de Dios. Sin embargo, no se establece separación entre placer y matrimonio (aunque en los griegos la separación no era radical ni excluyente), más bien se trata de una sujeción del primero al segundo: San Agustín, por ejemplo, explica en las *Retractationes* que el placer en el matrimonio, siempre que aparezca dentro de los límites de la templanza, no es considerado como intemperante. Clemente de Alejandría, de acuerdo con las indagaciones de Foucault (2019), destierra de sus preceptos el término de *aphrodisia*, ya que el placer ahora se debe conducir dentro de las relaciones

legítimas, con propósitos específicos y concordes con la voluntad Divina. De esta manera se fija la subordinación del cuerpo al alma.

Como se puede apreciar a raíz de lo anteriormente expuesto, con la instauración del cristianismo las prácticas de sí se inscribieron como mecanismos para la conquista del fin último de la doctrina religiosa: la salvación. Por medio de la humildad se admite la dirección del pastor, reconociendo que la voluntad propia no debe tener injerencia en los pensamientos, intenciones o acciones y que debe ser minimizada si se quiere ser merecedor de la vida eterna.

1.4. La ética deontológica de Kant.

Después de la Ética de las virtudes estructurada en el pensamiento de Aristóteles, uno de los pensadores más importantes que trabajó en una teoría moral es Immanuel Kant, quien, mediante su *revolución copernicana*, establece el centro de la construcción de conocimientos en el hombre racional, y ya no en la infinitud de Dios, pensamiento evidentemente fundamental en la tradición cristiana. Postulada en la segunda mitad del siglo XVIII, en obras como la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785), y *Crítica de la razón práctica* (1788), esta corriente sostiene que la conducta moral del hombre se fundamenta en el deber, de ahí que su postura sea llamada *deontológica*.

La ética kantiana afirma que la conducta se debe orientar siempre por la observación del imperativo “obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal” (Kant, 1785, p.10). Este imperativo es *categorico*, es decir, objetivamente necesario, ya que no implica el logro de algún otro fin. Por el contrario, aquellos preceptos que se establecen con miras a obtener una finalidad particular, son llamados imperativos *hipotéticos*.

El fundamento de la determinación del imperativo categorico se constituye a partir de la idea de la voluntad. Para Kant, lo único absolutamente bueno es una buena voluntad. Y la voluntad, atributo propio de los seres racionales, es lo que permite observar una actitud moral. Tal como lo expresa en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, no se puede estructurar una moralidad a partir de la aspiración de conseguir bienestar, porque de ser así, entonces el instinto debería regir el comportamiento del individuo y no la razón (Kant, 1785). Es por ello que todos los bienes, incluido el de la felicidad, deberían estar determinados por el bien mayor: la razón práctica que conduce a la voluntad absolutamente buena.

Kant rechaza así las escuelas que establecen sus principios en la naturaleza humana, en lo empírico y que regulan la acción moral en cuanto a medios para la consecución de objetivos. Su ética se opone a aquellas que enraízan el principio moral en la obtención de felicidad o de perfección divina, ya que son, dice, tratados basados en una moda en que los preceptos de la acción se fundamentan en la experiencia. Así, dentro de esta teoría el *uso de los placeres* o el *cuidado de sí mismo* se establecen como medios para la obtención de un fin subjetivo, es decir que no puede universalizarse. Para Kant, el autodomínio y la reflexión son buenas, pero no son absolutamente buenas, es decir, no tienen valor intrínseco:

Así pues, para ser feliz no cabe obrar por principios determinados sino sólo por consejos empíricos, por ejemplo, de dieta, de ahorro, de cortesía, de comedimiento, etc.; la experiencia enseña que estos consejos son los que mejor fomentan, por lo general, el bienestar. De aquí se deduce que los imperativos de la sagacidad no pueden, hablando con rigor, mandar, esto es, exponer objetivamente ciertas acciones como necesarias prácticamente; que hay que considerarlos más bien como consejos (*consilia*) que como mandatos (*praecepta*) de la razón, y que el problema de determinar con seguridad y universalidad qué acción fomenta la felicidad de un ser racional es totalmente irresoluble, puesto que no es posible a este respecto un imperativo que mande en sentido estricto realizar lo que nos haga felices, porque la felicidad no es un ideal de la razón sino de la imaginación, que descansa en fundamentos meramente empíricos, de los cuales en vano se esperará que determinen una acción por la cual se alcance la totalidad —en realidad infinita— de consecuencias (1785, p. 8).

El consejo de sagacidad es entonces una guía de conducta contingente, a la cual se puede renunciar cuando se deja de perseguir el fin que se obtendría con ella. Por el contrario, un precepto de la razón guía la conducta sin la promesa de conseguir algo. Así, el valor moral de las acciones no reside en el objeto que se persigue, sino en el principio que mueve a realizarlas. Una acción no es moralmente buena por el resultado que se obtenga de ella, sino porque se realiza conforme a la legislación universal.

La legislación universal encuentra su anclaje en la voluntad de los seres racionales en tanto miembros del reino de los fines, es decir, que siempre han de considerarse como fines en sí mismos. En este reino existen dos tipos de valor: el valor intrínseco y el valor relativo. Todo aquello con precio, o valor relativo, es fácilmente reemplazable por algo equivalente. Satisfacciones laborales y habilidades para tareas específicas son algunos de los aspectos de la vida a los que Kant identifica como portadores de valor relativo y, por lo tanto, sustituibles. Por el contrario, todo aquello que tiene valor en sí mismo, tiene dignidad; es algo que no permite equivalencias y no puede ser reemplazado. El ser racional evidentemente tiene dignidad y es ésta el fundamento de la legislación, que no admite otras motivaciones o promesas de recompensas futuras. El fundamento de la acción es pues, la voluntad de relacionarse con los otros individuos honrando su dignidad. Consecuentemente, se introduce la noción kantiana de moralidad que:

(...) es aquella condición bajo la cual un ser racional puede ser un fin en sí mismo, puesto que sólo por ella es posible ser miembro legislador en un reino de los fines. Así pues, la moralidad y la humanidad en cuanto que es capaz de moralidad son lo único que posee dignidad (1785, p. 19).

Entendiendo el deber como “la necesidad de una acción por respeto a la ley” (Kant, 1785, p. 5) y a partir de esta concepción del individuo como miembro del reino de los fines, se establecen los tipos de deberes a los que el ser racional está constreñido, a saber: el deber ineludible y el deber meritorio, tanto para consigo mismo como para los demás. De ahí que se considere inmoral cualquier acción en perjuicio de un semejante para beneficio propio, así como cualquier acción que atente contra la vida, ya que es un deber ineludible el preservar al ser racional que es uno mismo y que son los demás. Así también, es moralmente mala una acción que no contribuya con el bienestar de la humanidad, e incluso aquellas acciones que, si bien no actúan en detrimento de esta, tampoco hacen nada para preservarla, dado que esto constituye un deber meritorio.

La voluntad del ser racional debe guiar la acción por la mera noción de la dignidad propia y de los otros. De esto se desprende entonces el principio de la *autonomía de la voluntad*, es decir la capacidad propia de guiarse y juzgarse a sí mismo echando mano de la

legislación universal. Kant establece una conexión irrenunciable de los conceptos de *autonomía y libertad* con el de *voluntad*, ya que no existe tal a menos que el ser racional sea libre para actuar conforme a su propia legislación, sin otras inclinaciones o limitantes.

El ser racional se concibe como miembro del mundo inteligible y a la vez del mundo sensible. Sin embargo, la relación que tiene el individuo con cada uno de esos ámbitos, es en principio diferente una de otra. Es esto lo que distingue el acto moral regulado por máximas, del acto impulsado por las leyes naturales, cuya obediencia se logra por inclinación o por imposición. Así, cuando se fundamenta la acción en un propósito ajeno a la razón práctica, se presenta la llamada *heteronomía*, esto es, la sujeción de la voluntad al objeto particular que se persigue. Esta determinación por inclinaciones o intereses externos, da lugar siempre a imperativos hipotéticos cuyo razonamiento es: *debo realizar tal acción para conseguir tal resultado/ lograr tal objetivo/ llegar a tal meta*. Por lo tanto, las inclinaciones y sentimientos deberán siempre estar supeditadas a la voluntad determinada por el imperativo universal: *debo actuar de tal manera, independientemente de mis intereses particulares y de los resultados de mi acción* (Kant, 1785).

Así pues, no se trata de negar que, en tanto pertenecientes al mundo sensible, tenemos intereses y necesidades ajenas a nuestra propia legislación, pero sí es necesario no dejarse conducir por el influjo de éstas, haciendo prevalecer nuestra condición de seres de inteligencia.

1.5. La ética utilitarista de Mill.

Otra de las grandes corrientes, la utilitarista, fue estructurada en el siglo XIX principalmente a partir del pensamiento de John Stuart Mill, postulados que se desprenden de diversos ensayos sobre el utilitarismo, más adelante compendiados en obras completas. En *El utilitarismo: un sistema de la lógica* (1843), se establece que el fundamento motivador de la conducta moral es la consecución de la felicidad, caracterizada en esta doctrina como el *summum bonum*, el bien supremo.

Mill conceptualiza la felicidad como presencia de placer y ausencia de dolor, que son los únicos fines en sí mismos. Por lo tanto, las acciones morales que se emprendan, deberán siempre procurar que ocasionen el bien mayor para la mayor cantidad de personas, de lo contrario, serán acciones incorrectas. Al respecto vale hacer ciertas aclaraciones.

En primer lugar, Mill está lejos de ser un hedonista egoísta, ya que su concepción de placer va más allá del personal: implica el bienestar para la mayoría, además, también reconoce que hay distintos niveles en la categorización de los placeres y el ser humano siempre deberá aspirar a los más elevados, sin dejarse distraer y arrastrar por los mundanos:

El mejor placer, es decir el placer máximo, constituye la meta del vivir humano, y confiere sentido a los demás placeres, a los sufrimientos y dolores, a los sacrificios momentáneos que tienen sólo valor moral en cuanto encaminados a la consecución de un placer más intenso, más vivo, más profundo. Y esto es así hasta el punto de que el hombre que sucumbe ante la tentación de placeres menores pasajeros e inmediatos, que le distraen en la búsqueda y logro de los permanentes y profundos, no sólo obra neciamente, sino inmoralmente también: su conducta no es correcta. No sólo derrocha su capital vital, distrayéndose en placeres poco consistentes, sino que causa, asimismo, daño a la comunidad en general y, por tanto, es promotor de acciones malas o indebidas (2007, p. 15).

Mill adopta una concepción optimista de la humanidad y defiende el criterio del individuo cultivado, aseverando que cuando ha podido experimentar tanto los placeres mundanos como los placeres más nobles, siempre preferirá estos últimos por encima de los primeros, y que si se deja llevar por los bajos instintos es a causa de la debilidad de carácter, rasgo propio de su superioridad intrínseca como ser humano preeminente. De la misma manera justifica la pérdida de interés por el cultivo del intelecto y los intereses superiores por falta de tiempo para dedicarse a ellos, o porque los bajos placeres son los únicos de los que pueden echar mano (Mill, 2007).

No obstante, el placer individual no es el fundamento del pensamiento *milliano*: lo que interesa es el incremento de la felicidad de la mayoría. Al hablar del bienestar mayor para la mayor cantidad de personas, el utilitarismo se refiere a que se debe procurar la felicidad del conjunto social o los círculos donde el individuo se desenvuelve, ya que en la práctica es sólo un pequeño grupo de agentes en el mundo (funcionarios, líderes, etc.) el que tiene los medios y la autoridad para tomar decisiones en beneficio de la colectividad.

Para Mill, la virtud no es buena en sí misma, sino como medio para evitarle dolor al individuo y procurarle la mayor cantidad de placer. Sólo se puede lograr que alguien desee ser virtuoso, porque sabe que el no serlo le ocasionará más pena que bienestar. En consecuencia, el cultivo de la nobleza aparece como un elemento indispensable para que el

cometido del utilitarismo sea cumplido; esto se justifica en el hecho de que, para Mill, aquellos que son capaces de sacrificar su felicidad por la felicidad de otros actúan de manera honorable, mientras que siguen alineados con el pensamiento utilitarista, ya que, si se privan de su propio bienestar, lo hacen en pos de un bien mayor y porque las condiciones sociales en las que se desenvuelven lo tornan a veces necesario:

Aunque sólo en un estado muy imperfecto de la organización social uno puede servir mejor a la felicidad de los demás mediante el sacrificio total de la suya propia, en tanto en cuanto la sociedad continúe en este imperfecto estado, admito por completo que la disposición a realizar tal sacrificio es la mayor virtud que puede encontrarse en un hombre (2007, p. 65).

De ahí que Mill recomiende a las instituciones sociales el alinear los intereses individuales con los intereses comunes; incluso llama a la acción de manera específica a las instituciones educativas y a aquellas que establecen pautas en la opinión pública, para fijar una concepción asimilada de bienestar particular y bienestar de la generalidad, estado que sería posible cuando se alcance un nivel espiritual en el que se desarrolle en cada uno el sentimiento de unidad, de manera que ya no se conciba el fomentar acciones que beneficien de manera particular, en detrimento del bienestar de los otros.

La noción de justicia juega un papel crucial en el utilitarismo. Lo justo para el utilitarista es respetar y velar porque se respeten los derechos morales de las personas. Injusto será recibir lo que no se merece, y no recibir lo que se merece. La justicia implica una regla de conducta y un sentimiento que se caracteriza por el reconocimiento de que hay alguien a quien se le ha dañado, y por el deseo de castigar a aquel que ha infligido el daño; por lo tanto, este sentimiento se origina en la necesidad de auto defensa y en la simpatía que sentimos hacia los demás de manera natural (Mill, 2007). Esta simpatía, es decir, la inconformidad del individuo ante el acto que menoscaba el bien general, aunque no le cause daño directamente, es lo que le da al sentimiento su carácter moral, ya que está en juego la seguridad del individuo y esto constituye un bien necesario.

La teoría utilitarista aclara que no confunde la justicia con la conveniencia. Que la conveniencia se encuentra implícita en todos los casos de justicia, pero la diferencia radica

en el sentimiento moral que acompaña a esta última, de velar porque sean cumplidas las reglas con el objeto de prevenir el daño. Éstas son más obligatorias que cualquier otro tipo de leyes o preceptos y, por ende, es lo normal, lo esperado, que sean cumplidas. De lo contrario, manifiesta Mill, permaneceríamos en estado de alerta, desconfiando de todos alrededor.

Los principios de justicia, - dar a cada uno lo que merece, dar bien a cambio de bien- aplican de igual manera al castigo: mitigar mal con mal. La imparcialidad, por su parte, representa un criterio vital para la justicia, ya que, en el utilitarismo, como aseveró Jeremy Bentham, todos cuentan como uno, y nadie cuenta como más de uno (Mill, 2007, p.136). Por lo tanto, la felicidad de un individuo no estará por encima de la felicidad de otro.

Mill equipara la instauración de una teoría ética con el procedimiento del arte:

Ahora bien, el modo imperativo es el modo característico del arte, a diferencia del de la ciencia. Todo lo que se expresa en reglas o preceptos, no en afirmaciones relativas a cuestiones fácticas, es arte. La ética o la moralidad es propiamente una parte del arte correspondiente a la ciencia de la naturaleza humana y la sociedad. Por consiguiente, el método de la ética no puede ser otro que el del Arte, o la Práctica, en general (2007, p. 143).

Esto implica, por lo tanto, la estimación de particularidades, de diferentes combinaciones de condiciones posibles que contribuirán u obstaculizarán la consecución del bien deseado. De ahí el rechazo de esta teoría hacia el hecho de que la acción moral deba ser regulada por un precepto universal al margen de las circunstancias particulares. Cuando, desde el imperativo categórico se actúa de tal manera sin importar lo que esta acción acarree, no se toma en cuenta que puede haber condiciones imprevistas que alteren los resultados, y, por ende, el desenlace sea más perjudicial que beneficioso. Como consecuencia, los preceptos de la ética, en tanto que arte, no deben tomarse al pie de la letra, porque se generaron a partir de condiciones ordinarias y no contemplan situaciones extraordinarias. Hay que actuar, advierte Mill, con precaución:

Un ejecutante prudente, por consiguiente, considerará las reglas sólo como algo provisional. Habiendo sido pensadas para los casos más numerosos, o para

aquellos que se dan con más frecuencia, indican el modo en el que será menos peligroso actuar cuando se carece de tiempo o de medios para analizar las circunstancias reales del caso, o cuando no podamos fiarnos de nuestra capacidad para estimarlas (2007, p. 147).

La postura moral de Mill, como se ha podido apreciar, guarda similitud con la ética prevaleciente en la Grecia antigua, que estaba destinada a las esferas favorecidas de la sociedad: del mismo modo, el utilitarismo es una filosofía que si bien tiene alcances mayores en la actualidad, fue originada en el seno de una sociedad privilegiada, cuyos miembros eran ajenos a las preocupaciones de supervivencia de las clases bajas, por lo que podían permitirse trabajar en el cultivo de su bienestar y fomentar la felicidad del conjunto. Así, conceptos como el *autodominio*, son fundamentales para la formación de esta moralidad burguesa, o “moralidad de los satisfechos” (Tomasini, 2012, p. 214), en el sentido de que aquellos hombres con mejor posición y más posibilidades de cultivar el intelecto, saben que lo conveniente es la regulación propia, para distinguirse de las masas.

1.6. Formación discursiva o discursos agrupados en torno a la cuestión de la ética.

En el recorrido a través de los enunciados de estas formaciones discursivas encontramos algunas evidencias de las transformaciones, continuidades y rupturas con respecto a sus conceptos, sus objetos y sus estrategias.

Primero, vale la pena identificar la noción de *sustancia ética* en cada uno de los postulados morales. Para los antiguos, dicha sustancia corresponde a la actitud que se toma frente a los placeres, y el motivo particular del individuo para moderarse con respecto a sus pasiones, lo que eventualmente podría hacerlo digno de la dirección de sus congéneres. En Aristóteles particularmente se encuentra una reelaboración, ya que la sustancia ética de su postura es la virtud, es decir, la capacidad de identificar el justo medio en cada ocasión para enfrentarse a las pasiones, pero en su caso ya no se trata fundamentalmente de ejercer la virtud por el bien particular del sujeto, sino siempre en función de la convivencia social. Así, su ética se inclina más hacia el umbral político que hacia el de la subjetivación

En la tradición cristiana se presenta una de las rupturas más sobresalientes, ya que la sustancia ética se desarrolla en torno a la renuncia a uno mismo para vivir a imagen y

semejanza de Dios y los placeres son únicamente un aspecto más al que hay que renunciar para ser bueno. En Kant reaparece la noción de voluntad “santa y absolutamente buena” (1785, p. 22) como sustancia ética que posibilita el actuar *por deber*, pero nada tiene que ver con la anulación de uno mismo para ser un instrumento de los designios divinos. La piedra angular de su ética no se ocupa de la gestión de las pasiones y los placeres, sino única e incuestionablemente del *deber* de alinear las acciones con la ley universal (otro concepto original de los enunciados kantianos).

En cuanto al utilitarismo, encontramos continuidad en las series de singularidades emitidas en sus enunciados, con las de los enunciados Aristotélicos, ya que, en la ética de Mill, la sustancia es la mayor felicidad para el mayor número de personas, y también como en Aristóteles, esto es en sentido relativo: en la dimensión del alcance que pueda tener la situación particular, en el número de personas que estén involucradas.

La ruptura más sobresaliente es la que ya Foucault (2019) había señalado: la desaparición del concepto discursivo de *uso de los placeres*, idea nuclear alrededor de la cual se construyó el objeto de la ética en la antigüedad griega. En la tradición cristiana, este concepto fue desgajado como resultado del discernimiento por el que se define la dualidad cuerpo- alma. Entonces, la dimensión corporal, al estar subordinada a la primacía del alma, ocupa las discusiones con respecto al comportamiento moral, pero ya no en el sentido en el que Aristóteles lo refería: como una más de las dimensiones del alma, que ocupaba un nivel primario en la jerarquía de las funciones humanas (si el cuerpo no está atendido, nutrido, se dificulta el movimiento, y qué decir del pensamiento). Ahora el *cuerpo* se asocia al umbral religioso mediante la analogía entre dicho concepto y el de *templo*. Se indica entonces el preservarlo para que sea habitable y esté dispuesto de tal manera que el Ser Supremo pueda en él obrar su voluntad.

El planteamiento del utilitarismo guarda similitudes con el de la ética antigua con respecto al *dominio de sí*, en el sentido de que esta práctica previene que el individuo experimente el mayor de los males, que es el ser esclavo de sus pasiones. La diferencia consiste en que, para los antiguos, se trataba de preservar al individuo de caer en el peor mal para sí mismo, mientras que la ética utilitarista trata de evitar el mal mayor para el conjunto.

Kant en su *Metafísica de las costumbres* retoma conceptos de las doctrinas de la antigüedad, como el *cuidado de sí*, y el *autodominio*, pero como se ha visto, no forman parte

de su fundamentación teórica, sino por el contrario, representan ejemplos de lo que rechaza como moralidad. El fundamento deontológico de la moral apunta a una universalización de leyes por intervención de la voluntad, fundamento que se distancia del soporte principal de las técnicas de sí, que estaban destinadas a personas con intereses particulares, pero no pretendían convertirse en imperativos para la generalidad de los individuos. En los enunciados de la ética Kantiana no aparece el concepto discursivo de *uso de los placeres*, pero en su lugar se utilizan conceptos como *la moderación en afectos y pasiones*; y lejos de ser consideradas fundamentales, en esta teoría dichas prácticas se convierten en lo que Kant (1875) denomina *buenas como medios*, es decir que no tienen valor intrínseco, sino que valen para la consecución del bien mayor.

El pensamiento utilitarista introduce la noción del *método ético- artístico*, en el que Mill hace uso del término *Arte de vivir*, que se caracteriza alrededor de tres ejes:

(...) Moralidad, Prudencia o arte de actuar (policy) y Estética, es decir, lo correcto moralmente (the right), lo conveniente (the expedient) y lo hermoso o noble, tanto en la conducta como en las obras humanas. Arte este (que, en sus aspectos principales está, desafortunadamente, todavía por crear) al que se subordinan todas las demás artes, ya que sus principios son los que deben determinar si el objetivo especial de cualquier arte es digno y deseable y qué lugar ocupa dentro de la escala de objetos deseables (2007, p. 152).

Esta conceptualización es semejante a la del término antiguo de las *artes de la existencia*, que se configuraron en torno a los preceptos de la prudencia, la continencia, la belleza y el honor.

Otros conceptos originales de la teoría kantiana del deber son los referentes a *precio* y *dignidad*. A la luz de estas nociones, se reelaboran las recomendaciones derivadas de las antiguas *técnicas de sí*, por ejemplo, la capacidad de gobernarse a sí mismo y todo lo que se posee, para eventualmente ser digno de gobernar en una ciudad, ya que, de ser los fundamentos de la ética, pasan a ser cualidades con precio, no con valor intrínseco.

En los enunciados utilitaristas, por otra parte, se identifica cierta continuidad en la noción de los *placeres*, que ocupan igual que en la ética antigua un lugar preponderante: para

esta teoría, el echar mano de los placeres es primordial para la consecución del fin último que es la felicidad, de igual manera que la *ética nicomaquea* reconoce la necesidad de acceder a ciertos placeres corporales para que su carencia no represente un obstáculo para la consecución del bien último. Sin embargo, este tipo de placeres no son el objeto central de la reflexión aristotélica, ya que, como hemos visto, el placer bueno, el mejor placer, es el que acompaña apropiadamente a las buenas acciones, lo que ocasiona que el mero hecho de actuar de manera correcta, sea ya un placer en sí mismo. La virtud está entonces siempre acompañada de placer.

En continuidad, cuando Mill habla, por ejemplo, del sacrificio propio por el bien de otros como una de las más grandes virtudes, asevera que el utilitarista, al igual que los estoicos, tiene el deber de practicar la abnegación (se entiende en la literatura estoica como el hecho de privarse de ciertos placeres culinarios, o sexuales, para la consecución del autodomínio). De igual manera, en el momento que menciona la preferencia de los hombres cultivados por los placeres sublimes por encima de los vanos, funda su argumentación en la libertad tan valorada por los seguidores de la escuela estoica, arguyendo que puede ser por medio de la libertad, o del orgullo que se explique el hecho de que el hombre sabio prefiera conservar sus cualidades superiores - aun cuando eso implique ciertas dificultades e insatisfacciones- y no trivializar su existencia accediendo a placeres inmediatos. Pero, así como recupera estos rasgos y los adopta en su teoría, también rechaza uno de los principales preceptos de los estoicos: para el utilitarismo la virtud no es el bien mayor, ni es buena en sí misma. No niega su valor, pero afirma que lo tiene únicamente como medio, no como fin.

El *placer* en sentido general, es parte de la definición *milliana* de *felicidad*: presencia de placer y ausencia de dolor. Entonces se desdibuja la concomitancia entre templanza y placer, ya que el utilitarismo no hace mención de algún mecanismo de uso adecuado de los placeres. Aun así, Mill sí establece una jerarquización entre los placeres, pero diferente a la aristotélica. Mientras que la clasificación de este último comprende los placeres buenos en sí mismos, y los buenos por su utilidad, la ética utilitarista no distingue entre placeres buenos intrínsecamente y placeres útiles. Su clasificación más bien se enfoca en la calidad de los placeres, ya que los hay sublimes -que para Mill son los intelectuales- y bajos -con referencia a los placeres corporales-. Podemos notar entonces que con Kant los placeres sexuales dejan

de tener un sitio central en la discusión ética, y el utilitarismo los retoma, pero a la manera de Aristóteles, siempre reconociendo la jerarquía en la sublimidad de los placeres.

En cuanto a la *templanza*, Foucault (2019) atrae la atención también hacia la transformación del concepto. De ser en la doctrina Aristotélica el punto medio entre la autoindulgencia (intemperancia) y la falta absoluta de placeres, pasa al pensamiento cristiano como un concepto con dos connotaciones diferentes: una, la *sophrosyne* (misma palabra utilizada por los pensadores griegos) que se refiere a la moderación en los placeres, y la otra, la *eunouchia* como la renuncia a las relaciones sexuales.

En la ética del deber kantiana, reaparece el *dominio de sí*, que es nada menos que la *templanza*, pero que no se le menciona como tal; además el concepto sufre una transformación esencial: de ser crucial para la constitución del ser humano, pasa a ser, si bien buena, no fundamental para el incremento del valor intrínseco del hombre, como el mismo Kant afirma:

La moderación en afectos y pasiones, el dominio de sí mismo, la sobria reflexión, no son buenas solamente en muchos aspectos, sino que hasta parecen constituir una parte del valor interior de la persona, no obstante lo cual están muy lejos de poder ser definidas como buenas sin restricción (aunque los antiguos las consideraran así incondicionalmente) (1785, p. 1).

Otro de los conceptos que permea en las formaciones discursivas de estas teorías es el de la *voluntad*. La voluntad en la antigüedad podría definirse a partir de las formas de subjetivación, los mecanismos a través de los cuales el individuo decide alinearse con una doctrina moral y hacerla suya: los motivos particulares para seguir un precepto, con qué técnicas específicas se puede observar dicha regla (por ejemplo, el hábito por el cual asegura Aristóteles que es posible cultivar las virtudes), qué se pretende lograr de manera individual al observarla, o cuál es la dimensión ética que se pondrá en juego al sujetarse a dichos preceptos. Entonces no es la obediencia por la mera obediencia lo que está entrelazado en el concepto de voluntad. En contraste, la voluntad cristiana sí tiene que ver con la obediencia, ya que su principal objetivo es la humildad, el reconocimiento de que la voluntad del ser

humano no debe ser punto de referencia para la buena acción, y que, por el contrario, se debe renunciar a uno mismo para permitir que sobre uno proceda la voluntad de Dios.

La *voluntad* es uno de los conceptos centrales en la ética de Kant ya que constituye la razón práctica, la auto legislación que permite sujetarse al principio universal. Sin voluntad, el hombre no puede realizar acciones buenas, ya que, si estuviera regido por una legislación natural o externa a sí mismo, no se podría decir que su acción es moral: estaría obedeciendo a causa de un interés externo (evitar sanciones, u obtener recompensas), en lugar de hacerlo sólo por el hecho de que sus acciones concuerden con la ley universal.

En Mill, la *voluntad* aparece en relación directa con el deseo: sólo se puede ser bueno si se desea serlo, si se entiende que es más doloroso el carecer de virtudes. Sin embargo, el querer actuar moralmente puede haberse quedado como costumbre:

(...) la voluntad, al igual que otros aspectos de nuestra personalidad, es modelada por el hábito, de forma que podamos querer a causa del hábito lo que ya no deseamos por sí mismo, o que solamente deseamos porque lo queremos. No es menos cierto que, en el principio, la voluntad está producida totalmente por el deseo, incluyendo en este término la influencia disuasoria del dolor, así como la atracción que ejerce el placer (2007, p. 103).

En esta conceptualización de la virtud se entrevé una ruptura entre el concepto Aristotélico y el concepto utilitarista de *hábito*: mientras que para el primero, el hábito es la vía para la perfección de la virtud moral, para el segundo adquiere una connotación negativa, en el sentido de que, asegura, los hombres pueden seguir haciendo cosas que deseaban o para las que tenían un motivo y después sólo las hacen de manera, digamos, automática.

Aparece también la voluntad cuando Mill resalta el sacrificio del individuo, llevado por la sociedad pobremente organizada, en aras de la felicidad de los demás. Sólo lo hace, afirma, porque está convencido de que el bien producido será mayor. Se puede apreciar así, una continuidad entre esta concepción y la cristiana, ya que en ambas interviene el factor *renuncia a uno mismo*.

Sin embargo, tanto la visión antigua griega como la de Mill difieren con Kant en la naturaleza de la virtud. De acuerdo con los planteamientos de las dos primeras, la virtud no

representa un bien en sí mismo, sino un instrumento para la consecución de la felicidad, mientras que, para Kant, como ya hemos visto, es ésta lo único bueno en sí mismo.

La conceptualización de los *fines en sí mismos*, es similar en la tradición grecorromana y la teoría utilitarista, en el sentido de que el mayor placer y la ausencia de dolor representan los fines últimos. Esto difiere por completo de la postura deontológica: para Kant los fines en sí mismos son los seres racionales, y se debe proceder siempre atendiendo a la preservación de su valor intrínseco. Por lo tanto, la felicidad es uno más de los fines subjetivos, que no se pueden establecer como piedra angular de una moralidad.

En cuanto a las estrategias discursivas, se localizan diferencias en el sentido de los mecanismos para la instauración de los preceptos morales en cada una de las formaciones históricas. En la antigua Grecia, las estrategias giran en torno a prescripciones no obligatorias, cuyo fundamento es la postura del individuo que toma frente a ellas. Lo más importante es que quien desea llevar una vida moral, lo haga por convicción.

Aristóteles utiliza la estrategia de esquematización de las virtudes en su teoría del justo medio, instando al que desea actuar moralmente a entrenarse en la estimación del punto intermedio, en la moderación para sentir cualquiera de las pasiones y para actuar y reaccionar en cualquier situación. La ética aristotélica proporciona al individuo una especie de manual en el que se encuentra la escala de medida de cada una de las virtudes.

Por su parte, la doctrina cristiana, de acuerdo a lo recopilado por Foucault en su *Historia de la sexualidad IV*, echó mano principalmente de estrategias de auto-responsabilización, donde la penitencia y la confesión, jugaban un papel esencial: tenían como objetivo la aceptación de la condición pecadora, el reconocimiento del fracaso en el sometimiento de la voluntad propia, para que, con ello, fuera posible el alivio y la redención.

Las estrategias en la doctrina ética Kantiana son puramente formales. Su teoría no ofrece prescripciones específicas – a diferencia de la Aristotélica-, ya que como se ha mencionado, la moralidad debe cimentarse sobre principios universales sin alusión a episodios empíricos. No se recurre a ejemplos ni a aplicaciones particulares, ya que se basa en un único precepto: actuar de tal forma que mi máxima pueda convertirse en ley universal. Por lo tanto, sus estrategias son de abstracción y generalización, lo que podría decirse que posibilita un amplio margen de aplicación.

Así, todas aquellas *prácticas de sí* prescritas para aquel que deseaba hacer de su vida un arte en la antigua Grecia, pertenecen bajo la perspectiva kantiana, a imperativos hipotéticos. Como ejemplo encontramos el caso de Demóstenes, que explica la utilidad de la ley para prevenir a las mujeres con respecto al adulterio: la obediencia y fidelidad se asegura por el miedo al castigo o para evitar la humillación pública. Otro ejemplo es en general la práctica de los exámenes de conciencia de la época, que permitían al discípulo recibir líneas de acción para salir de una complicación particular y emergente. En el ámbito de la doctrina cristiana, tenemos como ejemplos los preceptos de la regulación de los placeres con intenciones exclusivamente procreadoras, y también el examen de conciencia, que se realiza como medio para lograr la sumisión de la voluntad propia a la voluntad divina; éste se caracteriza bajo la visión deontológica como un mecanismo para recibir consejos de sagacidad, para tomar las medidas más efectivas para conseguir ser uno con Dios y alcanzar la salvación.

Hemos visto, en los enunciados de las formaciones discursivas que se han analizado, la transmutación de algunos conceptos que van recogiendo elementos particulares de la formación histórica a la que pertenecen. Así mismo, la continuidad y similitud de algunos elementos del discurso demuestran que los saberes constituidos de una época a otra no son destruidos de tajo hasta sus cimientos y vueltos a edificar, sino que tienen más bien la forma de un *continuum*, en el que se van ramificando, desarrollando, y algunas veces desdibujando conceptos y objetos de acuerdo a las necesidades sociales de la formación histórica en cuestión.

Se puede apreciar a lo largo de esta indagación que, si bien los placeres se posicionan con diferente nivel de relevancia en los discursos éticos de los que nos hemos ocupado, no son omitidos ni desechados del todo. Incluso si son mencionados para desacreditarlos como objeto de discusión moral, el hecho de incluirlos en las disertaciones revela la preocupación por que sean percibidos en su justa dimensión, porque haya un punto de partida desde el cual proceder con relación a ellos. No se trata pues, de acallar, sino de orientar, de ordenar en el espacio y el tiempo, aquello de lo que se habla (Deleuze, 2014). Es aquí cuando entramos al siguiente eje del pensamiento de Foucault, las relaciones de poder, es decir, aquellas estrategias de ordenamiento, de interacción entre singularidades, que se encarnan en las relaciones de fuerzas entre lo visible y lo enunciable.

En el siguiente capítulo se extiende el análisis arqueológico al objeto discursivo de la ética en la actualidad, tomando en cuenta principalmente los libros de impartición de la materia de *Formación Cívica y Ética*, instrumentos del foco de poder que denominamos Estado, elaborados como parte de su Programa Integral de Formación Cívica y Ética, así como un material dedicado exclusivamente a las *Acciones para combatir el Bullying y el delito* (Secretaría de Educación Pública, 2014); esto con la pretensión de identificar las relaciones de fuerzas que operan en la conformación de la ética como saber.

Capítulo 2. Relaciones de poder en la configuración del objeto discursivo de la ética.

En el presente apartado la indagación sale del plano descriptivo desarrollado en el primer capítulo y alcanza el segundo eje del pensamiento Foucaultiano, aquel que desentraña la *no relación* alrededor de la cual orbita la diada de lo visible y lo enunciable: el *poder*.

Esta *no relación* nada tiene que ver con la concepción de poder clásica, aquella que se nos ha hecho ver como la capacidad de sometimiento mediante el uso de la violencia, una capacidad que puede ser poseída y sólo al alcance de los más privilegiados, los grandes entes políticos, corporativos, o cualquier institución de autoridad. El poder, escudriñado a través del lente de Michel Foucault, nos revela su verdadera naturaleza: se define como una relación de fuerzas, que determina la configuración de los saberes de una formación histórica.

A partir de esta concepción, es posible aproximarse a los materiales a estudiar con otra mirada, la mirada crítica que permitirá dilucidar bajo qué condiciones, derivadas de las relaciones de poder implicadas, se conforma el saber ético tal como se ha trazado desde el planteamiento de este programa educativo y su actualización en los materiales escolares.

2.1. El poder desde la perspectiva de Foucault.

El concepto de poder se postula como uno de los más trascendentes del pensamiento de Michel Foucault, aunque esto también contribuye a que muchos de sus lectores se limiten a analizar su pensamiento sesgadamente como una *teoría del poder*, haciendo a un lado la red que se configura a su alrededor y que le es inmanente, es decir, la de los saberes.

Dicho lo anterior, se puede caracterizar al poder, no como una entidad formal, sino como una función. Ahora bien, ¿una función de qué? Es la función determinadora de lo determinable, es decir de los saberes. La manera de acceder al saber es mediante el entendimiento de las relaciones de poder que lo atraviesan. En palabras de Foucault (2009, p. 37):

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder.

En otras palabras, si los saberes de una formación histórica determinada se configuran de la manera en que lo hacen, es precisamente por la intervención de las fuerzas para situar en una posición preponderante determinados conceptos y objetos discursivos como formas de verdad.

Es necesario recordar que el saber es una relación de formas, y el poder es una relación de fuerzas. Así, en plural, ya que siempre una fuerza tendrá en la mira otra a la cual dirigirse. El poder es pues una serie de estrategias para ordenar, posibilitar, e integrar singularidades en la forma estratificada de los saberes, es decir en la capa que contiene los archivos audiovisuales del ver y hablar, de cada formación histórica. Sin embargo, la distinción que se está haciendo es meramente para fines analíticos, ya que las formas del saber y la relación de fuerzas se distinguen entre sí “infinitamente poco” (Deleuze, 2014, p. 13). Esto quiere decir que no se puede concebir un enunciado o una visibilidad haciendo a un lado ese *algo* con lo que se mantiene en relación. Encontramos nuevamente los principios que rigen las dos dimensiones del saber, ahora determinando la no- relación entre saber y poder: la heterogeneidad de los ejes, la presuposición recíproca y la primacía del último sobre el primero. El poder entonces hace ver y hace hablar (Deleuze, 2014).

Con respecto a la concepción convencional del poder, Foucault refuta algunos de los principios que la sostienen, “postulados implícitos que subyacen a la mayoría de las teorías del poder” (Deleuze, 2014, p.58), con lo que delinea la esencia de su *microfísica del poder*, la cual se encarga de analizarlo en los pequeños eventos, en los “focos locales” (Foucault, 2007, p. 121). Empero, lo *micro* no es una proyección en pequeña escala de lo *macro*, son dos niveles de relaciones que, encadenadas en el nivel *molecular*, soportan y posibilitan la acción a nivel *molar*.

En primer lugar, Foucault define al poder como una serie de estrategias que se ejecutan, por lo que no es susceptible de ser poseído por determinada clase o grupo social. Las estrategias en que se encarna el poder se dan como un vaivén de energía organizadora, limitante o posibilitadora:

Definen puntos innumerables de enfrentamiento, focos de inestabilidad que comportan riesgos de conflicto, de luchas y de inversión, por lo menos transitoria, de las relaciones de fuerzas (Foucault, 2009, p. 37).

El análisis conceptual de la noción de poder implica, por un lado, que una fuerza, en el plano de lo informe, no puede estar en relación con una forma, perteneciente al plano de lo material. Así, se descarta la noción de violencia como inherente al poder. La violencia tiene que ver con la capacidad de deformar, misma que no puede ser realizada por una fuerza informe: “el poder es la fuerza relacionada con el espacio-tiempo, y no relacionada con un objeto o un ser” (Deleuze, 2014, p. 72). Y por otro, que el poder es una acción, no una cualidad, por lo que no se le puede atribuir únicamente a aquellos que lo ejercen. Si bien, a nivel macro, se puede aseverar que el poder es ejercido por los dominantes sobre los dominados, al nivel de la microfísica lo que ocurre es que “pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes” (Foucault, 2009, p. 47). Esto se define como la espontaneidad y la receptividad de la fuerza: la capacidad de afectar, y de ser afectada por otras fuerzas, respectivamente.

En este sentido, nos conmina Foucault (2009), valdría la pena poner en duda las ideas preconcebidas acerca de la capacidad que tiene el poder para hacer *perder el piso*, para enloquecer, y que es de hombres sabios renunciar a él. Esto implicaría lo que hemos tratado de desterrar: la idea del poder como objeto, como atributo, como villanía accesible sólo para algunos privilegiados.

Entonces, al ser una función, no tiene bordes: el poder es infinito. Se sigue entonces, que nadie está facultado para ejercer el poder de una vez y para siempre; y que las expresiones del tipo “acabar con el poder” o “destruir a los poderosos”, simplemente bajo esta concepción resultan ser un sinsentido.

Tampoco es posible localizar el origen del poder en una institución como si se tratara de un faro que irradia la estrategia ordenadora. Es más bien gestionado por los grandes mecanismos, pero el poder no surge de éstos. Por consiguiente, no es el Estado, por ejemplo, el *autor intelectual* de las fuerzas implicadas en su ejercicio de ordenamiento de la ciudadanía, simplemente las toman y hacen uso de ellas de acuerdo a sus intereses.

El poder, al igual que el saber, es una práctica, sólo que son de diferente naturaleza. Así como nos preguntamos “¿qué se dice, y qué se hace ver?” dentro de los límites de una formación histórica, para desentrañar la práctica del poder, nos enseña Foucault, hay que situarse en el presente e indagar “¿qué pasa hoy?” (Deleuze, 2014, p.18). Al situar el cuestionamiento en el *aquí y ahora* de la formación histórica, honramos a Foucault dejando de lado la historia universal y continua:

Estas relaciones de “poder-saber” no pueden analizarse a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder, sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas (Foucault, 2009, p. 37).

Con esto se explica también que para Foucault lo importante sea el *se habla*, la tercera persona, la dimensión en que se dá el discurrir del lenguaje y no el sujeto. El individuo, sea cual sea su posición en la formación histórica, no produce el conocimiento, es más bien la no-relación entre formas de saber y estrategias de poder las que lo determinan.

Por consiguiente, el pensamiento foucaultiano echa por tierra la idea de que el poder está supeditado a las relaciones de producción: el poder determina las condiciones de conocimiento; así, las relaciones de producción, como todo saber de una formación histórica, están entrelazadas con las relaciones de poder.

Para llevar a cabo la dilucidación de los saberes, es necesario acudir a los focos de poder y resistencia, esto es, aquellas singularidades que emiten enunciados relativos al objeto discursivo que nos ocupa, aquellos a los que el poder hace hablar. Pero Foucault nos recomienda no buscar el poder en las grandes instituciones, donde su ejercicio está ya arraigado y contenido, sino al nivel micro, en los pequeños espacios, en las prácticas particulares. Se debe entonces indagar en las *micro ideas* originadas por los individuos comunes (Deleuze, 2013). Es así que las singularidades identificadas para esta investigación tienen que ver con los funcionarios que emiten un decreto, con aquellos encargados de determinar las condiciones en que se va a configurar la ética en relativamente pequeña escala, esto es, en los salones de sexto grado de la educación básica. Se pretende entonces dilucidar cómo opera esta microfísica del poder, al nivel molecular del instrumento educativo que nos ofrecen los libros de texto.

2.2. El Programa Integral de Formación Cívica y Ética.

La enseñanza de la ética en las escuelas primarias no se instituyó hasta 2008, cuando en el Diario Oficial de la Federación del 31 de marzo de ese año (Acuerdo 438, 2008, p.1), se

formuló el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria (PIFCyE).

La estructura del Programa se fundamenta por un lado en la Carta Magna de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en el artículo tercero, que dispone que la educación que el Estado proporcione sea en función del fomento de la democracia y el amor a la patria; por otro, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, en el que se indica fomentar el aprecio por el Estado de Derecho como instrumento de la convivencia, fortalecer la enseñanza de “valores civiles y éticos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, así como la defensa de los derechos humanos” y “estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas” (Acuerdo 438, 2008, p. 1). El proyecto de implementación de la formación cívica y ética en las escuelas se desprende de las estrategias de este Plan Nacional de Desarrollo que pretende capacitar a los estudiantes para reflexionar sobre sus actos y conocer sus derechos y obligaciones para que “llegado el momento, los ejerzan plenamente en la práctica activa de sus conductas democráticas” (Acuerdo 438, 2008, p. 1).

Sentadas sus bases en lo anterior, el Programa organiza sus propósitos con miras a la formación de *ciudadanos éticos*:

- Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes.
- Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.
- Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que

enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad.
(Acuerdo 438, 2008, p.3).

En lo anterior se distinguen ya algunos de los elementos con los que la Secretaría de Educación pública caracteriza el concepto de *formación cívica y ética*. Entre ellos se destacan la participación en el fortalecimiento de la democracia y de las condiciones que favorecen el ejercicio de los derechos humanos; la articulación de experiencias personales, los criterios de evaluación de sus acciones y las de sus semejantes y el “desarrollo de competencias para responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucren una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor”. Dichas competencias cívicas y éticas son definidas en este decreto como la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones, enfrentar conflictos y participar en asuntos colectivos, tomando en cuenta sus conocimientos, habilidades y valores y se clasifican en 8 ejes, a saber:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y aprecio de la diversidad.
4. Sentido de Pertenencia a la Comunidad, la Nación y la Humanidad.
5. Manejo y Resolución de Conflictos.
6. Participación Social y Política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia. (Acuerdo 438, 2008).

Se retoma aquí el concepto de *competencia*, que en los años sesenta comenzó a incorporarse en el ámbito laboral para la gestión de los recursos humanos. La *competencia*, concebida en dicho umbral, se refiere al nivel de aptitud de un individuo para desempeñar cierta tarea o resolver alguna situación, así como el manejo de habilidades pertinentes y conocimiento del tema (Ribes, 2006). Una década después, David McClelland de la Universidad de Harvard publica el artículo titulado *Testing for competence rather than for 'intelligence'* (1973), “al que se ha dado el crédito, o culpado, por iniciar el movimiento de competencias en psicología” (McClelland, en Spencer y Spencer, 1993, p.3). En este artículo se enfatiza dicho concepto como un instrumento para la elección de los mejores trabajadores dentro de las empresas estadounidenses (mal denominadas en el artículo como *americanas*, dado que todos

nuestros países son americanos), pero también se menciona la necesidad de un cambio en las evaluaciones a nivel escolar, ya que las pruebas de inteligencia excluyen a las personas no sólo de obtener trabajos de prestigio, sino también de acceder a una educación privilegiada, además de que se corre el riesgo de que fomenten el mito de la meritocracia (McClelland, 1973).

Es en la década de los noventa cuando comienza la inserción de este concepto al umbral pedagógico a partir del trabajo de Edgar Morin (1999) para la UNESCO, que identifica, como su nombre lo indica, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Los dos últimos saberes (término que en esta obra no es utilizado en el mismo sentido en que Foucault lo emplea), se refieren al objeto que nos ocupa: la comprensión de la humanidad, y la ética.

Morin argumenta que la incomprensión aumenta a la par que crece la inserción de las tecnologías en la sociedad, porque aumentan las fuentes que posibilitan la adquisición de conocimiento, pero el desapego y el desconocimiento de la condición humana crecen. Así, recomienda educar para la comprensión de las costumbres y en general, de la visión del mundo de los otros; en la comprensión de valores de otras culturas “como lo son en las sociedades tradicionales el respeto hacia los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa o, al contrario, en nuestras sociedades democráticas contemporáneas, el culto al individuo y el respeto a las libertades” (Morin, 1999, p. 52); y en la comprensión de sus imperativos éticos: “el imperativo de venganza en las sociedades de tribus, y el imperativo de la ley en las sociedades evolucionadas” (Morin, 1999, p.52).

Su proyecto educativo incluye la eliminación del egocentrismo, que implica un desconocimiento de sí mismo, al justificar y ensalzar el carácter y las acciones propias y ubicar siempre la causa de los males en los otros; además de que ocasiona “el abandono de la disciplina y las obligaciones que anteriormente hacían renunciar a los deseos individuales cuando se oponían a los de parientes o cónyuges” (Morin, 1999, p.53).

Claro está que en un tratado de este tipo, no podía faltar el llamado a la tolerancia, caracterizada como la aceptación de las visiones del mundo contrarias a la nuestra y la voluntad de sobrellevar el sufrimiento por esta aceptación (Morin, 1999); siendo además una noción inseparable de la noción de *democracia*, en la que “lo justo (...) es nutrirse de

opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas” (Morin, 1999, p. 56). La democracia, dice, debe permitir “(...) la existencia y expresión de las minorías y contestatarios, (...) de “las ideas heréticas y marginadas” (Morin, 1999, p. 60).

Es así que este sociólogo propone educar en la *antropo-ética*, es decir la capacidad de asumirnos no sólo como individuos, miembros de una sociedad y en mayor escala, de una especie: “la antropo-ética conlleva, entonces, la esperanza de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria” (Morin, 1999, p.60). De esta manera, asegura, se conseguirá el respeto a las diferencias, la solidaridad y la comprensión.

Se considera importante hacer un par de anotaciones al respecto. En primer lugar, que su proyecto de educación ética parte de la conciencia individual y desemboca en la capacidad de funcionar en sociedad:

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana (Morin, 1999, p.4).

De esta manera, ubica el autoconocimiento como base fundamental de la conciencia de conjunto, y como contraparte del egocentrismo, que impide el alcance de *las dos comprensiones* que distingue Morin: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. En otras palabras, el egocentrismo “cultiva la *self-deception*, traición a sí mismo engendrada por la autojustificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males” (Morin, 1999, p. 53).

Así, con la práctica del auto- examen, se es capaz de reconocer el egocentrismo, y se salva el obstáculo para la apreciación de los otros:

En realidad, la incomprensión de sí mismo es una fuente muy importante de la incomprensión de los demás. Uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás (Morin, 1999, p.53).

Otro rasgo que revela el análisis de los planteamientos de Morin, es que retoma ciertos elementos conceptuales de la ética utilitarista, como la búsqueda del bien común. Esto se puede observar, por ejemplo, en su recomendación de recuperar las buenas costumbres de hacer a un lado el interés personal para satisfacer los de los congéneres; pero justo en este sentido es en el que Mill criticó la noción de sacrificio, afirmando que sólo una sociedad imperfecta podría exigir al individuo que lo hiciera.

En ese sentido, y con respecto a la consecución del bien mayor, Morin (1999, p. 47) se refiere a la *ecología de la acción*, como un mecanismo clave para comprender la incertidumbre inherente a la elección de actuar de una u otra manera:

La ecología de la acción es, en suma, tener en cuenta su propia complejidad, es decir riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones (Morín, 1999, p. 47).

Se considera que este planteamiento de Morín ofrece una alternativa para la toma de acción determinada por las posibles consecuencias, mecanismo utilitarista que ha sido criticado por otras corrientes éticas. En este sentido, el autor distingue tres principios de la ecología de la acción.

El primero se refiere a la dicotomía riesgo- precaución, ambos presentes en la elección. Una elección, asevera, es en cierto sentido una apuesta, en la que los resultados pueden o no ser los esperados. Lo que nos lleva al segundo y tercer principio, que se refieren a la relación de los medios con los fines, y a la determinación de la acción por el contexto. Explica entonces que las acciones, aun siendo fruto de buenas intenciones, pueden llevar a resultados desfavorables, o a la inversa, que se emprendan acciones turbias para la consecución de un fin noble. En palabras de Morín (1999, p.48):

Toda acción escapa a la voluntad de su autor cuando entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio donde interviene. Tal es el principio propio de la ecología de la acción. La acción no sólo arriesga el fracaso sino también la desviación o la perversión de su sentido inicial o puede incluso volverse contra sus iniciadores.

Con la observación de los postulados anteriores, se reconoce la incapacidad humana de anticipar todos los desenlaces posibles de un acto (en mucho menor medida cuando se trata de resultados a largo plazo), por lo que se desvanece esa aparente condición de ingenuidad que pretende asegurar la previsión de los resultados de las elecciones que se hagan. De esta manera, se reivindica la postura del individuo ante lo fortuito de los eventos: debe, por un lado, reconocer la condición de azar en la elección de una línea de acción, pero también debe hacer uso de la estrategia, para abordar las complicaciones que se vayan presentando y que no estaban previstas en la proyección del acto en sí:

El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde que haya modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino (Morin, 1999, p. 49-50).

Todo lo anterior se reconoce en el trabajo de Morin como fortalezas de su planteamiento, ya que retoma fundamentos de la ética utilitarista, pero con una perspectiva más realista, más asequible para el individuo, que permite adoptar una postura más allá del idealismo encarnado en la previsión absoluta de las consecuencias de los actos.

Sin embargo, se identificó una contradicción en el discurso de Los Siete Saberes, con respecto a su postura general de reconocimiento y aprecio por los otros. Esto se manifiesta en la distinción entre los discursos legítimos y los que carecen de validez, en el párrafo en que Morin menciona el deber de la democracia de “incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas

heréticas y marginadas” (1999, p. 60); se puede ver que utiliza términos inherentemente conflictivos, como es el caso de los conceptos *contestatario*, *herético* y *marginado*. En este fragmento del discurso se reconoce que no se trata de que el poder reprima, que prohíba que se hable, como se piensa habitualmente. Se trata de que el descarriado, el inconforme pueda existir en la exterioridad, en el recuadro que se le ha designado para protestar.

Finalmente, se pueden rastrear hasta dicho discurso varios conceptos perfectamente coherentes con los contenidos de los libros de Formación Cívica y Ética. Este es el caso de la participación democrática o la pertenencia no sólo a la sociedad sino al planeta (que se puede identificar como la visión global que atraviesa el concepto de nacionalismo) como fines últimos de este proyecto. De acuerdo con Morin (1999, p.4):

(...) las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrena.

En este punto, una vez establecido el origen de la estructura del Proyecto, encontramos, a partir de ello, que los libros de texto de Formación Cívica y Ética de toda la educación básica se dividen en unidades en las que se trata de manera puntual cada una de las competencias. En el caso de los libros de sexto grado, objeto de esta investigación, se despliega a continuación el detalle de lo contenido en cada unidad con relación a las competencias de que se ocupa.

Antes de entrar en materia, es importante apuntar que los libros editados en 2008 y 2011 no difieren mucho en su contenido (incluido el contenido de imágenes y esquemas de apoyo), salvo en el estilo o la redacción de algunos temas, pero el contenido es en esencia el mismo. Lo mismo ocurre en el caso de los textos de 2014 y 2019. En cuanto al contenido visual, más adelante se harán algunas anotaciones.

Dicho lo anterior, retomamos del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) la distribución de las unidades con las competencias que aborda, a saber:

- Unidad 1: De la niñez a la adolescencia.
 - Conocimiento y cuidado de sí mismo.
 - Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Los propósitos establecidos para esta unidad, pretenden en resumen que el alumno reconozca los cambios corporales como parte de su identidad, conducirse en pos de su desarrollo, comprender que la sexualidad y la adolescencia conllevan ideas que han cambiado a lo largo de la historia, aprender a cuestionar estereotipos, conocer acerca de la salud sexual, e identificar acciones que atenten contra la dignidad de las personas (Acuerdo 438, 2008).

- Unidad 2: Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor.
 - Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
 - Apego a la legalidad y sentido de justicia.

Para esta unidad se destinaron objetivos relacionados con el manejo de las emociones, y el análisis de las consecuencias de las acciones del estudiante; además, la identificación de acciones contra la dignidad, se conserva en esta unidad, pero esta vez tomando en cuenta los derechos humanos, y las acciones sociales en general. Por último, esta unidad pretende la identificación de acciones que se pueden resolver mediante la aplicación de la justicia (Acuerdo 438, 2008).

- Unidad 3: Los desafíos de las sociedades actuales.
 - Respeto y aprecio de la diversidad.
 - Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad.

Como vemos, esta unidad retoma una de las competencias de la primera unidad, con los propósitos específicos de reconocer la inequidad e injusticia en las relaciones interpersonales, entre regiones y entre países; reconocer la discriminación y formar una postura al respecto; y participar en el cuidado del medio ambiente (Acuerdo 438, 2008).

- Unidad 4: Los pilares del gobierno democrático.
 - Apego a la legalidad y sentido de justicia
 - Comprensión y aprecio por la democracia

Para esta unidad, los propósitos determinados por el Programa de Formación Cívica y Ética indican identificar la democracia y la defensa de los derechos humanos en el quehacer del Gobierno mexicano, así como conocer su estructura y funcionamiento. Adicionalmente se pretende que el estudiante se acerque a los mecanismos de participación a los que puede tener acceso como ciudadano (Acuerdo 438, 2008).

- Unidad 5: Acontecimientos naturales y sociales que demandan la participación ciudadana.
 - Manejo y resolución de conflictos.
 - Participación social y política.

En esta última unidad, los propósitos versan en torno a identificar las causas de los conflictos sociales, así como las situaciones en las que es posible intervenir; y finalmente cuestionar los mensajes de los medios de comunicación, con atención especial a los que promueven la violencia (Acuerdo 438, 2008).

Los enunciados extraídos del discurso del Programa ayudan a dibujar la conceptualización que se hace de la *formación cívica y ética*, siendo, entre otras cosas, una herramienta por medio de la cual se instruirá a los individuos para convertirse en seres solidarios capaces de convivir respetando la dignidad de sus congéneres y del mundo que les rodea. Se hace también referencia al cultivo de valores y de capacidad de discernimiento entre lo que es correcto e incorrecto, aptitudes fundamentales para la convivencia democrática (Acuerdo 438, 2008). El Programa aspira entonces a consolidar en los estudiantes el *razonamiento ético*, es decir la capacidad de juicio y acción moral, mediante el análisis de su persona y del entorno, basándose siempre en esos valores y principios.

Se identifica que los conceptos alrededor de los cuales se estructura este discurso son principalmente aquellos relacionados con la vida social, la convivencia ciudadana, y la democracia. Claro, no significa que sean los únicos, ya que también se hace alusión a la identidad, la dignidad, el desarrollo del estudiante, pero se distingue la primacía de los unos sobre los otros, es decir que, aquellos aspectos que tienen que ver con el desarrollo pleno, sano y feliz del sujeto, son importantes en tanto que permitirán consolidar un proyecto de vida conveniente para su desenvolvimiento y cooperación para el bien de la sociedad, en tanto que contribuyan a moldearlo como ciudadano.

En el siguiente apartado se desarrolla el análisis que se realizó a los discursos provenientes de los libros de texto de Formación Cívica y Ética y el manual de prevención del *bullying*.

2.3. Análisis del régimen de enunciados extraído de los libros de Formación Cívica y ética de sexto grado.

Los contenidos de los libros de texto de esta materia están organizados de manera que se aborden las ocho competencias establecidas en el PIFCyE. A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos a partir del análisis enunciativo de los materiales.

La enseñanza de la ética en este nivel de la formación básica se explica en principio a partir del umbral biológico, aludiendo a los cambios fisiológicos por los que atraviesan los estudiantes, que para el sexto grado en su mayoría cuentan con once o doce años de edad. Se localizan enunciados en los que se atañe a las hormonas la responsabilidad por las decisiones y acciones del sujeto, dado que “cambios corporales marcan esta etapa; nuevas emociones y sentimientos estimulan otra manera de actuar, provocados por la revolución de las hormonas que produce tu cuerpo” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p.7). Los fundamentos de la adolescencia provienen del umbral científico, específicamente de la psicología, de la cual se sirve el texto para explicar las manifestaciones de esta etapa, definida como un proceso de crisis que servirá para obtener la identidad personal, o “un sentido coherente de ‘quién soy’” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.17).

Cabe señalar que esta última expresión es recuperada de información proporcionada por la Secretaría de Salud; es decir, se recurre a otras instancias del Estado como foco de poder para validar lo ahí argumentado. Esto tiene que ver con el afán racionalista de nuestra sociedad de poner en la punta de la pirámide al conocimiento científico, como el único verdadero y relevante. Incluso Foucault (2013a, p. 281-282) condenaba a los defensores de disciplinas como el psicoanálisis o el marxismo, que pretendían que fueran reconocidas como ciencias:

(...) su actitud muestra de hecho que sienten por la ciencia un respeto y una reverencia de colegas. Tienen la impresión de que, si el marxismo fuera una ciencia -y aquí piensan en algo tangible, como una demostración matemática-,

podrían tener la certeza de su validez. Acuso a esas personas de hacerse de la ciencia una idea más elevada de lo que amerita y de tener un desprecio secreto por el psicoanálisis y el marxismo. Las acuso de inseguridad. Por eso reivindican para estas disciplinas un estatus que no es tan importante como pretenden.

Es así que, en los libros que nos ocupan, con la explicación psicológica se valida la demarcación del campo de acción del adolescente; en esta etapa debe ser capaz de distinguir claramente lo que es bueno de lo que es malo, saber comportarse de manera responsable en sociedad, ser capaz de sostener relaciones sanas, incluidas las sexuales y tener una identidad formada para evitar que otros influyan en su proceder. (Secretaría de Educación Pública, 2011). En estas prescripciones se puede distinguir una estrategia de normalización. El discurso indica cómo debe ser un chico de doce años, para que las manifestaciones de sus cambios hormonales caigan dentro de lo establecido. Así que, resulta inevitable la pregunta: si el estudiante no reconoce en sí mismo estas características, ¿significa que no es un adolescente normal? ¿cómo puede a los doce, trece años tener ya una identidad bien formada? y más importante, ¿en algún momento de la vida, incluso adulta, se es capaz de “desempeñarse sin depender excesivamente de otros” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p.13)? Habría que especificar qué se entiende por *dependencia excesiva*, y en qué situaciones de aplicación, tomando en cuenta que la acción social inevitablemente implica la dependencia entre los miembros involucrados. Aparece este precepto como un estándar muy alto de alcanzar para un adolescente.

Lo mismo ocurre con la sexualidad y sus expresiones, se marca un campo de acción del que no se debería salir, para ejercerla de la mejor manera y sin incomodar. La sexualidad, que ha atravesado, aunque con diferentes matices, las teorías morales desde la antigua Grecia, se caracteriza en estos materiales como una confluencia de sentimientos y actitudes que identifican a los individuos como hombres y mujeres; además se hace notar que no se trata únicamente de reproducción, capacidad biológica que se desarrolla con la adolescencia, sino también de la conducta con respecto al placer, el amor, la atracción y el deseo; en este sentido, lo que se recomienda es “fomentar la ternura, la comunicación y el amor entre las personas que se encuentran”, porque “es mucho más bonita y más plena cuando se da entre personas

que son afines, se gustan, se desean, se respetan, se quieren y se valoran” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p.9). La sexualidad entonces, se caracteriza alrededor de 4 ejes: “la reproducción, el género (saberse y actuar como hombre o mujer), el erotismo y la vinculación afectiva, en los que hay que considerar las preferencias sexuales” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 28). En esta distribución de elementos, aparece apenas esbozado el tema de las preferencias sexuales, pero se sigue estableciendo la distinción binaria hombre/ mujer, y por supuesto, sin comprometerse con la mención o el reconocimiento de la homosexualidad.

A partir de esto, se introduce el concepto de salud sexual, que implica:

(...) cuidar todos los aspectos relacionados con tu sexualidad, es decir, con tus sentimientos, emociones e impulsos, así como el cuidado de tu cuerpo en busca de bienestar, lo que siempre requiere considerar tus valores y derechos, así como los de los otros (Secretaría de Educación Pública, 2008, p.9).

En esta definición encontramos vestigios de lo que los antiguos griegos caracterizaban como cuidado de sí, involucrando la atención y regulación de los deseos del cuerpo, pero aparecen los conceptos de *valores* y *derechos propios y ajenos*. En el discurso del texto de 2011, la definición se amplía, incluyendo en la salud sexual el cuidado del cuerpo a través de la higiene. Y en esa misma definición, como última línea aparece la recomendación “busca siempre respeto y afinidad en las relaciones que emprendas” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.14). A partir de este enunciado, se establece el respeto a la integridad propia y ajena como parte de la salud sexual, lo que nos remite al concepto de consentimiento, de vital importancia para la ética de la antigüedad grecorromana, en la que se recomendaba no hacer uso de la *piratería* hacia los muchachos (Foucault, 2003). Sin embargo, en la formación histórica que nos ocupa, el respeto y el consentimiento se requieren en las relaciones tanto con hombres como con mujeres. Finalmente, en la definición de *salud sexual* de los libros del ciclo escolar 2014 en adelante, se introduce la *salud reproductiva*, esto es, la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual.

A partir de estas ideas, el discurso ético de los libros de texto introduce la noción de abuso o maltrato, como una falta al respeto de la dignidad. Vemos aquí aparecer un concepto familiar, que Kant introdujo en su teoría de la razón universal. Entonces, los enunciados

enfatan la importancia de reconocer el abuso en todas sus formas (físico, psicológico, sexual) como un atentado a la integridad, y la importancia de denunciarlo, no en el sentido estrictamente legal, sino de hablar con alguien de confianza. Sin embargo, no se pierde la oportunidad de hacer notar el papel del aparato legal en la defensa del abusado:

Debes saber que en México la sociedad y las leyes están en contra del abuso, y que te protegerán si llegas a ser víctima del mismo. Las leyes, las instituciones y los ciudadanos de tu país tenemos el compromiso de que crezcas con salud, seguridad y educación (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 11).

Esta declaración nos regala un ejemplo más de lo que Foucault señala con respecto a la legalidad; el discurso anterior reduce la responsabilidad de la ley, a nivel molar, a proteger y defender en caso de ser abusado, pero no se compromete con *prevenir* o *evitar*, ya no hablemos de *prohibir*. Aunque más adelante se declara que “en todo el mundo hay un compromiso con (...) los niños y las niñas, y se trabaja para garantizar sus derechos” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.11), el término *garantizar* no implica la prohibición o la evitación de que algo suceda, sino la seguridad de una satisfacción o la reparación del daño causado.

Retomando el tema del abuso, en 2014 la Secretaría de Educación Pública elabora un material específicamente para la prevención del *abuso escolar*. El manual, titulado *Acciones para combatir el bullying y el delito*, se repartió entre los alumnos de los últimos niveles de educación básica. Resulta interesante, pero para nada casual, que ese mismo año, la prensa nacional anunciara en marzo que México ocupaba el primer lugar a nivel internacional de *bullying* en educación básica. Y más interesante aún, que, aunque esta agrupación conceptual fue establecida en 1970, sea hasta 2014 que el sistema educativo mexicano le presta atención.

El término *bullying* fue asentado por el psicólogo noruego Dan Olweus, a partir de un trabajo de recuperación y agrupamiento de las conductas agresivas en el ambiente escolar. Esto no significa que todos los rasgos que lo determinan no existieran, sino que los testimonios y datos acerca del maltrato entre compañeros de escuela no estaban regularizados en una serie. No se habían entramado para configurar el fenómeno del *acoso escolar*, ya que, antes de Olweus, no habían sido rastreadas para buscar antecedentes o patrones comunes.

Así, las burlas, los golpes, y humillaciones en la escuela se conglomeran a partir de un consenso en el *bullying* como un fenómeno representado por las manifestaciones de agresividad. Este uso del concepto en inglés representa un ejemplo muy ilustrativo de aquello que Foucault afirma con respecto a la inexistencia de sistemas homogéneos. Es decir, que, incluso en los materiales destinados a la educación de niños que habitan en el territorio mexicano, al utilizar en los enunciados el término *bullying* se está en presencia de la variación, de lo que en términos Foucaultianos se *denomina pasaje de un sistema heterogéneo a otro*. Tal como Krafft- Ebing en sus enunciados transita del alemán al latín para suavizar las atrocidades de los crímenes que describe (Deleuze, 2013), en este caso se pasa del español al inglés para enfatizar el término como un constructo definido y delimitado: ya no sólo es un conjunto de agresividades, sino que pasa a ser un fenómeno, un estado ofensivo en un ámbito específico con condiciones particulares.

De acuerdo con el manual antes mencionado, el *bullying* es violencia que ocurre entre alumnos, que se provoca de manera intencional, constante y en la cual “hay un desequilibrio de poder: puede ser por edad, fuerza física, alguna discapacidad, desempeño académico, habilidades sociales, etc.” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p.12). Esta definición, no obstante, deja muchas nociones relevantes fuera, además de ser contradictoria. Si el *bullying* se limitara a la violencia, no habría implicado, como se menciona, un *desequilibrio de poder*, noción que vale resaltar, es también equivocada desde la perspectiva de Foucault. El poder no es un atributo, por lo que no se le puede adjudicar más o menos a al acosador o al acosado: es una serie de estrategias, una lucha constante en la que una fuerza toma ventaja de la otra, y viceversa. Por consiguiente, se puede hablar de un abuso de poder, más que de un desequilibrio. Ahora, si bien es cierto que el acoso escolar está ligado con la agresión, va más allá de ella. Implica no sólo violencia, sino también una relación de fuerzas que trascienden lo material, por lo que el motivo de preocupación debería ser el de identificar los saberes que legitiman las conductas destructivas hacia los demás:

Hay una racionalidad incluso en las formas más violentas. Lo más peligroso, en la violencia, es su racionalidad. Por supuesto, la violencia es en sí misma terrible. Pero la violencia encuentra su anclaje más profundo y extrae su

permanencia de la forma de racionalidad que utilizamos (Foucault, 2015, p.126).

Es, entonces, un fenómeno atravesado por relaciones de poder específicas, entre las que se pueden mencionar, por ejemplo, las funciones de alteración y alienación, por una parte, y funciones de resistencia y autopreservación por otra. Dichas manifestaciones cumplen con las especificaciones de las relaciones de poder: son los efectos de una fuerza contra otra fuerza. Si lo trasladamos al nivel micro, podemos encontrar estos mecanismos de operación de las fuerzas hacia los individuos particulares en la inducción de temor y la socavación de la autovaloración por parte del niño acosador hacia el acosado.

A propósito del llamado *desequilibrio de poder* en el manual, entre cuyas causas se cuentan diferencias físicas, académicas y sociales, los enunciados nos revelan que aquellos que presentan problemas de aprendizaje, baja tolerancia a la frustración, falta de límites o maltrato en el hogar, baja autoestima, hiperactividad, depresión, pocas habilidades sociales, o fracaso escolar, son los que tienen más probabilidades de convertirse en acosadores. Factores intrínsecos y extrínsecos del individuo que pueden desencadenar una conducta violenta y desembocar en una conducta criminal. De ahí que el manual no se limite al *bullying*, sino también emprenda acción para la prevención del delito. Y tal como en el siglo XVIII se desarrolló lo que Foucault denominó la patología de la conducta criminal (Foucault, 2007b), se puede distinguir el esbozo de una *patología del bulleador*. El niño acosador entonces se representa como parte de la enfermedad de la sociedad, específicamente del entorno escolar.

Sin embargo, más que asimilarse al criminal, el *niño bulleador* podría caracterizarse como el *incorregible* de nuestra época. Foucault describe al *incorregible* como aquel individuo que desde el seno familiar es incapaz de atenerse a las normas y apegarse a la disciplina; esto por supuesto se extiende al ámbito educativo, según explica Foucault: “el individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera” (2007b, p. 63).

Aunque se refiere a uno de los tres tipos de *anormales* que se podían distinguir en el siglo XVIII, la caracterización del incorregible como aquel individuo con el que han fallado todos los intentos y técnicas de disciplinamiento, en general guarda similitudes con la noción del *bulleador*, en el sentido de que es un personaje familiar y que no requiere que su conducta sea demostrada, es decir no se oculta, pero tampoco se le pone bajo escrutinio. Además, a pesar de ser incorregible, a su alrededor se van a acumular intentos y estrategias de *domesticación* (Foucault, 2007b). Esa es la dinámica alrededor del acosador, es decir se presenta un juego de poder en el que se le describe, se estudian las causas de su comportamiento, se le señala de manera que los demás lo sepan identificar y se les conmina a tomar parte en los intentos de adiestramiento.

De esta manera, el manual contra el *bullying* despliega una serie de recomendaciones, en primer lugar, para que el estudiante identifique si él mismo es un acosador (en caso de que lo desconozca); en segundo lugar, para reconocer y aceptar en caso de ser una víctima, y en tercero, para identificar si el estudiante es un cómplice, o se limita a ser un observador.

Se manifiesta entonces una serie de estrategias que sirven para especificar como si se tratara de un muestrario de mariposas. El primer juego de fuerzas que se identifica es el hecho de que de una u otra manera están todos involucrados en el fenómeno del acoso escolar. Si no eres el acosador, eres el acosado, o eres un cómplice o pecas de omisión. Al erigir entonces la figura del niño que acosa, inevitablemente se tiene que desplegar el entramado de aquellos con los que se relaciona. No sólo se define al *bulleador*, sino que esa definición se expande en la caracterización del resto, evidentemente en función del primero. Encontramos así un ejemplo muy limpio de las relaciones de poder. El niño que no humilla, que no maltrata, queda entonces clasificado en cualquiera de las otras opciones: la víctima, el que fomenta el maltrato y lo festeja, o el que observa todo y guarda silencio. El objetivo es la normalización, la conducción de la conducta (Foucault, 2015), mediante la evidencia de que todos, en mayor o menor grado, están involucrados con el anormal y con su corrección, o con su irremediable comportamiento.

Más adelante, y dado que se ha determinado en este manual que la violencia es el rasgo principal del acoso, se presenta un cuestionario en el que a través del puntaje obtenido en las preguntas el estudiante podrá determinar si está clasificado como violento, o su proceder está

lejos de serlo. Una de las secciones de dicho instrumento contiene una escala para determinar con qué frecuencia el estudiante toma alcohol o se droga (ver fig.1). La inclusión de esos enunciados en la auto- evaluación de la violencia pretende establecer una relación causal entre el consumo de sustancias y la violencia como regla general. Si bien es cierto que en algunos casos la influencia de bebidas o drogas puede agudizar o revelar el carácter violento de las personas, resulta simplista establecer una relación del tipo *bebes alcohol, ergo, eres violento*; el hacerlo quizá pretenda buscar que el joven se aleje del consumo de sustancias, pero si lo hiciera sería por un miedo a convertirse en un *Edward Hyde*². Sin embargo, la elección teórica no parece ser prometedora porque la relación no se sostiene de manera generalizada, como pretende que se sostenga en los cuestionamientos de un test elaborado sin contexto y sin tomar en cuenta situaciones particulares.

ESTRATEGIAS Y ACCIONES POSITIVAS PARA LA PREVENCIÓN DEL DELITO ACCIONES PARA COMBATIR EL BULLYING Y EL DELITO SECUNDARIA

¿Qué veo en Internet o en la televisión?

- 4 Programas sobre crímenes, sexo, guerra, terror y pornografía.
- 3 Películas de terror, eróticas y noticias de crímenes.
- 2 Programas de policías y telenovelas.
- 1 Videos en los que hay peleas.
- 0 Programas o videos culturales o científicos.

¿Tomo alcohol o me drogo?

- 4 Siempre tomo alcohol y me drogo.
- 3 Siempre tomo alcohol y a veces me drogo.
- 2 A veces tomo alcohol pero no me drogo.
- 1 No tomo alcohol ni me drogo pero me gustaría probarlo.
- 0 Nunca tomo alcohol ni consumo drogas.

¿Qué haré en el futuro?

- 4 Seré respetado porque yo soy mejor y más fuerte que los demás.
- 3 Los demás me mantendrán y lo harán todo por mí.
- 2 Tendré una vida con lujos, pero sin responsabilidades.
- 1 Viviré bien sin trabajar mucho.
- 0 Trabajaré para vivir muy bien.

¡No permitas que la violencia avance en tu vida y te lleve a cometer delitos!

<p>Mayoría de 0: ¡Muchas felicidades! No te comportas de manera violenta. Debes estar muy atento y fortalecer tus buenos hábitos y valores para que nunca seas violento.</p>	<p>Mayoría de 1 y 2: ¡No te confíes! La violencia va en aumento. Puedes llegar a grados mayores e infringir las reglas y la ley.</p>	<p>Mayoría de 3 y 4: ¡Alerta! Tus hábitos y la forma en que te comportas seguramente te han causado problemas. Pide ayuda a tus padres o maestros para dejar de ser violento y evitar infringir las reglas y la ley.</p>
---	---	---

89

Figura 1. Fragmento del test *¿Violento yo?* Incluido en *Acciones para combatir el bullying y el delito*.

² En la novela de Robert Louis Stevenson *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde*, publicada en 1886, Edward Hyde es el alter ego maligno del Dr. Henry Jeckyll. Después de luchar constantemente contra los impulsos de esta personalidad oculta, Jekyll crea un suero para transformarse en Hyde durante las noches y poder entregarse a sus impulsos violentos. Con el tiempo, resulta contraproducente ya que comienza a transformarse sin haberlo propiciado o consentido, y comete toda serie de atrocidades que sobrepasan su control.

En ciertas partes del discurso se pueden encontrar algunos correlatos de las antiguas prácticas de sí, y de la moral de las virtudes de Aristóteles, ya que se recomienda, por ejemplo, cultivar buenos hábitos para evitar la violencia. Entre ellos se menciona el realizar actividad física y recreativa, relajarse y rodearse de personas con los mismos hábitos, ya que “si te juntas con alguien violento, terminarás infringiendo la ley” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p. 91). Una vez más las aseveraciones causales generalizadas para distinguir lo bueno de lo malo, en este caso no resultan ser las más eficaces, porque no van más allá de una mera advertencia no muy difícil de dilucidar mediante el sentido común.

Ahora bien, resulta contradictorio que en diversas ocasiones se establezcan relaciones causales universalizadas, como si de una fórmula se tratara, ya que, si se adoptó la educación por competencias, este sistema:

Desplaza los planteamientos centrados en la elaboración de conceptos que pueden resultar abstractos y facilita la generación de situaciones didácticas concretas que pueden ser más accesibles a los alumnos. Asimismo, este planteamiento favorece el trabajo en torno a los valores al plantearlos en contextos que promueven su reforzamiento mutuo a través de las competencias (Acuerdo 438, 2008, p.4).

En este caso la única generalización que valdría la pena aplicar, es la de evitar el daño a la integridad que la relación con alguien violento puede acarrear, por lo que es ese imperativo el que hay que observar, además de aclarar que el quebrantamiento de la ley es una de las posibles consecuencias de la convivencia con personas violentas, pero no la única ni la más importante.

En general el manual presenta la violencia como la esencia del acoso y retoma el concepto para relacionar las manifestaciones de agresividad con la conducta delictiva. A lo largo del discurso se distinguen estas explicaciones causales, en las que las consecuencias generalizadas de la conducta incorrecta tienden a presentar los casos más extremos y siempre en relación con el *ilegalismo*³: consecuencias económicas por gastar en abogados, médicos y

³ En el ámbito de la *microfísica* ya no se hablará de *ilegalidad*, sino de *ilegalismo*. No se trata de replicar en pequeño la oposición *legalidad- ilegalidad* que se manifiesta en las grandes moles que ejercen el poder, sino de

multas; consecuencias sociales como la mala fama y el rechazo de la familia; consecuencias escolares como reportes, regaños y expulsión; y por supuesto las consecuencias legales como multas y cárcel (Secretaría de Educación Pública, 2014a). Se pueden ver en las esquinas de las páginas notas precedidas de signos de admiración como las señales de peligro que todos conocemos. En estas notas, se pueden leer expresiones como: “los adolescentes violentos tienden a cometer crímenes y terminar en la cárcel” (Secretaría de Educación Pública 2014a, p. 85), o “no dejes que tu vida se arruine” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p. 79). En resumen, la formación de comportamientos morales se transmite a partir del discurso del miedo.

Otro concepto familiar que retoma el discurso del PFCYE y que tiene origen en la tradición moral grecorromana es el de la *autorregulación*. En este programa se proyecta como “estrategia básica para el ejercicio responsable de la libertad” (Acuerdo 438, 2008, p.13) y está ligada innegablemente con el autoconocimiento y la capacidad de reconocer virtudes y defectos, para identificar el potencial de cambio. Se aborda en la sección *titulada Tomar decisiones conforme a principios éticos*, apartado que se elabora alrededor de los principios derivados de los derechos humanos, a saber: dignidad humana, autonomía, paz y bienestar (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Los enunciados de este bloque temático versan alrededor de la autorregulación, que implica que el estudiante sea capaz de manejar sus emociones y las reacciones desencadenadas por ellas. Esto guarda relación con la noción relativamente nueva de *asertividad*, concepto proveniente del umbral psicológico, acuñado por Joseph Wolpe en su libro *Psicoterapia por inhibición recíproca* (1958). Antes de agruparlas en este concepto, las nociones de hablar de manera razonada y razonable, saber expresar las opiniones, etc., se abordaban de manera aislada, hasta que la psicoterapia las fusionó en un conglomerado convertido en una cualidad, que más adelante otro de sus impulsores, Arnold Lazarus, la redefiniría como *libertad emocional* (Caballo, 1983).

distinguir que el sistema *legalidad – ilegalismo*, es un sistema complementario. ¿Qué significa esto?, que si bien, a nivel macro, la legalidad sirve para prohibir, a nivel molecular su función es diferente. Tal como lo menciona Deleuze (2014, p.61), se trata más bien de “diferenciar maneras de eludirla”.

Incluso en los manuales de formación cívica y ética de sexto grado, el término no aparece hasta el ejemplar del 2014, en que se establece la importancia de “expresar sentimientos, necesidades y opiniones, defender tus derechos o establecer límites sin abusar ni permitir abusos, sin usar la violencia y sin negar los derechos ajenos” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 48). En los primeros libros del programa, es decir las ediciones de 2008 y de 2011, las alusiones a la *asertividad* se agrupan en una sección que aparenta ser escrita por Marco Tulio Cicerón, maestro de la retórica. Sin embargo, ese discurso no se limita a la correcta expresión de las emociones, y al hablar meditado, sino que incluye más bien una lista de virtudes que debe reunir aquel que aspira a bien hablar “para que no se convierta en objeto de burla, de desprecio, o aún de humillación, por parte de quienes lo oigan” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 19):

En consecuencia, el que habla ha de aprender, entre otras virtudes a ser una niña o un niño sencillo, para que la gente lo aprecie y lo quiera por ese motivo; a ser honrado, para que nunca le echen la culpa de nada; a evitar acciones que dañen la dignidad de otros, a no hacer uso arrogante de su fuerza, de su poder, de sus influencias, para que la gente no lo desprecie, no lo odie.

Se trata pues, de ser congruente, honesto, humilde y solidario. Todas cualidades relacionadas con la vida social. Las virtudes que se deben cultivar entonces, tienen que ver con el actuar correctamente y concorde con lo que se dice, pero siempre con el fin de ser apreciado, aceptado e incluido en la actividad común.

Otra cualidad que se relaciona en este discurso con el concepto de *autorregulación*, es la capacidad de medir las consecuencias de las acciones. En este sentido, se sugiere al estudiante no actuar de manera impulsiva y sin previa meditación de los resultados; y de igual manera identificar el efecto que las *acciones externas* tienen en él o ella.

La autorregulación sin duda es un concepto esencial de las artes de la existencia que se recupera en los enunciados de esta formación discursiva pero en la dirección opuesta: ya no en el sentido en el que se concebía en la tradición grecorromana, de mantenerse ecuánime y dominado a uno mismo a pesar de los factores externos a su persona; aquí se prescribe el

conocimiento de sí con miras a ser la mejor versión de uno mismo para ser capaz de conducirse en sociedad y siendo la base de la toma de decisiones en la vida diaria.

Por otra parte, la *justicia*, la *equidad* y la *igualdad* son tópicos que se manifiestan como parte esencial de la formación cívica y ética, siendo éstas las garantías para el diálogo y la pluralidad (Secretaría de Educación Pública, 2019). Se sostiene que es importante dar a cada persona lo que le corresponde según la ley, siendo este un aspecto fundamental de la justicia; además implica el trato humano e igualitario. La equidad por su parte, implica la consideración de las necesidades particulares para otorgar a cada quien lo que necesita.

Los enunciados acerca de la equidad de género no presentan una postura definida, incluso algunos presentan el trato equitativo para hombres y mujeres como si fuera opcional, al gusto de cada grupo social: “unas familias aplican la equidad de género porque consideran que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y las mismas obligaciones en el hogar” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 13). Se utiliza el concepto de *consideración*, que implica percepción de un individuo o un grupo particular, por lo que se sigue de ese enunciado, que es igualmente válido no practicarla, si no se considera que hombres y mujeres tienen los mismos derechos.

En una sección titulada *Diferentes pero iguales*, el discurso reprueba las ideas aun persistentes en ciertos sectores de la sociedad, de que las niñas deben jugar con juguetes específicos y que sólo deben dedicarse al hogar. Enunciados de este tipo reafirman lo que tratan de erradicar. El reconocer que esas tareas sólo les adscriben a las niñas, y que son ellas las que sufren desigualdad, es remarcar la diferencia; es decir, las restricciones de carrera y aficiones rara vez se les aplican a los varones; el resaltar que “las niñas también pueden ser ingenieras, doctoras, astronautas, gobernadoras y presidentas de un país” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.16), implica que en principio no estaban contempladas para hacerlo y se les concederá ser incluidas.

Algo similar sucede con la inclusión educativa, que se configura como ofrecerles la posibilidad de algo a lo que en principio no tenían derecho:

La equidad implica tanto el respeto para cada persona como la promoción y el trato diversificado a quien lo necesita. Esta condición posibilita la experiencia de la solidaridad, del apoyo mutuo, de la escucha activa, de la apertura a la

diversidad y a las necesidades concretas de cada persona. La equidad y la inclusión en la escuela posibilitan atender, de manera especial, a quienes lo necesitan con mayor apremio: las niñas y los niños que pertenecen a comunidades indígenas, los migrantes, los que trabajan por un salario remunerado y quienes tienen necesidades educativas especiales (Acuerdo 438, 2008, p. 8).

El incluir nociones como trato diversificado no nos dice nada, porque en sí mismo el concepto no tiene una connotación positiva o negativa, es decir que puede interpretarse en ambos sentidos. Así, no hay ningún compromiso con respecto a la inclusión y la pluralidad. Es un ejemplo con el que se puede ilustrar aquello que Foucault y Deleuze repiten hasta el cansancio “lo que se dice jamás reside en lo que se ve”. El discurso enarbola la inclusión y el apoyo al sostenimiento de las culturas, pero en realidad en el país no existe un programa estructurado y sólido que produzca material para aprender las lenguas indígenas, o para llevar los cursos de cada nivel de formación básica en estas lenguas. Del mismo modo que en lo que se dice se incluye el apoyo a los niños con necesidades educativas especiales, pero en realidad no existe capacitación para que los maestros de escuela estén facultados para recibir, formar y tratar con niños con alguna necesidad especial que no implique siquiera una discapacidad; un niño que se distrae fácilmente se le normaliza etiquetándolo de hiperactivo, con déficit de atención y se le receta *ritalin*. Así, el enunciado dice *incluyamos y apoyemos a los niños indígenas*, pero lo que se evidencia es el aprecio por sus tradiciones como un tema más para aprender como cultura general. El enunciado dice “apoyemos a los que tienen necesidades diferentes”; la visibilidad nos revela que los estudiantes que no se desempeñan al nivel de la mayoría, son tachados como rezagados y se les recomienda tomar clases de *regularización*. En el mismo nombre se revela la estrategia de normalización: hay que implementar líneas de acción que les permita nivelarse, equipararse con los niños que entienden a la primera, con los que aprueban los exámenes y cumplen con los requisitos de aprovechamiento.

Abordando el tema de la discriminación, tanto en los ámbitos recién mencionados, como de manera general, se maneja mediante sugerencias para abstenerse de practicarla. Las explicaciones ofrecidas contra el desprecio o la exclusión se basan preponderantemente en

argumentos generalizados, en “verdades evidentes”. Es así que se conmina al estudiante a “(...) evitar la discriminación porque va en contra de los derechos de las personas y los pueblos, y, por lo tanto, de la justicia” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.57), ya que “(...) incluso se dice que no es correcto hablar de razas entre las personas porque independientemente de las características físicas, todos los seres humanos son parte de la misma especie y todos tienen la misma dignidad y derechos” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 101). Adicionalmente, se recurre a argumentos de autoridad para reforzar la instrucción; y qué mejor autoridad que la que ofrece el discurso científico, que “(...) ha demostrado que no hay diferencias fisiológicas entre las personas por el tono de su piel o su origen étnico” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 101). Se reitera a través de estos enunciados la primacía del saber científico para sustentar ya no sólo el conocimiento, sino el deber moral; vemos que, a falta de otros argumentos, se levanta la bandera del *porque lo dice la ciencia*. De ahí se sigue que, si la ciencia evidenciara diferencias fisiológicas, sería válido excluir y despreciar. Hace falta ofrecer argumentos trascendentes del por qué es innecesario, ya no hablemos de incorrecto, el discriminar. Para materiales de esta naturaleza sería pertinente alguna explicación de tipo humanista, que no sólo advirtiera que el rechazo va contra los derechos humanos, sino que resaltara el hecho de que el valor intrínseco de los seres humanos trasciende las apariencias físicas, el lugar de origen, el género. Que la dignidad tiene que ver con el potencial espiritual, con la integridad, con la capacidad de cooperar con el resto de los seres humanos en todos los niveles, no sólo en el de la ciudadanía. Y, sobre todo, que no es válido cultivar un sentimiento de superioridad de cualquier naturaleza, basado en estereotipos, en lo que se ha diseminado como lo normal, lo apreciable, lo admirable. Es importante reafirmar el hecho de que el respeto por todos los seres vivos, humanos o no, es un imperativo, independientemente de lo que la ciencia, los medios, o el *vox populi* tengan que decir.

Es viable, en conclusión, fundamentar la *no discriminación* en el simple y llano hecho de que hay diversidad de colores de piel, de lugares de origen, de mezclas de antepasados, de casualidades, de tradiciones, y de creencias, que nos hacen tan diversos como únicos, y que en esa diferencia no existen niveles de importancia ni jerarquías; por lo mismo, nadie debe ser castigado o desechado por rasgos de su persona, mismos que no deben ser utilizados como

excusa para socavar su dignidad, ya que por el contrario, cada rasgo es componente fundamental de la dignidad humana.

Estos materiales, además, se limitan a definir los estereotipos, pero no profundizan en la naturaleza de los mismos, ni en posibles maneras de trascenderlos. En el libro del ciclo escolar 2011-2012 (p.37), por ejemplo, aparece el siguiente fragmento con respecto a los estereotipos de género:

(...) se basan en prejuicios, es decir, en la idea falsa de que la mujer es más débil que el hombre, que llora con facilidad y que, como es poco inteligente, debe trabajar en cosas sencillas. Los prejuicios y los estereotipos llevan a la discriminación y limitan el desarrollo pleno de las personas. Las mujeres, como todas las personas, tienen fortaleza e inteligencia, y los hombres sienten miedo y lloran, como cualquier persona.

Los enunciados del fragmento anterior no hacen más que disfrazar la separación; al tratar de reivindicar la fortaleza e inteligencia de las mujeres utilizan la expresión “como todas las personas”, pero este mecanismo de inclusión lo que hace es confirmar que hay diferencia. No tiene sentido tratar de homogeneizar algo que ya es homogéneo. Así, sólo se puede incluir cuando hay algo excluido. Por lo tanto, este discurso no hace más que evidenciar la diferencia como algo negativo. Finalmente es ahí donde yace la esencia del conflicto: no debería ser un motivo de rechazo el que una mujer tenga menos fuerza física que un hombre, por ejemplo. El problema es que se ha hecho creer que debemos ser absolutamente iguales en capacidades y que estas diferencias representan dos polos opuestos en el que uno tiene carga positiva y el otro, carga negativa. Esta disimetría del hombre y la mujer se remonta a los antiguos griegos desde su concepción de ciudadano, que sólo incluía a los varones libres; con base en esta distinción se elaboró la maquinaria social y la vida moral no fue la excepción. Actualmente los intentos de disipar ese contraste tan marcado entre la superioridad masculina y la supeditación femenina, todavía no son del todo exitosos, y no lo serán mientras que esta idea de la *diferencia negativa* prevalezca en los núcleos familiares, las instituciones y los actores sociales que organizan la educación en nuestro país.

En las últimas secciones de los libros de Formación Cívica y ética se tratan los temas de *los desafíos de las sociedades actuales*, que requieren de la participación ciudadana, y conocimiento del sistema de gobierno del país. Por tanto, se invita al estudiante a conocer las actividades de su comunidad, así como los procesos en los que se requiere la opinión de los ciudadanos para la resolución de temas de interés común. Se les insta a informarse de las normas que rigen los grupos en los que se desenvuelven, para cuestionarlas de ser necesario, así como apegarse a la ley y “evitar hacer justicia por mano propia” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p.138).

Se aborda también el tema de la corrupción como uno de esos asuntos que requieren el involucramiento de la sociedad. Caracterizada como el mal uso del poder por parte de personas con autoridad, se presenta como una actividad con graves consecuencias para los individuos y la sociedad, por lo que resulta necesario el trabajo común para evitarla:

El gobierno y la ciudadanía son responsables de combatir la corrupción. Para lograrlo, todas las personas deben comprometerse a actuar con honestidad y respetar las leyes, así como a vigilar la actuación de quienes trabajan en el gobierno o tienen autoridad frente a un grupo social para corregir errores y evitar tanto la corrupción como el abuso de poder (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 72).

Se identifica aquí una estrategia de poder en la que se reparten los compromisos. El gobierno se configura ya no como un proveedor, protector y facilitador de garantías individuales y comunales; ahora se divide la responsabilidad, como ocurre en los enunciados acerca de la prevención del delito, y es quehacer del ciudadano colaborar con la autoridad para mantenerse a salvo.

Más adelante se describe el sistema de Gobierno, haciendo énfasis en la conceptualización de la Democracia como:

(...) una forma de vida en la que se procura la satisfacción equitativa de necesidades, así como el respeto a los derechos humanos. En la democracia se reconocen y defienden los derechos civiles y políticos, como la participación, el voto libre y la libre asociación; los derechos sociales que general bienestar

colectivo; los derechos culturales como el respeto a la diversidad y la no discriminación, y se promueve la construcción de la paz. (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 143)

De esta manera, se reafirma el compromiso y la obligación de los ciudadanos de construir una comunidad honesta y justa, en afinidad con una de las características de la democracia, que establece que el poder proviene del pueblo. El individuo entonces está facultado para convertirse en vigilante de su entorno y de las prácticas que le conciernen para garantizar la sana convivencia.

Al hacer una exploración de los libros de Formación cívica y ética del sexto grado, salta a la vista una discordancia entre lo discursivo y lo no discursivo, esto es, entre el contenido escrito y el apoyo visual. Esto ocurre en los libros de los ciclos escolares 2008 y 2011, época en que se implementó por primera vez este programa, específicamente entre los contenidos de la unidad temática titulada *De la niñez a la adolescencia*. Encontramos, por ejemplo, en el apartado en que se describen los rasgos de la adolescencia, en el libro del ciclo escolar 2011, que se ilustra con un fragmento del mural de Diego Rivera ubicado en la Secretaría de Educación Pública, complementado con la leyenda “Las escuelas y maestras rurales simbolizaron la Revolución por su capacidad de transformar las condiciones de vida del pueblo” (p.10). Un par de páginas adelante, en el mismo libro, se aprecia la fotografía de un grupo de niños en un salón de clases y otra imagen donde aparece María Lavalle Urbina, normalista y primera mujer abogada de México (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.13); estas imágenes aparecen ilustrando la página en que se aborda el tema de la sexualidad y el género.

Resulta interesante que esta discordancia se presente en los temas relativos a la adolescencia y la sexualidad, que bien podrían ilustrarse, tal como ocurre en los libros de ciclos escolares subsecuentes, con imágenes de los cambios corporales, o llanamente imágenes acordes con la información redactada. Sin embargo, parecería que, en el afán de evitar la explicitud, los diseñadores del contenido han optado por introducir imágenes que fomenten el espíritu nacionalista, exhibiendo obras artísticas y personajes icónicos de la historia mexicana.

Y aunque a primera vista esto parece una discordancia, ciertamente no es ninguna casualidad, ya que de esta manera se aprovecha la oportunidad de reforzar el papel de los actores sociales que participaron en el orden del país como hoy en día se le conoce. Así, se salva el obstáculo de la explicitud en las ilustraciones, y se reivindica el papel histórico de los forjadores del Estado Mexicano. Incluso los temas que aparentemente son inherentes al individuo y a su integridad, se abordan de manera que terminan siendo esencialmente asuntos de legalidad, soberanía y democracia. Al hablar, por ejemplo, de maltrato infantil, de las actitudes o tratos que un niño no debe permitir ni callar, estos libros reiteran que la ley trabaja para defender a la niñez del abuso.

De forma similar, en las explicaciones causales del delito, se señala como consecuencia principal el enfrentamiento con la ley, y de manera adyacente el sufrimiento, el daño emocional o los estragos en la autoestima como daños colaterales. Se utilizan estrategias de amedrentación para disuadir de participar en delitos, por ejemplo, por la necesidad de pertenencia, ya que “el deseo por pertenecer a grupos que dan demasiada importancia a la moda, marcas, aparatos, etc., puede llevar a los adolescentes a infringir la ley” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p.101). Este argumento sin embargo es débil, ya que una vez más se vale de generalizaciones para establecer una relación causal que a simple vista es difícil de sostener. De la misma manera se encuentra una *advertencia* (así se titula el pequeño recuadro) acerca de algo tan común entre los estudiantes como es escapar de clases (ver figura 2).

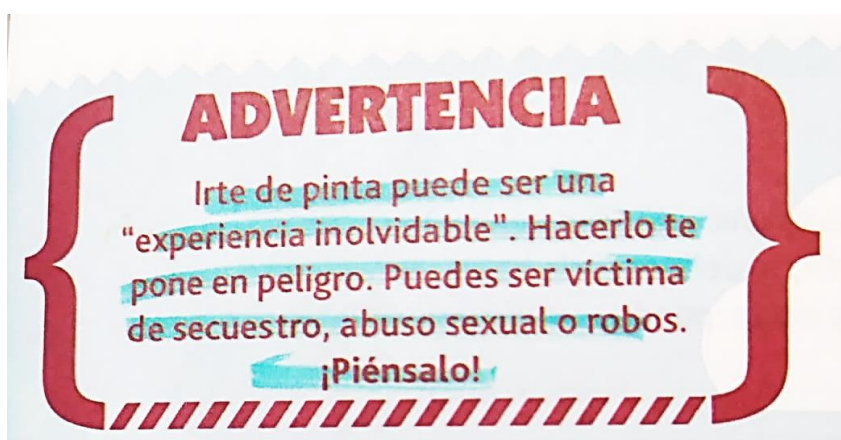


Figura 2. Leyenda de advertencia en *Acciones para prevenir el bullying y el delito*.

Mediante el uso de estas estrategias de intimidación se pretende lograr el cambio de actitud del estudiante para que tome mejores decisiones. No se trata, como se puede ver, de ningún mensaje oculto: el discurso como ya lo aseveró Foucault, no oculta nada. Así, este manual para prevención del delito lo dice claramente: “No seas víctima del delito ni violes la ley por pertenecer a un grupo” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p.100). Las estrategias que se despliegan en este tipo de aseveraciones no pertenecen al campo de la prohibición, sino que establecen una dinámica que se puede caracterizar con el conocido refrán *sobre aviso no hay engaño*. Así, el estudiante puede decidir la manera de actuar, pero no puede decir que no se le advirtió sobre el desenlace. Desenlace, como ya hemos dicho, reduccionista, simplista, alarmista y equivocadamente generalizado. Las consecuencias que exponen estos argumentos se llevan al extremo, con el objetivo de impactar en la subjetividad y prevenir las acciones moralmente incorrectas, trasladándolas al ámbito de lo prohibido por la ley.

Ahora bien, el hecho de que no se recurra a estrategias de prohibición nos demuestra lo que Foucault plantea acerca del ejercicio del poder, que únicamente se puede llamar tal si en su operación está implicada la libertad:

El poder no se ejerce más que sobre “sujetos libres” y en tanto que son “libres”, entendemos por ello sujetos individuales o colectivos que tienen ante sí un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar varias conductas, varias reacciones, y diversos modos de comportamiento (2015, p. 335).

Se maneja entonces un dispositivo de disuasión que se centra en hacer lo correcto para evitar el castigo, y una vez más aludiendo al cientificismo: se conmina al sujeto a hacer uso del cerebro, que, según este manual, “es el órgano más importante para no violar la ley” (Secretaría de Educación Pública, 2014a, p.78). Al pensar antes de actuar estará a salvo de cometer delitos y de perder lo más valioso que tiene, la libertad, además de evitar otras fatídicas consecuencias como la muerte, la cárcel que “te destruirá para siempre”, el vivir permanentemente intranquilo y la pérdida de oportunidades laborales (Secretaría de Educación Pública, 2014a).

El problema de estos mecanismos reside en que la conducta moral se determina por el miedo a las consecuencias, principalmente aquellas que caen en el marco de la legalidad. Así, el foco de la buena acción se traslada del respeto a la propia persona y a los semejantes, hacia el temor a la autoridad. En suma, el discurso ético de estos manuales, y del PIFCYE en general, centra su interés en la formación de ciudadanos que sean capaces de apegarse a la ley, esto es, ciudadanos obedientes.

El discurso desarrollado por los focos de poder retoma elementos de distintas teorías morales, pero su conceptualización de ética no se halla fundamentada en una postura particular. Se distinguen rasgos de la ética antigua con la recuperación de la *autorregulación* y el *autoconocimiento*; de la ética de la razón universal de Kant, de la cual se desprende el concepto de *dignidad humana*; pero también y en mayor medida, de la ética utilitarista, en la que la acción moral está determinada por la buenaventura de los resultados. Esta multiplicidad le otorga al discurso un amplio margen de maniobra para delinear sus postulados de manera que resulten siempre convenientes para la formación del individuo decente, capaz de conducirse en sociedad.

En suma, la formación cívica y ética se desenvuelve en una relación de fuerzas en la que la educación moral va a servir de sustento a la consolidación cívica del individuo y en su transformación como ciudadano. Fundamentada en las competencias, esta materia es sólo un engrane del mecanismo total del currículum educativo que pretende habilitar a los individuos como sujetos funcionales en la sociedad, no sólo como ciudadanos sino como individuos productivos que contribuyan al progreso económico de su entorno. La intención de la educación por competencias es fomentar una cultura de integración planetaria, esto es, globalizadora. Entonces ¿realmente cumple un propósito a nivel moral? Y si es así, ¿lo cumple únicamente en la dimensión de la moral pública, o también en la moral privada? ¿Como llega esta instrucción a los estudiantes? ¿Existe alguna identificación entre su realidad y las enseñanzas que reciben? Estos son los cuestionamientos que se abordarán en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Mecanismos de subjetivación desarrollados a raíz de la enseñanza de la ética.

El último capítulo de esta investigación busca integrar los planteamientos del tercer eje del pensamiento de Michel Foucault, la subjetivación, al análisis del discurso ético que se imparte en las escuelas, para reflexionar acerca de los mecanismos de los que se valen para medir la adquisición de los conocimientos en la materia. Así también, se ofrecen algunas apreciaciones obtenidas de algunos estudios de caso recopilados de otros investigadores que se dieron a la tarea de entrevistar a algunos maestros y estudiantes para obtener sus percepciones con respecto a los programas de la materia.

Enseguida se analiza el libro más reciente de Formación Cívica y ética de sexto Grado, que fue rediseñado para el año escolar 2020- 2021, así como la *Guía Ética para la transformación de México*, documento publicado en el año 2020 por el Gobierno de México para caracterizar el discurso que ofrecen con respecto a la adquisición de aptitudes para desenvolverse con bases de tipo moral.

Finalmente, se describen las transformaciones en el objeto discursivo de la ética, en comparación con los discursos de ciclos escolares anteriores; descripción que arroja interesantes hallazgos relativos a la recuperación y reelaboración de conceptos de la ética antigua para integrarlos a los documentos éticos que se desarrollaron recientemente como parte del proyecto de la llamada *Nueva escuela mexicana*.

Con la integración de los enunciados provenientes de los focos de poder encarnados en las instituciones del gobierno de la auto-denominada cuarta transformación, y de los focos de resistencia, que en este caso corresponden a los alumnos y maestros, se pretende ofrecer una crítica de los planteamientos para determinar la efectividad de la elaboración y reelaboración de materiales didácticos que llegan uno tras otro al entorno escolar, sin mayor profundización o atención a la innegable diversidad de realidades de los estudiantes de nuestro país, que se pretende homogeneizar al cruzar la puerta del aula.

3.1. La subjetivación: construir hacia adentro.

En el último nivel analítico, el pensamiento de Foucault aterriza en la posición del individuo después de verse imbuido por los saberes y las relaciones de poder.

De manera similar a la dimensión del saber, en que Foucault centra su atención en el *se ve* y *se habla*, el fluir del lenguaje y de las materialidades de una formación histórica, que van más allá del *yo hablo* y del *yo veo*; y así como las funciones del poder se refieren a relaciones de la fuerza con la fuerza, sin considerar aún a ninguna forma sobre la cual se ejercen dichas fuerzas, (el *se pelea*, en palabras de Deleuze), al entrar al nivel de la subjetivación, se plantea la trascendencia de la línea del *afuera*, que se ubica metafóricamente en la línea del horizonte, en los límites del poder. Y, como nos explica Deleuze (2015, p. 20), finalizar el viaje en la línea del afuera, significa la muerte:

Y ahora, en el tercer eje, estará este “se muere”, esta muerte que no cesa y que no termina, y que no se reduce a mi muerte personal, que no se reduce al “yo muero”. El “yo muero” es el instante en que, en tanto que persona, coincido con la línea del “se muere”. Es decir, ocupo mi lugar en el “se”.

En este punto surgen algunas preguntas: ¿es la muerte el fin último?, y antes que eso, ¿qué es la muerte? Pues bien, la muerte desde esta perspectiva significa dejar de ser, dejarse tragar por la vorágine de las fuerzas en las que se está inmerso, como una tormenta. Eso es, dejar de pensar, sólo dejarse llevar.

Pensar, esgrimir una postura, constituye el *pliegue de la línea del afuera*, es decir, redireccionar la fuerza hacia sí misma. Entonces el interior, el plegarse hacia adentro desde el afuera, es pensar. Plegar la fuerza sobre sí misma es proyectar el *afuera* en el *adentro*, tomar lo que se presenta y hacer algo con ello. La muerte entonces, ya no es el fin último, sino la trascendencia de la línea: pensar. Si dejamos de pensar, comenzamos a morir. De este modo, al traspasar la línea del afuera podemos hablar de un *se trasciende*, en el sentido de traspasar las barreras de lo que se nos ha entregado como verdades.

A propósito de lo anterior, cabe hacer ciertas aclaraciones. En primer lugar, se puede establecer la diferencia entre el sujeto en el *se habla* y el sujeto en el nivel de la subjetivación. En el fluir del lenguaje, la importancia está en los enunciados y visibilidades que conforman los saberes de la época, independientemente de quien habla; es por eso que, en ese nivel, el sujeto enunciante carece de interés para Foucault.

Ahora bien, en el eje de la subjetivación, el sujeto ocupa su lugar en el afuera, interiorizándolo; esto no quiere decir que la interiorización constituya un lenguaje privado, ya que siempre el interior es una proyección del exterior. Se explica mejor con Deleuze (2015, p.24), que nos advierte:

El adentro es siempre el adentro del afuera. No es *mi* interioridad. No hay ninguna restauración de una interioridad en Foucault en el sentido de *mi* interioridad. Hay simplemente un movimiento del afuera por el cual se constituye un adentro del afuera.

Esto puede ilustrarse entonces, no como la construcción de un escondite privado e infranqueable, sino como la búsqueda de un remanso para dejar de luchar por sobrevivir en las mareas del poder y burlar a la muerte, que es la nada, el olvido, el permitir ser absorbido por las fuerzas.

La línea del afuera que se ve tan *lejos*, es a la vez lo que está más *cerca*. Es decir, el *yo trasciendo* es lo más lejano y lo más próximo a nosotros. Nuestra capacidad de pensar, de construir ese remanso es inherente al sujeto, pero se encuentra tan lejos porque no siempre hacemos uso de ella, en el sentido más amplio de pensar:

La línea del afuera sólo puede arrancarse a la muerte, sólo puede bifurcarse de la muerte, si hace un pliegue. Y es en ese pliegue que podemos vivir, respirar y movernos. En los sitios en los que la línea de afuera no hace pliegue - ¡no hace pliegues en todas partes! - nos deja librados a lo irrespirable, al vacío, a la muerte (Deleuze, 2015, p.28).

Para sobrevivir, pues, hay que pensar. Y para salvar esa distancia entre lo lejano y a la vez tan próximo, hay que decidir que se quiere pensar.

Como se puede ver, este eje se explica desde la interpretación poética de Deleuze, para concretar el papel del sujeto en las relaciones de saber- poder. Es el sujeto de resistencia, el que toma lo que se le ha ofrecido en los juegos de verdad, en la dinámica del saber- poder, y decide qué hacer con ello, a partir de ello, y a pesar de ello. Se advierte, por supuesto, que no se trata de una reacción, de una aversión sistemática a lo establecido, “(...) tampoco es un

rechazo escéptico o relativista de toda verdad verificada. Lo que se cuestiona es el modo en que el conocimiento circula y funciona, sus relaciones con el poder. En suma, el *régime de savoir*” (Foucault, 2015, p. 323).

A partir de lo dicho, se recupera la idea de la ética de la antigüedad griega, el *cuidado de sí* y las *artes de la existencia*, que constituye para Foucault la máxima manifestación del del pliegue de la fuerza sobre sí misma, de tomar el afuera y voltearlo hacia adentro. Sucede entonces que con esa retracción de la fuerza sobre sí misma, es posible que el sujeto se constituya como tal, que aproveche a su favor lo que las relaciones de saber- poder le ofrecen para adaptarlo a su proyecto de arte personal, es decir, a su vida. En palabras de Deleuze (2015, p.100):

Los griegos plegaron la fuerza sobre sí misma, la relacionaron consigo misma, relacionaron la fuerza con la fuerza. En otros términos, doblaron la fuerza y, por eso mismo, constituyeron un sujeto, inventaron un adentro de la fuerza. El afecto de sí por sí mismo. Los griegos inventaron el doblez plegando, replegando la fuerza, o inventaron la subjetividad, o incluso la interioridad.

Mediante este trabajo interior le es posible al sujeto distinguir la sustancia ética que lo dirige; en otras palabras, determinar sus motivaciones para conducirse de tal o cual manera, con qué objetivos y qué espera obtener de ello para sí. En este nivel, la fuerza de la que es capaz el sujeto deja de intentar chocar con otra fuerza, deja el nivel del *se pelea* y toca el plano de su auto- configuración.

Con lo anterior en mente, se abre un sendero nuevo para para retomar el objeto discursivo de la ética en el entorno de la enseñanza- aprendizaje, con el objetivo de buscar algunas posibilidades de resistencia, algunas evidencias de subjetivación con las que los sujetos lleguen a enfrentar, confrontar o adoptar el discurso ético.

3.2. Mecanismos de *autoexamen* y *confesión* en los libros de texto.

Con base en los planteamientos de la llamada educación por competencias, en los materiales de texto para la enseñanza de la cívica y ética se han implementado a lo largo de las lecciones diversos mecanismos de lo que podemos llamar el autoexamen.

Como se detalló a lo largo del capítulo primero de este trabajo, el autoexamen data de las *técnicas de sí* de la antigua Grecia, práctica que pretendía que el individuo fuera capaz de identificar y evaluar sus actos del día, con el objetivo de formar un criterio para sus futuros comportamientos. Sin embargo, durante la época cristiana una gran parte de la corriente de esta religión reelaboró el recurso del autoexamen con el fin de incluir en él la intervención permanente de un guía espiritual, un pastor al cual recurrir para confiarle las dudas, las vicisitudes. Y este examen no se realizaba con la intención de autodirigirse en el futuro, ni de utilizarlo como recurso para construirse, sino principalmente para negarse a uno mismo y permitir que la voluntad divina ocupara el lugar de la voluntad del individuo. De ahí surgió el rito de la confesión de los pecados y la imposición de la penitencia.

Foucault pretendía demostrar con sus investigaciones que las técnicas modernas de atención a uno mismo tienen su fundamento en las prácticas cristianas y que “el *gnothí seauton* (conócete a ti mismo) es, creo, mucho menos influyente en nuestras sociedades, en nuestra cultura, de lo que se supone” (Foucault, 2015, p. 158). Con esto quiere decir que el énfasis deja de ponerse en el autoconocimiento, enfocando la práctica en la explicación a los otros de lo que se es y lo que se hace:

Cada cristiano, todo cristiano tiene el deber de saber quién es, qué sucede en él. Tiene que saber las faltas que puede haber cometido, tiene que saber de las tentaciones a las que está expuesto. Más aún, cada uno en el cristianismo está obligado a decir esas cosas a otras personas, y por ello, a dar testimonio contra sí mismo (Foucault, 2015, p. 158).

En las actividades propuestas en diversas secciones de los libros de Formación Cívica y Ética se identifican algunos rasgos en común con la práctica de la confesión.

Como primer ejemplo se localiza en la sección titulada “Cambios físicos y emocionales en la pubertad” del libro del ciclo escolar 2019- 2020, una actividad en la que se solicita al estudiante un *ejercicio de frases inconclusas*, mismas que deberá llenar de acuerdo a sus sentimientos y emociones. En este conjunto se encuentran frases como “los cambios en mi cuerpo me hacen sentir...”, “nunca había sentido...”, “lo que más me gusta de ser mujer o de ser hombre...” entre otras aseveraciones que tienen que ver con el cuerpo y la intimidad

del estudiante, por lo que resultan temas delicados como para tratarlos frente a un grupo de compañeros.

Otra actividad interesante encontrada consiste en un cuestionario con autoevaluación, en el que se pretende identificar si el niño presenta comportamientos discriminatorios. La lista de preguntas tiene opción de respuesta cerrada, SI o NO y la manera de calificarlo es determinando la mayoría de respuestas. Así, al final del cuestionario, el libro indica “Si la mayoría de tus respuestas fueron No, vas muy bien y la tarea es trabajar para seguir el camino del respeto. Identifica los casos en los que respondiste Sí. ¡Cuidado! Son señales de trato indigno y de discriminación” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 39).

Por su parte, en el libro del ciclo escolar 2011 aparecen también diversas herramientas de autoevaluación, como la que se presenta en la figura 3. En ella se puede observar que la actividad no va más allá de seleccionar una respuesta clasificada en un espectro, que en realidad dice muy poco del comportamiento del estudiante y deja a su propio criterio la identificación de los aspectos en los que puede conducirse de mejor manera.

Autoevaluación
¿Cómo voy?

Escoge la respuesta que mejor describe tu desempeño y colorea la figura.

<p>Siempre Casi siempre </p> <p>En la escuela, con mis maestros y mis compañeros</p> <p>Expreso mis necesidades emocionales. S CS CN N </p> <p>Evito los prejuicios de género y los estereotipos. S CS CN N </p> <p>Aprecio las posibilidades de desarrollo que tengo. S CS CN N </p> <p>Establezco relaciones respetuosas. S CS CN N </p> <p>Respeto mi dignidad como persona. S CS CN N </p>	<p>Casi nunca Nunca </p> <p>En mi casa, en la calle y otros lugares</p> <p>Respeto a:</p> <p>mi familia S CS CN N </p> <p>mis amigos S CS CN N </p> <p>mis vecinos S CS CN N </p> <p>Me informo acerca de los cambios físicos y emocionales de la pubertad y la adolescencia. S CS CN N </p> <p>Evito poner datos personales cuando utilizo Internet. S CS CN N </p> <p>Valoro los cambios que ha tenido el papel social de la mujer para mejorar su vida. S CS CN N </p> <p>Practico algún deporte para el cuidado de mi salud. S CS CN N </p> <p>Tomo decisiones con base en información y opiniones confiables. S CS CN N </p>
--	---

¿En qué puedo mejorar?

Figura 3. Ejemplo de actividad de autoevaluación.

Con estos ejemplos se puede ilustrar el recurso al autoexamen y la confesión a los que son enfrentados los estudiantes en la cotidianeidad de la dinámica escolar. Y al respecto surgen algunos señalamientos. El primero va en el sentido de que valdría la pena determinar si las actividades de autoevaluación en realidad constituyen un recurso para el autoconocimiento, tomando en cuenta que después de rellenar los cuestionarios, la mayoría hay que comentarlos en equipos o exponerlos frente al grupo. Habría que tomar en cuenta la posibilidad de que esto sea motivo de inhibición para el estudiante, de tal manera que, lejos de escribir lo que siente, escriba lo que cree que es normal o correcto, lo que se espera que escriba, lo que funcionaría como un mecanismo de resistencia ante los intentos de escrutinio de sus pensamientos y sentimientos para clasificarlos como correctos o incorrectos, adecuados o inadecuados.

En el caso de los cuestionamientos con respecto a los cambios corporales y las emociones se observa que, siendo temas relativos a la intimidad, habría que darles otro tratamiento. Por ejemplo, la frase inconclusa “lo que más me gusta de ser hombre o de ser mujer...” da la pauta para poner sobre la mesa la cuestión acerca del reconocimiento dentro de uno u otro género. ¿Qué sucede con aquellos niños que no se reconocen dentro de uno o de otro? Ese cuestionario entonces se identifica como una herramienta para direccionar las conductas, o si no las conductas, por lo menos las respuestas para que se adecuen a alguna de las dos opciones ofrecidas.

Por otro lado, si en la edad adulta no se concibe tratar asuntos relativos a cambios corporales, sexualidad o sentimientos privados frente a un grupo de colegas, el ámbito de la enseñanza- aprendizaje no debería constituir justificación para que los estudiantes lo hagan.

Y finalmente, concediendo que los mecanismos de autoexamen sean efectivos y que el estudiante responda honestamente a los cuestionamientos, existe la posibilidad de que dentro de esas respuestas se puedan evidenciar algunos comportamientos o sentimientos inesperados o incluso algunas señales de alarma que indiquen que el niño necesita ayuda o apoyo específico para una situación emocional o personal. En este sentido surge la pregunta ¿están los profesores capacitados para enfrentarse a ello y responder de manera efectiva?

3.3. La resistencia ante el discurso ético.

El papel del profesor como uno de los focos de resistencia resulta fundamental para la transmisión de los aprendizajes, por lo que su desempeño debe analizarse no solamente con respecto a los cuestionamientos planteados al final del capítulo anterior, sino a la labor general de instruir a los alumnos en la formación de su vida moral. Al respecto cabe resaltar que el concepto de *instrucción* se ha desplazado de la educación por competencias, por lo que el maestro ahora se considera un orientador o facilitador que les ayude en su proceso para *aprender a hacer*, dejando al estudiante la responsabilidad por su aprendizaje (Álvarez, 2011).

Es así que el profesor tiene como tareas el acompañamiento del estudiante y el apoyo para la construcción de aprendizajes significativos, que les permitan desempeñarse en una sociedad competitiva y prepararse para el futuro, para lo cual resulta imperativo el rediseñar sus estrategias de enseñanza (Álvarez, 2011).

En este sentido, algunos investigadores se han dado a la tarea de recopilar las experiencias de primera mano mediante entrevistas a algunos profesores encargados de impartir la formación cívica y ética, a partir del momento en que se implementó el Programa de Formación Cívica y Ética en la educación primaria, en 2008. Las declaraciones recopiladas de dichas investigaciones para ser integradas al corpus de enunciados del presente análisis, ofrecen elementos que ayudan a responder, en las propias palabras de los maestros involucrados, la cuestión que anteriormente se planteó en este trabajo con respecto a la capacitación y la formación del docente para hacer frente a los requerimientos de esta educación por competencias.

Como ejemplo se puede mencionar el testimonio de un docente (como se citó en Rodríguez, 2015, p. 42-43) que asevera que en general los maestros no fueron adecuadamente preparados para hacer frente a las necesidades del nuevo programa educativo:

Yo veo muy difícil este planteamiento, porque ahorita todos estamos enfrentando los cambios, pero aparte, estos cambios, no es como en años anteriores que hay [ahí] medio uno le entendía a los libros. Ahora no, ahora a los libros el maestro les tienes que buscar el sentido. Yo no sé si el objetivo es orillar a que busquemos nuevas metodologías, que investiguemos más, o

planeemos más nuestras actividades, pero eso no va a poder resultar si el maestro no tiene una preparación y una capacitación profesional, que no sea solo irse a los cursos de carrera magisterial donde hasta este momento –después de un año de estar yendo– no se les ha dicho cómo elaborar una planeación.

Con testimonios como los anteriores se da cuenta de la dinámica de implementación de los saberes en torno de la enseñanza de la ética, mismos que están determinados por estrategias que pretenden aplicar un proyecto de formación por competencias sin realmente echar los cimientos del mismo, sino que lanzan el proyecto encima de los anteriores sin realizar una modificación profunda, que sin duda debe incluir la adecuada capacitación a los maestros.

Para efectos de este análisis, dichos testimonios constituyen enunciados que evidencian algunas estrategias de resistencia que se han generado frente a las dinámicas de poder- saber en las que se involucran los docentes, a saber: éstos reciben un documento con un nuevo plan educativo y se les ofrecen quizá pocas opciones para familiarizarse con dicho plan y formarse en las aptitudes para desarrollarlo en el aula, por lo que su estrategia consiste en regresarles la responsabilidad a los creadores del proyecto y exigir que se les brinde el apoyo necesario para llevarlo a buen puerto:

Yo en la tarde estuve en una escuela piloto y fue mucha reflexión con los compañeros, porque había muchos compañeros que sí manejaban muchos elementos a nivel teórico, metodológico, y ellos sí lograron identificar esta parte de que la RIEB⁴, realmente no tiene una coherencia, que parece que hicieron todo así parcharon, ¿no? Parcharon nada más, que incluso así como que copiaron y pegaron, copiaron y pegaron textos de algún lado... (...) El tema, y este yo creo que sí es bastante difícil abordarlo así. Ese es por un lado, yo creo que no hay metodología, y que el maestro no está lo suficientemente capacitado eh, y no se puede aventar al compañero así (como se citó en Rodríguez, 2015, p.43).

⁴ Reforma Integral de la Educación Básica.

Por otro lado, la sensación de insuficiencia para adaptarse con el nuevo programa, se complementa con lo que, a decir de ellos, es una falta de capacitación con respecto a temas particulares. Evidencia de esto es el siguiente testimonio de un docente (como se citó en Elizondo y Rodríguez, 2009, p. 154):

Además, no estamos capacitados para dar varios temas legislativos y a veces tampoco podemos bien con los de democracia, porque los jóvenes creen que es hacer lo que se les da la gana o si no es represión, en las asambleas, es muy difícil organizarlas bien y llegar a buenos acuerdos.

Sin embargo, se considera importante señalar que sería erróneo atribuir únicamente a la poca o nula capacitación ofrecida por los organismos que corresponda, la incapacidad de los maestros para manejar los temas de la materia, ya que a final de cuentas se asume que los maestros fueron formados en una carrera docente en la que deberían haber obtenido los conocimientos básicos para poder manejarlos en las aulas.

De hecho, se identificó que de acuerdo con el programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 2018, los futuros maestros toman el curso de Formación cívica y ética que comprende las unidades temáticas denominadas “Claves teóricas para la comprensión de la relación democracia, ciudadanía y educación”, “Docencia y formación ética y ciudadana en la escuela primaria” y “Hacia la construcción de ambientes escolares democráticos desde la cotidianidad del aula” (Secretaría de Educación Pública, 2018), mismas que deberían ser suficientes para sentar las bases del manejo de los temas para los que, según el testimonio del docente, no está capacitado.

En tal caso, si los programas no logran los objetivos de formar a los maestros en los ejes requeridos para el manejo de los aprendizajes, esto es una muestra más de que la reforma educativa debería ser algo más que un nombre otorgado a los intentos de modificar los programas que, más que reformarse, únicamente se *remiendan*.

Y aún con todo esto, la responsabilidad no es sólo del que proporciona las herramientas, sino de que los que deben hacer uso de ellas tengan la disposición de hacerlo; el mismo discurso de los maestros refleja la renuencia para ir más allá de lo estrictamente necesario:

Estos niños requieren otro tipo de ejercicios para que analicen y reflexionen lo que viven. Aunque eso, siendo honestos, la verdad no nos gusta, porque es más trabajo para nosotros, porque entonces debes de investigar para saber qué decirles (como se citó en Rodríguez, 2015, p. 44).

Relacionado con lo anterior, otro aspecto fundamental rescatado de los testimonios de estos maestros es la necesidad innegable de replantear lo que se considera como *aprendizajes significativos*, ya que, a la manera como los discursos están contruidos en estos libros, se hace evidente una contradicción frente a lo que ocurre en la vida diaria de los niños, como lo relata un docente a continuación:

Estábamos viendo el artículo de la ley del trabajo, y les digo, ¿ya vieron cuántas horas debe de trabajar un trabajador? Ocho horas. Y muchos empezaron a hacer sus cuentas y allí vino el problema: “¡oiga, maestra, mi mamá trabaja tantas! ¿Por qué trabaja tanto si eso no está en la ley? Oiga, entonces mi mamá trabaja horas extra, pero no se las pagan”. Y, entonces, te das cuenta y tú dices ¡ups! ¡Ah! Y las embarazadas tienen derecho especial, ¡no! Pero mi tía estaba embarazada e iba a trabajar y todavía trabaja. Entonces, a veces ellos se dan cuenta realmente de la política que hay en el país (como se citó en Rodríguez, 2015, p. 44).

Valdría la pena aclarar, entonces, aprendizajes significativos ¿para quién? Las lecciones establecen una forma de organización que muchas veces no concuerda con la dinámica familiar y social de los alumnos, por lo que los maestros se encuentran en esta disyuntiva de enseñarles cómo deberían ser las cosas, o reconocer que hay varias realidades además de la que se muestra en el libro. De ahí que, según los maestros, se desarrollan en los niños sentimientos de frustración porque no se identifican con lo que están viendo en las clases.

Algunos docentes entrevistados, alegan que los niños y adolescentes se frustran ante esta incompatibilidad del *deber ser* con la realidad que viven. Así que llegando a este punto se puede identificar una estrategia de resistencia que se caracteriza por la falta de interés por lo que se les trata de mostrar en las clases, tal como lo menciona un estudiante anónimo entrevistado por Elizondo y Rodríguez (2009, p. 154): “Hay mucha presión y las clases son

aburridas. Que copies todo, se trata de aprender, ¿no?”. Y esta falta de interés se aviva con la actitud del maestro y la poca disposición que tienen para negociar y llegar a acuerdos basándose en las múltiples realidades de los alumnos:

Mis papás no son del estilo de los maestros, nada que ver. Tienen mucha apertura, me dejan hacer pues todo; claro, dentro de lo que cabe, son buenos mis papas, tampoco digo que sean perfectos, pero todas las veces que me dan ordenes, me las dan fundadas, no me las imponen, no así de “tú haces esto porque tienes que...o porque lo digo yo” y entonces tú tienes temor a tu casa, pero con los maestros no, aunque no digo que con todos los maestros porque hay uno o dos buenos. [...] pero en fin, los maestros como que ya están muy acostumbrados a su forma de ser, son muy déspotas y no tienen apertura al, a las críticas. A los maestros les molesta que uno les haga críticas, he tenido muchos problemas por eso, por hacerles ver a los maestros algo que creo, los maestros son muy así (...) (como se citó en Elizondo y Rodríguez, 2009, p. 155).

Sin embargo, la percepción de los maestros a este respecto es la otra cara de la moneda, ya que conviven con niños a los cuales los padres no les imponen límites, y dejan en el maestro la responsabilidad de formarlos en diversos aspectos de la vida, más allá de las lecciones y la convivencia escolar:

Estamos desprotegidos y a merced de lo que los padres dicen, los problemas de sexualidad, de adicciones, de embarazo, todo se lo delegan a la escuela. La falta de compromiso de los padres en unos diez años ha dado un cambio radical. Los padres nos depositan la responsabilidad de los chicos porque ellos se van de la casa, se recargan en nosotros porque ellos no pueden, incluso sucede que los hijos les pegan a sus papás, porque el papá quiere compensar lo que no puede darles; me han dicho: oiga maestra ¿puede estudiar con mi niña? Porque yo no tengo tiempo. Hay que tratarlos con muchas pinzas (como se citó en Elizondo y Rodríguez, 2009, p. 154)

Se entra así en un círculo vicioso en el que el estudiante no reconoce la autoridad del maestro porque no se identifica con lo que le está enseñando. A su vez, los padres de familia dejan de tratar de inculcarles normas de comportamiento y permiten que se conduzcan como mejor les parezca. Con todo eso y escudándose en los derechos humanos y en la prioridad que se da al individuo en la dinámica social, es cada vez más difícil que un adolescente reconozca que existen personas que tienen algo que ofrecerle y de quien puede aprender, en lugar de ver todo intento de formación como una agresión y se desenvuelven en el entorno escolar bajo el principio de que *no hay nada bajo el sol* que les falte por aprender:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí, que la contrapartida. Yo siempre pienso que donde hay un derecho hay una obligación, eso lo he pensado en todos los terrenos de la vida, en el de la familia en lo particular, en el laboral, en el del vecindario, en todos los terrenos donde hay un derecho hay una obligación, entonces, a veces los humanos, nos dejamos llevar mucho por algo que nos preocupa, pero entonces nos volvemos radicales viendo solamente un aspecto del ‘sube y baja’ sin ver que el ‘sube y baja’ necesita de dos. Nos dedicamos exclusivamente a promover los derechos de los niños, porque nos preocupó mucho que algunos papás abusaran de los niños, entonces, solamente vamos a promover los derechos de los niños. A un nivel de sociedad, en donde nada más se están dando a conocer los derechos, también se está cayendo en el abuso o en la exageración de “éste es mi derecho y porque éste es mi derecho, lo voy a pedir con gritos, y ahora te regreso la acusación”. “¡Ah! Tú me estás diciendo algo porque traigo un fierro en la lengua, entonces yo te digo que es mi vida, que es mi cuerpo, que me respetes” entonces, le están gritando al papá, a la mamá, o al maestro, que por qué se mete con su cuerpo o con su vida (...) (como se citó en Elizondo y Rodríguez, 2009, p 155).

En esta dinámica de poder y resistencia, Elizondo y Rodríguez (2009) identifican una falta de interés de los estudiantes por los temas morales y cívicos y que se encuentran “más

preocupados por su ser y el cuidado de sí” (Elizondo y Rodríguez, 2009, p. 153). Al respecto de esta aseveración, se considera que las investigadoras están utilizando el concepto de *cuidado de sí* como un sinónimo de lo que Edgar Morin (1999) ya denominó *egocentrismo*, es decir, la autoalabanza y la falta de reconocimiento de la propia responsabilidad por los actos, culpando siempre a los otros o a factores externos.

Finalmente, se considera que, si bien Foucault en sus trabajos dejó establecido el papel de la escuela como mecanismo disciplinario y normalizador, el análisis desde la perspectiva del poder y la resistencia permite abrir una posibilidad de conciliación o también de confrontación. En otras palabras, es válido que se inculque al individuo el hacer uso de la humildad, sobre todo en una época en la que aún se encuentra en formación como ocurre en la adolescencia, para reconocer que alguien, encarnado en un maestro, un guía o un orientador, puede enseñarle algo del mundo. El reconocerlo, sin embargo, no implica que se absorba el saber como una verdad absoluta e irrefutable, sino que se seleccione lo que particularmente le sirve para su proyecto personal. Que el individuo, en suma, traspase la línea del poder y que decida pensar. Como ya lo dijera Eduardo Galeano, “somos lo que hacemos para cambiar lo que somos” y la manera de hacer de nuestra vida un proyecto estético es traspasar el umbral de la muerte, accediendo a tantos saberes como sea posible para tomar lo que nos funcione, en vez de rechazarlo categóricamente.

3.4. La alternativa de la *Guía Ética* y el rediseño de los libros en 2020.

Como se ha explicado en los capítulos anteriores, los libros de Formación Cívica y Ética han presentado pocas variaciones desde la implementación del programa del mismo nombre, de tal modo que entre 2008 y 2019 fueron producidas únicamente cuatro ediciones del libro de sexto grado, por ejemplo.

Sin embargo, para el ciclo escolar 2020- 2021 se emprendió la tarea de reelaborar únicamente los libros de dicha asignatura como precedente para el proyecto de rediseño de los libros de texto de varias materias (español, historia, entre otras) en diversos grados escolares, que se realizó mediante una convocatoria a principios del presente año.

Para efectos de esta investigación, se elaboró un corpus de frases, proposiciones y actos de habla extraídos de ese nuevo libro de sexto grado, complementándolo con otros

provenientes del documento elaborado por el actual Gobierno del país, titulado *Guía ética para la transformación de México*.

A partir de estos discursos se logró identificar que presentan algunas similitudes, pero también variaciones conceptuales en los contenidos en relación con el discurso de los materiales que les preceden, mismas que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, se reconocen tanto en la Guía ética como en el libro de 2020, la formación del discurso ético con base en valores específicos, a saber: “el respeto, la solidaridad, la honestidad, la lealtad, la empatía, la fraternidad, la sinceridad y la gratitud” (Gobierno de México, 2020). Vemos aparecer nuevos conceptos que en los discursos anteriores no ocupaban un lugar preponderante, como es el caso de la lealtad, la fraternidad y la gratitud.

El *respeto a la diferencia* aparecía en los discursos de los libros anteriores, relacionado con el concepto de tolerancia, mismo que en los nuevos discursos desaparece y en su lugar se establece la idea del diálogo para la conciliación y la comprensión, ya que “hablar de nuestras diferencias nos permite expresar lo que sentimos y escuchar lo que otros sienten, lo cual es fundamental para la comprensión mutua y la toma de acuerdos” (Secretaría de Educación Pública, 2020, p.83).

A este respecto, una de las recomendaciones concretas que hace la Guía ética para la transformación de México (2020, p. 9) es:

No todas las personas son como tú, no todas piensan como tú piensas ni hablan como tú hablas, no todas actúan en la forma en que tú actúas. Respeta la forma de ser de los otros y no pretendas imponerles tus conductas, gustos, opiniones o preferencias.

Esta forma de presentación del discurso a manera de indicación, es diferente a la de los libros de texto que, debido a los planteamientos de educación por competencias, evitan redactar las lecciones en formas imperativas, a menos que se trate de indicaciones concretas para realizar actividades. Sin embargo, y aunque la ética no debe tratarse de obedecer prescripciones, en este caso específico parece ser un recordatorio necesario; se considera que la estrategia es acertada, ya que, por obvio que parezca, se suele olvidar que la opinión propia no es la única

y fácilmente se puede caer en la confusión de *opinión* con *verdad absoluta*, lo que genera diversos conflictos. Tal como dijera José Saramago (en una frase atribuida al escritor): “convencer es un intento de colonización del otro”.

A continuación, en esta Guía ética aparece un concepto que no se considera dentro del Programa de Formación cívica y ética. Se retoman planteamientos de la *conciencia planetaria* y la pertenencia a la especie, que siguen la línea de los postulados de Morin, pero tomando como punto de partida el *amor*, tanto propio, como hacia los congéneres cercanos y lejanos, así como hacia los ancestros y las prácticas y disciplinas que permiten que el mundo sea lo que hoy en día es. Y termina con otra recomendación:

Sé una persona amorosa, desde tu cama y tu mesa hasta la fraternidad universal.
Sé compasivo: ama especialmente a las personas que llevan una vida difícil por falta de amor. Toda muestra de consideración y afecto que reciban de ti, por pequeña que sea, será para ellas un regalo invaluable. Cultiva el amor siempre porque una vida sin amor es el vacío más árido y la peor carencia que puede padecer un ser humano. (Gobierno de México, 2020, p. 11)

La introducción de este concepto salta a la vista especialmente porque, aunque no está incluido en los libros anteriores de Formación cívica y ética ni en el libro rediseñado del año 2020, en este documento se está considerando entre los elementos esenciales que el mexicano debe observar para llevar una vida moral ejemplar.

El concepto del *verdadero amor*, como se expuso en el primer capítulo, fue fundamental para las *técnicas de sí* de la ética griega, y se construyó exclusivamente alrededor de la relación con los jóvenes varones, estableciendo la reciprocidad del deseo entre ambas partes, así como el acompañamiento del más joven para que fuera capaz de alcanzar la sabiduría al igual que su maestro, y trascendiendo la relación carnal para sustituirla por una relación de admiración, ayuda y respeto mutuo, esto es, una relación de amistad ya no a nivel físico, sino a nivel espiritual.

En este nuevo planteamiento, el amor en su definición más amplia es absolutamente coherente con el concepto de *dignidad* como el valor intrínseco de los seres humanos y del planeta como un conjunto de ecosistemas y organismos igualmente valiosos. No se habla de

un amor romántico; se habla de la admiración, la apreciación y el respeto por el núcleo familiar, por los vecinos, por el país -no en el sentido nacionalista, sino en el afecto y cuidado del territorio en el que se nace y se crece - y más allá de eso, el aprecio y consideración de aquellos que trabajan por desarrollar el “conocimiento, las prácticas profesionales, las artes y los deportes” (Gobierno de México, 2020, p.11), así como de los antepasados y de las generaciones por venir.

No sería extraño que hablar de *amor* sea considerado por algunos como un proceder ingenuo o fútil, pero es todo lo contrario. Sería interesante averiguar la renuencia de incluir dicho concepto en los discursos pedagógicos, especialmente los que nos ocupan. En el libro editado en 2020, por ejemplo, se habla de una consideración a los otros, pero se fundamentan estos planteamientos en la dignidad, y en los derechos humanos inherentes a esa dignidad, sin hacer uso del término *amor*, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Se dice que toda persona es sujeto de derecho porque se le reconocen derechos que nadie puede negar y que el Estado tiene la obligación de proteger y garantizar. Las personas tienen responsabilidades y obligaciones frente a esos derechos; para alcanzar una vida digna, deben aplicarlos a la vida propia y a la de los demás (Secretaría de Educación Pública 2020, p. 24).

Y en los contados casos en que utilizan el término, lo hacen con relación al derecho a ser amados en la familia (Secretaría de Educación Pública, 2020), o para integrarlo como uno de los sentimientos que deberían estar presentes al momento de que el adolescente tome la decisión de tener relaciones sexuales (Secretaría de Educación Pública, 2008).

Quizá sea descalificado por el afán de nuestras sociedades de poner el conocimiento científico en un pedestal y como la base de los discursos de enseñanza. Pero el ámbito de la práctica moral no se puede reducir a los hechos ni se puede abordar sólo con proposiciones factuales. Tal como lo aseverara Foucault en una entrevista en 1983:

Me parece que no es para nada necesario unir los problemas morales y el saber científico. Entre las invenciones culturales de la humanidad hay todo un tesoro de procedimientos, técnicas, ideas y mecanismos que no pueden verdaderamente reactivarse, pero que ayudan a constituir una especie de punto

de vista que puede ser muy útil para analizar y transformar lo que pasa hoy a nuestro alrededor (Foucault, 2015, p. 352).

Conviene pues, reconocer que la espiritualidad, los sentimientos de unidad y el amor son necesarios para inculcar la construcción de una conciencia y una vida moral, con base en la consideración y el aprecio hacia los y lo que rodea al individuo.

A partir del discurso relativo al amor se introduce el concepto de fraternidad, que se define como “hacer propios los problemas de los demás” (Gobierno de México, 2020, p. 18). Mediante la práctica de la fraternidad se plantea la capacidad de trabajar en conjunto para la resolución de los problemas de otros; de la misma manera, en el libro de 2020, se establece la toma de decisiones tomando en cuenta a los demás y considerando las consecuencias. Planteamientos que se alinean con los principios utilitaristas de la búsqueda del bien común y la previsión de las consecuencias.

En cuanto al placer, la Guía ética introduce dicho concepto como parte irrenunciable de la vida, al igual que el dolor. Invita a experimentar el gozo con la única advertencia de no lastimarse a sí mismo ni a los otros, e introduce el sufrimiento, no sólo como una variable *ausente* en la felicidad (ausencia de sufrimiento y presencia de placer, de acuerdo con el utilitarismo), sino como una experiencia sobre la cual el individuo tiene control, por lo que advierte: “No te aficiones al dolor; llora tus pérdidas y sigue adelante. Cuídate y quíérete, pero no disfrutes sintiendo lástima de ti mismo” (Gobierno de México, 2020, p. 12).

Se considera que esta diferenciación que se advierte entre dolor y sufrimiento, también abona a la distinción ya marcada por Morin entre *cuidado de sí* y *egocentrismo*, a saber: el dolor, al ser parte de la vida es inevitable por lo que resulta indispensable experimentarlo y superarlo, actitudes congruentes con el cuidado de sí mismo; por otro lado, el sufrimiento consiste en aferrarse a ese dolor y revivirlo constantemente sin trascenderlo, ocupando el lugar de víctima de las circunstancias o de los otros, comportamientos que califican, desde la perspectiva de Morin, como egocentristas.

Así como se introduce el amor como elemento de la moralidad, en la Guía ética se reivindican virtudes como la *gratitud* y el *perdón*. Este último concepto vale la pena destacarlo, ya que en los libros de texto se habla únicamente de *responsabilidad* y de decidir correctamente para evitar cometer errores. Sin embargo, el perdón es la alternativa para la

solución de conflictos una vez que los errores han sido cometidos, por lo que debiera ser incluido en el discurso didáctico. Hacerlo resultaría en un discurso más realista, ya que la imposibilidad de anticiparse al espectro inconmensurable de consecuencias de nuestros actos representa un inconveniente infranqueable ante el anhelo de perfección.

Pese a lo anterior, el tratamiento que se le da a este concepto resulta idealista y generalizado, por no decir poco responsable, dado que se recomienda: “Pide perdón si actuaste mal y otórgalo si fuiste víctima de maltrato, agresión, abuso o violencia, que así permitirás la liberación de la culpa de quien te ofendió” (Gobierno de México, 2020, p. 14).

El enunciado que se revela en esa recomendación ubica la importancia del perdón en la figura del agresor, que será liberado de la culpa al ser absuelto por su víctima. Sin embargo, no es responsabilidad del agredido el aliviar la conciencia del agresor. Lo que debiera ponerse de relieve es la capacidad liberadora del perdón, pero para la propia víctima, como mecanismo de trascendencia del sufrimiento.

Por otra parte, tanto en el libro rediseñado de Formación Cívica y ética como en la Guía, se abordan los temas de la legalidad y la justicia. En el libro de 2020 se explica que:

Más allá de una percepción individual, la idea de justicia se refiere a que todas las personas deben ser tratadas de la misma forma. Para garantizar la justicia en una sociedad, es necesario que existan leyes escritas o codificadas que definan con toda claridad lo que un ciudadano puede hacer y lo que no (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 114).

Empero, se identifica un aspecto original en este discurso -que se asimila con el plasmado en la Guía-, en comparación con los libros de texto de años anteriores, ya que se introduce la posibilidad de que las reglas lleguen a ser obsoletas y la necesidad de adaptarlas conforme a las condiciones del grupo social:

Las leyes son imperfectas por naturaleza y deben adecuarse constantemente a las realidades humanas y sociales, que son siempre cambiantes. Así, se presenta la situación de que las leyes injustas deben ser modificadas. Lucha con la palabra, con la organización social y con los recursos legales para modificar las leyes que no sean justas. (Gobierno de México, 2020, p. 19)

Con ello se reorienta el carácter absoluto del cumplimiento a la ley que se venía manejando en el discurso de los libros previos al 2020, donde se aseveraba, por ejemplo, que:

(...) Todas las personas deben comprometerse a actuar con honestidad y respetar las leyes, así como a vigilar la actuación de quienes trabajan en el gobierno o tienen autoridad frente a algún grupo social, para corregir errores, y evitar tanto la corrupción como el abuso de poder (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 72).

En este discurso se manifiesta una modificación en el planteamiento alrededor del cumplimiento de las leyes, reorientando la responsabilidad que se le atribuyó en gran medida al ciudadano en el discurso de los libros previos al 2020; en este nuevo discurso la Guía ética reconoce que:

No basta con que existan leyes para que haya justicia. Debe haber además instituciones apegadas a la legalidad y servidores públicos dispuestos a cumplirla en forma imparcial, equitativa y sin distingo. A eso se le llama “Estado de derecho” y de esa forma se genera en la sociedad certidumbre jurídica. Cuando, por el contrario, las leyes no se aplican o se aplican en forma facciosa, discrecional y arbitraria, proliferan la injusticia y la impunidad; es a lo que se le llama “Estado de chueco” (Gobierno de México, 2020, p.19)

Es así que este enunciado contribuye a reivindicar la responsabilidad del funcionario para observar las leyes, independientemente de la vigilancia ciudadana. Esto sin mencionar el corte humorístico del párrafo, para satirizar la situación ideal *versus* la real.

Aunado a esto, se identifica una transformación en la conceptualización de los llamados problemas sociales. Si bien en los libros anteriores ya existía un bloque temático titulado *Los desafíos de las sociedades actuales* en el que se englobaban la desigualdad, discriminación, abuso, e incluso el cuidado del medio ambiente, en el discurso del libro de texto rediseñado (Secretaría de Educación Pública, 2020, p. 136) se plantea la semejanza entre ambos conceptos:

Un problema se convierte en un desafío cuando tenemos el ánimo de resolverlo. Entonces, lo identificamos, imaginamos soluciones posibles, proponemos, nos organizamos y participamos activamente para transformarlo en algo positivo para todos.

Se considera necesario en este punto hacer un par de señalamientos relativos a los planteamientos de los dos ejemplos anteriores. En primer lugar, el ideal de participación ciudadana para promover cambios en las leyes y la exigencia de rendición de cuentas, realmente suenan muy bien como eso: un ideal. No obstante, valdría la pena corroborar en la realidad cuántas mociones de modificación de leyes se ven concretadas, o cuántas solicitudes de información (y de qué naturaleza) son efectivamente atendidas; además de que no es ningún secreto el carácter burocrático que prevalece en muchas de las instituciones de Gobierno del país. Por lo tanto, es comprensible, -como se evidenció en los testimonios de maestros y alumnos de los estudios citados anteriormente en este capítulo-, que los estudiantes exhiban comportamientos de apatía y frustración, porque los libros hablan de alternativas que difícilmente se concretan en su realidad.

De la misma manera, el hecho de considerar los problemas como *desafíos*, constituye una estrategia de desdibujamiento, que contribuye a aminorar la gravedad del problema. El concepto de *desafío* implica el enfrentamiento de una contrariedad, como un evento fuera de lo ordinario, cuando la realidad es que los problemas sociales son el estado permanente en todos los sentidos: en el país la violencia parece incontrolable, los desequilibrios en el acceso a los servicios básicos son muy marcados, la explotación de los recursos es innegable, por lo que los problemas son el estado natural de nuestra sociedad, vivimos en el problema. Por lo tanto, la asimilación de estos dos conceptos sería válida si la sociedad estuviera en una posición sana en la que los problemas fueran ocasionales, pero no es así.

Antes bien, se reconoce que esto sí puede aplicarse a nivel local para fomentar que los individuos desde muy jóvenes se involucren en los asuntos de su comunidad. Por ende, se reconoce un acierto en el abordaje de los temas de participación ciudadana y diálogo para la resolución de conflictos como *desafíos*, siempre y cuando se especifique que esto resulta efectivo sólo en el nivel molecular de las estrategias de poder y resistencia.

Finalmente, un aspecto original del discurso elaborado en la Guía ética es el tratamiento que se le da al concepto de *familia*. Este documento es el único de todos los analizados que reconoce explícitamente la variedad de grupos nucleares que existen y que todos por igual son *familias*:

Aunque se suele representar en una sola de sus formas, la de una pareja con hijos, la familia es una unidad muy variable y sin un modelo único. En este ámbito de convivencia y vida cotidiana pueden caber una sola persona o muchas, individuos con o sin parentesco sanguíneo o matrimonial, del mismo sexo o sexo diferente. Independientemente de cómo se conforme, la familia debe regirse por las mismas consideraciones éticas que el resto de la sociedad: respeto a la dignidad, libertad, igualdad y fraternidad (Gobierno de México, 2020, p. 24).

Sin embargo, una debilidad que se identifica en este discurso es que no trasciende el planteamiento utilitarista con respecto a la discriminación de las mujeres. A pesar de mencionar la dignidad como fundamento de la igualdad de derechos de las mujeres, enfatiza la importancia de permitirles desarrollarse para beneficio de los otros ya que, como se advierte en el texto del libro editado en 2020 (p.80), “la discriminación hacia las mujeres y las niñas dificulta el avance social, pues impide que ellas cumplan con sus anhelos y todos nos beneficiemos de su trabajo y su creatividad”. Y de manera similar a como ocurre en los discursos precedentes a este libro, se maneja el derecho de las mujeres a las mismas oportunidades que los hombres como un acto de condescendencia manifestado en la expresión “impide que ellas cumplan sus anhelos”, tal como si se tratase de un deseo que de ser concedido se haría como un acto de benevolencia, y no se reconoce que es, por el contrario, un derecho inherente a todo ser humano.

A raíz de la exploración de los materiales ya mencionados se concluye que su discurso presenta cambios conceptuales que obedecen a las modificaciones en la dinámica y la estructura social, lo cual se considera que representa una ventaja con respecto a los discursos precedentes, en el sentido de que se acercan un poco más a las realidades que viven los estudiantes del país, realidades tan variadas como estudiantes hay en las escuelas.

En cuanto a las reacciones de los estudiantes y los comportamientos que se describen en los testimonios, constituyen un acervo valioso de información para quien quiera que este genuinamente interesado en modificar los proyectos educativos en materia moral. Y más que interesado, quien esté en la posición de hacerlo; quien, en palabras de Mill, tenga un lugar en el escalafón social con facultad para modificar las condiciones educativas para el beneficio del mayor número de personas, en este caso, de jóvenes en formación.

Finalmente, se distingue que el discurso no está unificado en el sentido de que algunas conceptualizaciones, bien definidas en la Guía ética del Gobierno de México, no se encuentran desarrolladas en el libro nuevo de Formación cívica y ética, como es el caso del planteamiento tan fundamental del amor, o el del perdón.

Por lo tanto, se cuestiona en este punto si es suficiente con emitir documentos y estructurar un discurso que incluye estas variaciones significativas en el manejo de los conceptos y los puntos elementales para la formación moral del individuo, si dichos documentos se van a limitar a estar disponibles en la red para quien desee leerlo y tomar lo que le interese y le funcione. Sería entonces indispensable integrar esos planteamientos al discurso pedagógico para ampliar las posibilidades de que sea significativo y antes de ser significativo, de que siquiera sea conocido y divulgado.

Conclusiones.

A lo largo de este trabajo se describieron los saberes que configuran el objeto discursivo de la ética, así como las relaciones de poder implicadas en dicha configuración. A partir del análisis enunciativo de los discursos elegidos fue posible realizar interesantes reflexiones y hallazgos con respecto a la caracterización del objeto de la ética y el modo de enseñarlo.

En primer lugar, se identifica que el hecho de que el proyecto educativo de *Formación Cívica y Ética* se haya formulado alrededor de la dicotomía conceptual evidenciada en su nombre (*civismo/ ética*), obedece al aspecto moral que le interesa destacar y difundir al organismo encargado de la educación en México, esto es, la dimensión pública de la misma. El mecanismo de saber poder que se evidencia en los discursos tiene como objetivo entonces que el individuo devenga no *sujeto moral*, sino *sujeto de derecho*. De esta manera se pretende garantizar que sea capaz de funcionar en sociedad, de convivir evitando el conflicto, y sin causar desequilibrios o alteraciones en el funcionamiento de la comunidad. Y aunque considera en sus propósitos el fomento al autoconocimiento, la autorregulación y al examen crítico para la toma de decisiones morales, a lo largo de los discursos se evidenció que éstos se establecen como medios que garantizarán un sujeto responsable de sus emociones y de sus actos para la consecución de la vida armónica en sociedad y con apego a la ley. Y los saberes a los que recurre el discurso respaldan esta postura.

Por un lado, se identifica que tanto el Programa de Formación Cívica y Ética como los libros que se utilizan efectivamente en las aulas recuperan y reelaboran planteamientos de la ética de la ley universal kantiana. El respeto a los demás, la convivencia, la inclusión y la igualdad, se encuentran fundamentados en el valor intrínseco de los seres humanos, es decir, la *dignidad*. Sin embargo, pareciera que dicho argumento es repetido únicamente como recurso formal para afianzar los planteamientos éticos que se presentan, ya que a lo largo de los documentos se plasma la explicación de este concepto casi con las mismas palabras en todas las secciones donde se aborda: como el valor que tenemos todos por el hecho de ser humanos. Empero, al ser tratado de manera superficial, sin ahondar en el asunto, pareciera que es un mecanismo para defender una postura que de otra manera el discurso no sabría cómo sostener.

Por otro lado, se habla constantemente de la toma de decisiones, ya no por deber observando el imperativo categórico, sino en atención a imperativos hipotéticos, que determinan la acción como medio para conseguir algo más; esto es, un saber de corte utilitarista. Así, se recomienda tomar decisiones que beneficien al mayor número de personas, haciendo a un lado, de ser necesario, los intereses propios; o elegir una línea de acción tomando en cuenta las posibles consecuencias que se desprendan de ella.

En cuanto al fundamento general que atraviesa estos discursos, proviene del postulado de la *educación por competencias*, saber proveniente del umbral *económico* y adaptado a los objetivos de la educación, por lo que se abandona la enseñanza de conceptos abstractos y formales, para dar paso a la enseñanza de habilidades para *saber hacer*. Entonces, si se educa al niño con base en el desarrollo de competencias que les permitan *saber hacer* y *saber funcionar*, se corre el riesgo de estar formando *obreros* en el amplio sentido de la palabra: personas que realizan actividades y se involucran en relaciones sociales y económicas sin ahondar en la naturaleza de las circunstancias; simplemente personas que aprenden a reaccionar. Además de esto, este planteamiento pedagógico fomenta la rivalidad, ya que se trata de *saber hacer más* y poder adaptarse mejor que el compañero de al lado.

En el sentido ético, por otro lado, se corre el riesgo de hacer a un lado el aspecto privado y formar no sujetos morales, sino ciudadanos, situación que precisamente se refleja en estos discursos. Por ello, se considera que es muy delgada la línea entre acompañar al niño en el descubrimiento de sus habilidades, responsabilizándolo de sus elecciones, y convertirlo en un sujeto puramente obediente.

Así también, se reconoce el recurso a argumentos de tipo científico como los que ofrece el umbral *psicológico*, valiéndose de ellos para legitimar saberes en torno a la adolescencia (cómo dice la psicología que debe ser, actuar y pensar un adolescente) y del umbral *biológico* para fundamentar por qué es incorrecta la discriminación (dado que la ciencia ya estableció que no hay diferencias fisiológicas entre los individuos de diferentes etnias, no hay razón para discriminarlos). De igual manera, hay una prevalencia de enunciados que se rastrean hasta los dominios del umbral *jurídico* y se reconoce en todos aquellos relativos a la observancia de las normas, el *Estado de Derecho*, el delito y el apego a la legalidad.

A partir de lo anterior se comprueba la hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación, según la cual los saberes que apoyan la construcción del discurso ético en los

libros de texto provienen del umbral biológico, psicológico y económico. Así mismo, se distingue un umbral que no había sido considerado, es decir, el jurídico.

En cuanto a las estrategias de poder identificadas se encuentran mayormente rasgos de mecanismos de normalización, mismos que se pueden explicar claramente con ejemplos a propósito del llamado *respeto a la diferencia*. A este respecto, se identificó que la configuración del saber en torno a la diversidad es uno de los más conflictivos. Esto se debe a que el concepto de *diferencia* se trata en principio como un término negativo, cuando el concepto en sí mismo no es intrínsecamente positivo ni negativo. Basándose entonces en el saber convencional de que la *diferencia* es mala o problemática, el resultado es un discurso condescendiente. De esta manera, la igualdad de derechos hacia las mujeres o hacia los individuos originarios de distintas etnias, se plantea como darles la oportunidad de desarrollarse, de cumplir sus sueños, de superarse, como si se tratara de permitirles el acceso a algo a lo que en principio no tenían derecho.

De la misma manera, el concepto mismo de inclusión, se considera fundamentado en una estrategia de homogeneización. Se valida la importancia de la aceptación de otras culturas como una oportunidad de aprender de ellas, es decir de echar mano de lo que esas culturas ofrecen para enriquecer la nuestra. Este planteamiento se vale de estrategias de poder encaminadas no a abrir un espacio considerando las necesidades de todos en la misma proporción, sino a agregar a la realidad dominante las realidades de los otros, en la medida que éstas nos sean de utilidad, a *nosotros los privilegiados*.

Otra estrategia de normalización se evidencia de manera cristalina en las consideraciones en torno al acoso escolar, mismas que colocan a cada uno de los estudiantes en una posición del tablero del juego del acoso. El estudiante no puede estar al margen: o se reconoce perpetrador, o cómplice, o de lo contrario es la víctima o un observador. Así también se ofrece un listado de características que muy probablemente el acosador presenta, mismo que permitiría identificar con facilidad si se conoce a uno, o si se es uno.

Por otro lado, para dar forma a la relación del individuo consigo mismo que plantea Foucault en el eje de la subjetivación, como fundamento de una ética ideal se identificaron las 4 dimensiones de dicha relación y se exponen a continuación.

En primera instancia, se constata que la *sustancia ética* de estos discursos es el apego a la ley, ya que es el mecanismo con el que se pretende que el individuo se configure como

ciudadano. Luego, el modo de sujeción se determina que yace en la obediencia a las leyes por el temor a la sanción o la segregación; esta es la relación en la que se pretende que el individuo se establezca con respecto a dicha obediencia. En tercer lugar, la teleología del sujeto moral que se proyecta en estos discursos es la de la configuración del ciudadano ideal: dócil y obediente de las normas de conducta.

Finalmente, en cuanto al trabajo ético que debe realizar cada individuo, se distinguió a partir del recurso a los estudios de caso de las investigadoras Elizondo y Rodríguez, una estrategia que destaca entre los estudiantes y que consiste en el rechazo a los planteamientos que se desarrollan en la clase, debido a que en su mayoría los esquemas de conocimiento desarrollados en los libros no coinciden con la realidad que ellos viven cuando salen del salón de clases. Por su parte, llama la atención que los maestros también han desarrollado mecanismos de resistencia que se caracterizan principalmente por la renuencia a profundizar en los conocimientos del nuevo programa, argumentando, por un lado, la falta de capacitación y por otro la debilidad de los planteamientos y la falta de credibilidad que esto genera en la dinámica del aula por la incompatibilidad de las enseñanzas con las realidades particulares. En este sentido se abre una posibilidad de continuar con ese tipo de investigaciones que contemplen estudios de caso, a partir de los cuales sea posible recopilar testimonios que den cuenta de las estrategias de resistencia y el trabajo interno que desarrollan los estudiantes cuando se han visto involucrados en la dinámica de la Formación cívica y ética. Todo el trabajo de este proyecto se ha desarrollado con miras a la construcción del ciudadano productivo, capaz de controlar sus emociones, capaz de anteponer las necesidades del conjunto a las propias y que conozca las reglas del juego, independientemente de su percepción particular de lo que es correcto o incorrecto. Por lo tanto, se concluye que este programa revela la falta de interés de las instituciones involucradas en la construcción de saberes que acompañen al individuo en la configuración y fortalecimiento de su conciencia moral, aspirando, por el contrario, a conseguir obediencia por el temor al castigo y al peso de la ley.

Con estos elementos obtenidos del análisis e investigación, se comprueba el supuesto de que las relaciones de poder y resistencia se gestan entre las instituciones encargadas de crear los proyectos educativos, los maestros y los estudiantes.

Finalmente, se determina que el desarrollo de una ética *híbrida* como la que se considera se ha producido en estos documentos (dejando a un lado el que haya sido premeditado o fortuito) tiene potencial didáctico y pedagógico, ya que se encuentra plausible el recuperar elementos teórico- conceptuales tanto de la postura deontológica y la utilitarista, para integrar quizás una práctica moral eficiente que compagine con las necesidades actuales de la sociedad. Sin embargo, la postura utilitarista no debería configurarse a partir de la educación a través del miedo, sino de una educación que permita visualizar las mejores consecuencias tomando en cuenta las realidades de los individuos involucrados.

De ahí que se considere posible una ética fundamentada en la ley universal, en el reconocimiento del valor intrínseco del ser humano, de lo cual se puede desprender el amor al prójimo, la consideración de las consecuencias (claro, con la justa dimensión y la conciencia de los límites humanos), la búsqueda del bien para la mayor cantidad de personas considerando primero el nuestro y el de los otros por añadidura. Ahí radica la diferencia entre procurar el bien personal *a pesar* de los demás (egocentrismo) y perseguir primero el bien personal para poder después procurar el del conjunto.

Es por ello que se considera que el viejo adagio “no hagas a otros lo que no quieres que te hagan” resulta una premisa válida y útil para orientar el comportamiento, en el sentido de que, si *yo*, como ser humano considero que tal o cual cosa me afecta, me altera o me socava, no va a ser diferente para otros seres humanos. Lo ideal sería actuar conforme al imperativo categórico como *modo de sujeción*, de tal manera que la acción del individuo se pueda constituir en referente de acción universal, siempre considerando al otro como una extensión de la propia persona, como *otro yo*, que tiene el mismo derecho a pensar, a sentir, a disfrutar, y que de igual manera experimenta episodios de dolor, inseguridad y frustración. Sin embargo, aunque *el otro* es *otro yo*, no significa que *su* realidad sea una copia fiel de la *mia*, por lo que se deberá considerar la situación particular para resolver conflictos específicos en los que la ley universal no sea suficiente para tomar la mejor decisión, tomando en cuenta los principios de la ecología de la acción.

Desde la perspectiva del amor y la consideración a los otros, partiendo del amor propio, resulta plausible reivindicar e integrar a dicha ética la práctica de las *técnicas de sí*, del cuidado de uno mismo, para hacer del proyecto de vida particular un arte.

Tal como argumenta Foucault, esto tiene relación directa con la espiritualidad y con un sentimiento impersonal tal como lo plantea Bertrand Russell, “reverencia y adoración, el sentido de una obligación hacia la humanidad” (como se citó en Tomasini, 2006, p. 194). Y aunque los planteamientos *russellianos* giran en torno a la vida religiosa (una vida religiosa *no teísta*), su concepto del amor es efectivamente aplicable a la vida moral, dado que se puede imaginar la construcción de una pedagogía moral que conmine a “la subordinación de la parte finita de nuestra vida respecto a la parte infinita” (como se citó en Tomasini, 2006, p.196).

Por lo tanto, valdría la pena examinar la historia de las discontinuidades que envuelve a la práctica moral, con la esperanza de quizás localizar el punto de quiebre que posibilitó la instauración de nuestra *parte finita* -esto es, del progreso material, el llamado *éxito profesional* y la acumulación de bienes- como el objetivo de la existencia y mover el foco para distinguir la sutil pero significativa diferencia entre el *egocentrismo* y el *cuidado de sí*:

Ocuparse de sí mismo tendrá como efecto - y tiene como sentido y meta- hacer del individuo que se ocupa de sí mismo alguien distinto con respecto a la masa. A esa mayoría, esos *hoi polloi* (los varios, los numerosos), que son precisamente las personas absorbidas por la vida de todos los días. (Foucault, 2018, p.85)

Con la identificación de esta diferencia llegará el reconocimiento de que en nuestra sociedad actual el *individuo* tiene el lugar central de nuestro comportamiento moral, como *super-concepto* que sustituyó al *super- concepto* de Dios (Tomasini, 2008) y que ese *super-concepto* está construido alrededor del *egocentrismo*.

Contrariamente a lo que sucede con el *egocentrismo*, el *cuidado de sí* no se opone al cuidado del prójimo o a la consideración de la colectividad; es más bien el punto de partida. Ser capaz de configurar el proyecto personal de manera que en él se incluya el ser compasivo, cuidadoso, protector, justo consigo mismo, es el preámbulo para serlo con los otros.

En ese momento será posible reivindicar la valiosa aportación de los saberes antiguos de las artes de la existencia, para conformar un proyecto educativo de formación ética cuyo objetivo sea hacer del proyecto de vida personal una obra de arte. Como atinadamente lo dijera Foucault (2015, p. 353):

Lo que me sorprende es que en nuestra sociedad el arte ya sólo tenga relación con los objetos y no con los individuos o la vida; y también que el arte sea un dominio especializado, el dominio de los expertos que son los artistas. Pero ¿no podría la vida de cualquier individuo ser una obra de arte? ¿Por qué un cuadro, o una casa son objetos de arte, pero no nuestra vida?

Bibliografía.

- Alexander, R. Á. (2015). El dispositivo de formación cívica y ética desde los planteamientos de Michel Foucault: prácticas y discursos en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT (2012-2014). *Uni-pluriversidad*, 15(1), 100-110.
- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, 15(1), 99-107.
- Aristóteles (s/f). *Nichomachean ethics*. Recuperado de: <http://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.html>
- Caballo, Vicente. (1983). Asertividad. Definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*, 13.
- Chagoyán, P. (2013). Rastreado el origen pedagógico del modelo educativo por competencias. *Revista COEPES*, 7. Recuperado de: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes7/index.php/rastreado-el-origen-pedagogico-del-modelo-educativo-por-competencias>
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Revista de Teoría del Arte*, (14/15), 183-189.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación, Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Cactus
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Formación Cívica y Ética. Plan de Estudios*. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/formacion_civica_y_etica_lepri.pdf
- Elizondo, A. y Rodríguez, L. (2009). Los maestros y la formación cívica y ética. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 151-161.
- Estados Unidos Mexicanos (2008, 31 de marzo). *Acuerdo 438. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: <https://dof.gob.mx/index.php?year=2008&month=03&day=31>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Hermenéutica del sujeto*, 107.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto, Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México: FCE.
- Foucault, Michel. (2003). *Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2003a). *Historia de la Sexualidad 3. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2005). *El orden del Discurso*. Buenos Aires: Fabula Tusquets.

- Foucault, Michel. (2007). *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2007a). *Sexualidad y poder, Sexualidad y soledad y La ética del cuidado de sí mismo como práctica de la libertad*. Barcelona: Folio.
- Foucault, Michel (2007b). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2010). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2013a). *¿Qué es usted, Profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel. (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel. (2019). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. México: Siglo XXI Editores.
- Gobierno de México (2020). *Guía ética para la transformación de México*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/594791/GMX_GUIA_ETICA.pdf
- Gutiérrez Cham, G. (2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso). *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1079-1102.
- Gutiérrez Sáenz, R. (1992). *Introducción a la ética*. México: Esfinge.
- Jäger, S. y Maier, F. (2016). Analysing discourses and dispositives: a foucauldian approach to theory and methodology. En R. Wodack, y M. Meyer, (Ed.). *Methods of Critical Discourse Studies 3rd Edition*. (pp. 109- 153). Londres: Sage.
- Jenofonte. (1993). *Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Editorial Gredos.
- Kant. Immanuel. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Mill, John Stuart. (2007). *El utilitarismo*. Madrid: El Libro de Bolsillo Filosofía Alianza Editorial.
- Moghtader, B. (2016). *Foucault and educational ethics*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana, UNESCO.
- Olweus, Dan. (2010) *Bullying in Schools: facts and intervention*. *Kriminalistik*.
- Ribes Iñesta, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 19-26.
- Rodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Folios*, 41, 37-50.

- Roldán, N. (2013). *Cumplieron 50 años los libros de texto gratuitos*. Milenio. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20131016152422/http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/8531876>
- Ross, W.D. (Ed.). (1955). *Aristotle selections*. NY: Charles Scribner's sons.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336.
- Scruton, Roger. (2001). *Kant. A very short introduction*. NY: Oxford University.
- Secretaría de educación Pública (2008). *Formación Cívica y Ética Sexto Grado*. México: Margen 21 Servicios Editoriales.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Formación Cívica y Ética Sexto Grado*. México: Margen 21 Servicios Editoriales.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Formación Cívica y Ética Sexto Grado*. México: La Caja de Cerillos, S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *Acciones para combatir el bullying y el delito*. México: Fernández Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Catálogo de Libros de Texto Gratuitos*. Recuperado de: <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Formación Cívica y Ética Sexto Grado*. México: La Caja de Cerillos, S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Formación Cívica y Ética. Sexto Grado*. México: Petra Ediciones, S.A. de C.V.
- Spencer Jr, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work*. NY: John Wiley and Sons.
- Tomasini, A. (2006). *Filosofía de la religión. Análisis y discusiones*. México: Plaza y Valdes.
- Valadez, B. (2014). *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Milenio. Recuperado de <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>.