

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

ESTUDIANTE: KAREN PAOLA QUINTANA BARRIOS

**TITULO: “REFLEXIONES EN TORNO A LOS FINES ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA”**

CALIFICACIÓN

APROBADO

ROSIRIS UTRIA PADILLA

Asesora

LUIS EDUARDO PÉREZ MARRUGO

Jurado

Cartagena de Indias, abril 13 de 2016



**REFLEXIONES EN TORNO A LOS FINES ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA**

KAREN PAOLA QUINTANA BARRIOS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE FILOSOFÍA

Cartagena

2016

REFLEXIONES EN TORNO A LOS FINES ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

KAREN PAOLA QUINTANA BARRIOS

Trabajo de grado para optar por el título de filósofo

Asesora: DOCTORA ROSIRIS UTRIA PADILLA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

2016

RESUMEN

En este trabajo se analizan los fundamentos éticos del proyecto de emancipación humana delineado por Rousseau y Kant en el siglo XVIII, entendiendo este proyecto como programa de educación para la auto comprensión y realización de sujetos morales con autonomía política o capacidad de acción para proyectarse como miembros cooperantes en el desarrollo de una sociedad de hombres libres e iguales. Se trata, además, de considerar las adaptaciones o reconstrucciones críticas de tal proyecto en términos de educación para la democracia realizados por autores contemporáneos como Hannah Arendt, Amy Gutmann, Martha Nussbaum y Estanislao Zuleta. El énfasis analítico recae en mostrar que la facticidad del proyecto de educación para la emancipación y respeto a la dignidad humana parece incompatible con el ordenamiento social, político y cultural sitiado por el sistema moderno de economía capitalista, el relativismo moral y por estructuras de socialización orientados al aconductamiento y la habilitación de ciudadanos para la productividad y el consumo sin fin de lo que oferta el mercado y la naturaleza. Superar tales obstáculos demanda imaginar nuevas formas de articulación entre la fundamentación de la validez del proyecto y las cuestiones de aplicación situacional e histórica.

PALABRAS CLAVES: Emancipación, Sujeto moral, Enfoque de Capacidades, Educación ciudadana, Ciudadanía democrática.

ABSTRACT

In this paper the ethical foundations of the project of human emancipation outlined by Rousseau and Kant in the eighteenth century are analyzed, understanding this project as education program for self-understanding and realization of moral subjects with political autonomy or capacity for action to project as cooperating members in the development of a society of free and equal men. It also is considered critical reconstructions or adaptations of such a project in terms of education for democracy made by contemporary authors such as Hannah Arendt, Amy Gutmann, Martha Nussbaum and Estanislao Zuleta. The analytical emphasis is to show that the factuality of the education project for emancipation and respect for human dignity seems incompatible with the social, political and cultural system besieged by the modern system of capitalist economy, moral relativism and socialization oriented structures self conduct and enabling citizens to productivity and consumption endless supply what the market and the nature. Overcoming such obstacles demands imagine new forms of articulation between the foundation of the validity of the project and issues of situational and historical application.

KEYWORDS: Emancipation, Moral subject, Capability approach, Citizenship education, Democratic citizenship.

AGRADECIMIENTOS

Por medio de estas sencillas palabras quiero expresar mis mas sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que de una u otra manera influyeron en mi proceso de formación y en mi paso por la universidad. Primero que todo quiero agradecer a cada uno de los docentes del programa de Filosofía, los cuales con sus palabras y exigencias ampliaron el horizonte de posibilidades de mi formación universitaria llegando a la profesional que soy hoy en día. en especial a los docentes Kenneth Moreno May y Cesar Augusto Mora Alonso y a las profesoras Sandra Lorena Hidalgo y Rosiris Utria Padilla, siendo esta ultima mas que mi docente mi asesora de trabajo de grado.

Igualmente quiero mostrar mi agradecimiento par cada una de aquellas personas del personal administrativo que con su trabajo de una u otra forma hicieron mas llevadero el paso en la universidad.

Por último, pero no menos importante quiero darle gracias a Dios y a la vida por permitirme esta maravillosa oportunidad de alcanzar un peldaño más en mi proceso de formación académica, aun faltan muchos pero allí vamos.

DEDICATORIA

Este trabajo quiero dedicarlo primero que todo a mis hermosas hijas Allinson Paola Montero Quintana y Sharon Johana Montero Quintana, ustedes dos se han convertido en mi mayor fuente de inspiración y mi motor diario para afrontar cada una de las situaciones que se presentan cada día. Por ustedes cada sacrificio o esfuerzo que tenga que hacer vale completamente la pena. De igual manera quiero dedicar este trabajo a mis padres Jaime Quintana Castellar y Melida Barrios Rivera, quienes siempre han estado allí apoyándome y demostrándome que no hay límites e impedimentos para todo aquello que nos proponemos lograr.

Por último pero por eso no menos importante este trabajo lo quiero dedicar a la honra de nuestro señor Dios rey de reyes, padre celestial pues ha sido él quien ha hecho posible este logro y sé que de su mano vendrán muchos más.

Aun falta mucho camino por recorrer, muchas etapas por cumplir, pero de la mano de Dios, mis hijas y toda mi familia se que lo lograre.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción-----9-17

Rousseau y su propuesta educativa-----18-31

Kant y su ideal de educación democrática -----32-54

Hannah Arendt: la crisis de la educación -----55-66

Estanislao Zuleta: educación y democracia-----67-75

Amy Gutmann: Teoría de la educación democrática-----76-85

Martha Nussbaum: la formación de ciudadanos cosmopolitas-----86-90

Consideraciones finales-----78-81

Bibliografía-----82-84

Cybergrafía-----85-87

“Pensar la educación significa reconocer que se enseña sin Filosofía, el mayor desastre de la educación (...). Una educación que es incapaz de suscitar el deseo y la necesidad de aprender.”

Estanislao Zuleta

“En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición.”

Hannah Arendt

“La educación nos prepara para el trabajo, para ser buenos ciudadanos y para darle sentido a nuestras vidas.”

Martha Nussbaum

INTRODUCCION.

El trabajo se propone analizar la fundamentación ética y evolución de los programas de educación para la ciudadanía en las sociedades democráticas modernas inspirados en el proyecto de emancipación humana de Rousseau y Kant. El énfasis recae en las orientaciones del marco normativo de un poder público comprometido con la formación de ciudadanos capaces de asumir el protagonismo de su existencia, de elegir sus modos de vida y, a la vez, obligados a la edificación y sostenimiento de un mundo compartido en el que realizarse como sujetos con autonomía -moral y política- plena. Análisis que se aúna al examen de la comprensión de autores contemporáneos como Hannah Arendt, Amy Gutmann, Martha Nussbaum sobre las cuestiones vinculadas a la necesidad de formar ciudadanos responsables del mundo y las condiciones fácticas, situacionales e históricas que obstaculizan el ordenamiento de sociedades democráticas consecuentes con la cultura política.

En este orden de ideas, lo primero es mostrar la conceptualización que hiciera J. J. Rousseau sobre la educación como proceso de racionalización de las emociones e institucionalización de un contexto de interacción social que mantenga la corrupción de la sociedad, sus vicios e inequidades dentro de límites razonables o adecuados para la afirmación del individuo. Desde esta perspectiva el poder público que asuma la función social de educar ha de gestionar un ambiente de aprendizaje y de socialización e interrelación intersubjetiva que facilite el desarrollo del ciudadano en armonía con su naturaleza en cada etapa. La formación de un sujeto equilibrado y libre pensador requiere de unas condiciones externas y direccionamientos claramente definidos y coherentes con el propósito formativo, de manera que logre equilibrar la formación libresco e intelectual, los intereses en conflicto en el ámbito social, el respeto de las cualidades naturales y la sensibilidad del individuo humano en formación. Consideración que permite afirmar que la validez y facticidad del proyecto de formación ciudadana depende tanto de las demandas prácticas de justicia social que orientan el proyecto como del compromiso político de generar las condiciones materiales que permitieran a los hombres llevar una vida buena, una vida acertada. Esta sería la tesis fuerte y de amplia vigencia de Rousseau sobre el sentido de la educación ciudadana.

Immanuel Kant siguiendo a quien llama el Newton del mundo práctico, conviene en que la educación debe orientarse a la emancipación humana, a la salida de los hombres de la "*minoría de edad*". El estado de minoría de edad alude a la necesidad de guías y andaderas para la acción y toma de decisiones. Los hombres en este estado, en vez de servirse de su propio discernimiento para dirigir su vida y perfeccionar sus talentos, acuden a todo tipo de autoridad, asumiendo que el costo de la subordinación acrítica es compensado por la seguridad y

comodidad de un mundo sin responsabilidades, aparentemente liberados de las consecuencias de sus acciones. Sumisión que implica la negación de la posibilidad de que los seres humanos puedan erigirse en legisladores del mundo en el que realizar una existencia según sus propios parámetros o límites. Negación que anula la validez de la exigencia práctica de responder por el mundo o realidad en la que se viva.

Este pensamiento entraña la idea, de entera actualidad, de que la educación debe orientarse al crecimiento de un hombre autónomo, que doblegue la cobardía y la pereza para ser libre. Esta determinación del sentido de la educación como ilustración o “salida de la minoría de edad” decidida por la sociedad misma, desborda la habilitación de los educandos para el intercambio de su capacidad creativa o productiva por bienes de consumo y de uso, no se trata de hacerlos útil o provechoso para este o aquel fin social o particular, puesto que con ello se concedería que el valor de los seres humanos remite no a su dignidad como potencialmente autónomos sino al mercado, a su instrumentalización para fines particulares, por las apreciaciones meramente subjetivas (de conveniencia, de utilidad). Para Kant la educación se ha de enfocar a la comprensión del hecho de que la dignidad le es inherente a los seres racionales libres, autónomos y a cómo crear las condiciones de constitución de una sociedad o comunidad de hombres libres. Valga acentuar que la conservación de esa comunidad se cimentaría en las garantías que impedirían el menoscabo de la libertad de ninguno de sus miembros, viejos o nuevos, para lo cual se ha de conformar como República o Estado de derecho. La función de educar se encaminaría a fomentar como obligación fundamental o derecho que limitaría la injuria a la dignidad de la humanidad en cada ser humano, el fundamento del derecho a la educación que se puede llamar libertaria, lo procura la perspectiva de que cada hombre se debe a sí mismo y los demás respeto absoluto e incondicionado a su consideración como seres

autónomos, moralmente imputables –responsables por sus acciones y decisiones-, respeto que no debería ser afectado por instancias arbitrarias, circunstancias contingentes o relaciones de poder.

Desde tal perspectiva, el orden social y los procesos de interrelación no pueden orientarse por criterios referidos a la naturaleza física o social del hombre, estos solo remitirían a características contingentes, los cuales, por principio, no afectan la dimensión moral. En cuanto esa dimensión se constituye en el ámbito de acción de la educación ciudadana, un poder público que enarbola la función educativa como moldeamiento o perfeccionamiento de esas características o cualidades contingentes actuaría por fuera del fin ético de la educación e incurriría en la instrumentalización de la misma para el sometimiento de los ciudadanos. La educación ciudadana deberá orientarse a la promoción o entendimiento de la autonomía como capacidad moral y auto finalidad, a este fin se ha de subordinar la racionalización del orden social de convivencia. En otras palabras, la educación como función social se fundamenta en la necesidad práctica de formación de la auto-comprensión moral de los hombres como seres libres e iguales.

La potencia del programa de fundamentación de la educación ciudadana como educación libertaria o emancipadora de inspiración kantiana, parece ser acogida por el pensamiento político de Hannah Arendt al proyectar la actividad educativa como actividad conservadora del mundo en el que los hombres, la pluralidad humana, pueden realizar su libertad. La función educadora se ha de desplegar como forma de acoger y proteger al niño del mundo constituido y a este mundo del niño, esto es, generar las condiciones de interacción intersubjetiva e intergeneracional sin menoscabo de lo nuevo ante lo viejo o de lo viejo ante lo nuevo, en cuanto lo viejo se disponga al abrazo de lo nuevo. El campo de la educación, habrá

de promover la conservación de la sociedad solo en cuanto regulada para el crecimiento de los nuevos de parte de los ya formados. En este sentido educar es potenciar el crecimiento tanto del nuevo, del niño o joven y del mundo ya constituido que lo acoge: “la esencia de la educación es la natalidad” sostiene Arendt (2003, 271). Educar, ha de tratarse de formar niños y jóvenes para revelar su novedad o capacidad de iniciar lo nuevo, para actuar en el mundo público, acción que se traduce en emancipación, revelación de la identidad, desde la cual, como revelación de un quién se puede esperar o exigir responsabilizarse del mundo de cuyo sostenimiento se participa. El poder administrativo del Estado podrá ocuparse con la destinación de los recursos públicos necesarios para la regularización e institucionalización del proceso educativo, su sostenimiento, pero no tendría que intervenir en la determinación del bien que persiga la educación como tampoco constituir ese asunto en objeto de interés político, ideológico, de partidos o económico. Cualquier fin fijado desde la gestión y promoción administrativa, por favorable que parezca para la felicidad y los intereses vitales de los hombres, esconderían mecanismos de alienación del mundo y de formación de un trabajador-consumidor obediente no de un ser humano libre, que encuentra en la libertad de acción, elección y decisión su verdadera naturaleza.

Se encuentra cierta sintonía entre estas tesis de Arendt con las críticas del Estanislao Zuleta al manejo de la educación en el contexto nacional, al señalar la represión del desarrollo de la capacidad de pensamiento autónomo de jóvenes y niños potenciada por el sistema y políticas educativas constituidas para el conformismo con un marco institucional incapacitado para garantizar la soberanía popular, procura la intimidación del pensamiento crítico; la meta libertaria o emancipadora de la educación se subordina a la transmisión de datos, saberes, conocimientos y resultados de procesos que otros ya pensaron y que el nuevo debe aprender para ser funcional, es decir, útil al sostenimiento de las relaciones de poder dominantes.

En ese sentido la educación se viene reduciendo a la estimulación de la imitación del pensamiento viejo, no enseña ni permite hacer algo nuevo.

El alegato de Zuleta sobre cómo la educación se ha constituido en recurso o instrumento de las instancias de poder público para opacar la capacidad de pensar por sí mismo de los sujetos educativos, procura un diagnóstico del estado de la educación en el contexto local compatible con el diagnóstico arendtiano de crisis de la educación que recorre al mundo moderno, sin proponérselo, también acusa la crisis de autoridad, de la cultura y de pérdida del espacio público político de aparición y reconocimiento mutuo de las identidades individuales o colectivas. La calificación de desacierto de estos derroteros de la educación ciudadana en sociedades como la nuestra, se soporta en el enaltecimiento de la libertad como despliegue de la creatividad, la imaginación, la capacidad de iniciar, igualmente demanda el cultivo del diálogo fluido como condición para generar justicia social y crecimiento personal

Una perspectiva de contraste a la crítica a la politización de la política de los autores arriba señalados, es la planteada por Amy Guttmann quien elabora una teoría de la educación democrática de carácter político. Para la autora, una teoría educativa bien sustentada ha de poner atención a los requerimientos de las políticas educativas que caracterizan las sociedades contemporáneas. Guttmann considera que pues “se necesitan políticas más democráticas para promover la educación democrática, se necesita una educación más democrática para alcanzar políticas democráticas. Si valoramos las dos cosas, debemos procurar ambas” (Guttmann, 2001: 35). En este sentido, su teoría redefine los nexos esperados entre

educación y política en las sociedades contemporáneas. La educación se ha idealizado como un espacio intermedio entre el ámbito público y el privado, lo que ha dado para inclinarse hacia un ámbito en descuido del otro, de lo que se trata es de esclarecer las articulaciones debidas entre la educación ciudadana y la política democrática, proyectando la cultura de la democracia como sustento de aquella, mientras que la conservación y facticidad de la democracia se haga depender de la fortaleza de la participación de la pluralidad ciudadana. Este condicionamiento guía la construcción de una teoría de la educación democrática y de la democracia menos idealista, pero mejor fundamentada (Guttman, 2001: 325).

El cuestionamiento pendiente se estructura sobre la competencia entre las demandas de satisfacción de necesidades vitales de sujetos que vienen siendo condicionados por el modelo económico capitalista de producción a verse –valorarse- a sí mismos como trabajador-consumidor cuyas necesidades se han convertido en eje del interés social, en detrimento de otras posibilidades de acción relacionadas con la libertad y el reconocimiento recíproco. Este panorama parece condicionar, a su vez, políticas de educación ciudadana orientadas a habilitar para el trabajo según las demandas del mercado. Las intencionalidades de la educación se acomodan a esas demandas tratando de que las nuevas generaciones declinen sus expectativas emancipadoras, justamente porque la autonomía y la deliberación aparecen como posibilidades poco provechosas ante las exigencias impostergables de supervivencia y realización en el orden existente.

La concepción de educación ciudadana como educación para la democracia desborda los límites conceptuales de la democracia como forma de gobierno para asumirla como forma de vida que busca que cada uno de los individuos establezca lazos asociativos libremente establecidos entre distintos grupos constitutivos para definir objetivos comunes. Idea que se funda en una perspectiva ética sobre el funcionamiento verdaderamente humano o concepción del florecimiento humano y el enfoque de las capacidades, elementos estructurales de determinación de la justicia del orden político y social de Martha Nussbaum.

La mirada ética de la democracia de Nussbaum se articula a un modelo de desarrollo humano y de educación arraigados en el hecho de la pluriculturalidad y las condiciones para la interculturalidad. Postula a la educación democrática como acicate del desarrollo mismo de las capacidades y su libre despliegue en acción política de la ciudadanía, esto implica superar las determinaciones referidas a la formación y ejercicio profesional o laboral de la política, la tecnocracia o de la burocracia, y promover el respeto mutuo entre los seres humanos con independencia de su adscripción a una membresía política, clase, género, religión, tradición cultural o etnia. Plantea un modelo de educación que potencie las capacidades humanas como instituyente del desarrollo social, de la cooperación cívica y el crecimiento económico, de forma que la garantía del derecho de formación de una identidad humana propia la base de experiencias justas, razonables de cooperación y solidaridad recíprocas.

En este trabajo, antes que la exposición de la teoría de educación para la democracia de los autores mencionados, se propone ensamblar el ideal de educación ciudadana

propuesto por estos para las sociedades democráticas modernas para luego derivar algunas consideraciones sobre los retos y condiciones que el contexto de acción de esas mismas sociedades tendría que superar para acoplarse a las exigencias de los programas de fundamentación de la educación para la democracia.

Se propone, en primer lugar: dar cuenta de los cimientos de la educación democrática en la propuesta de emancipación humana forjada por Rousseau y replanteada por Kant en términos de la salida del hombre de la minoría de edad. Tratando de exaltar el protagonismo que deben alcanzar en la vida pública los ciudadanos, estableciendo la competencia ética de los individuos para intervenir en la orientación y el desarrollo de la comunidad local y cosmopolita.

Luego el asunto se centra en las intencionalidades educativas democráticas encargadas de reivindicar la dignidad humana, las cuales parecen chocar con un mundo social en el que el ciudadano ha devenido superfluo y la democracia se precipita a su vaciamiento. Lo que confiere cierto carácter quimérico a la puesta en práctica de las políticas de educación democrática. Se trata de mostrar que antes que un problema de metodologías o de pedagogía la educación de ciudadanos democráticos, autónomos y responsables del mundo en el que quieren vivir, como pensaba Arendt, se requieren políticas de educación y de conformación de sistemas democráticos de educación al modo en que lo plantea Guttman articulados y regulados por principios de justicia distributiva y redistributiva cuyas garantías se impongan por encima de las fronteras nacionales, tal como lo plantea Nussbaum.

ROUSSEAU Y SU PROPUESTA EDUCATIVA.

Iniciaremos este recorrido pasando revista sobre el pensamiento de Rousseau y su aporte a la educación democrática¹, encontrando entonces que Rousseau estructura su ideal educativo y pedagógico teniendo en cuenta la crítica que este hiciera a la sociedad de su tiempo. Sociedad en la cual el hombre era engañado, aunque se pone entre la espada y la pared con el fin de que este logre erguirse a sí mismo, mantiene condiciones injustas de interacción, en cuanto admite la desigualdad y la competencia sin cuartel que obliga a unos a venderse y le da autoridad a otros para subordinar. Esta crítica realizada por Rousseau se encuentra estrechamente ligada a un diagnóstico de las patologías propias de la sociedad moderna. Este planteamiento político y educativo roussoniano se centra en contenidos empíricos. El autor hace un diagnóstico de la sociedad de su tiempo basándose en lo que este ve y vive. Deduciendo que el hombre se encuentra enfermo, está corrompido y la única forma de curar esta patología propia del hombre moderno, es por medio de la educación. Para el autor, hay que educar a los nuevos hombres para vivir en igualdad, en libertad, en autonomía, a vivir acorde a su verdadera naturaleza.

El punto álgido de dicha detracción se encuentra determinado por la consideración de la injusticia social, la cual se encuentra fundamentada en la desigualdad

¹ El pensamiento social, político y educativo de Rousseau, queda plasmado desde su primera obra, *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750), en la que cuestiona la concepción del progreso de los que llama *philosophes*. En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la de la desigualdad* (1755), esboza en líneas gruesas una filosofía de la historia, una crítica del absolutismo y denuncia la injusticia social como una patología de la evolución de histórica que permite verle como predecesor de la filosofía social de Marx. Crítica que se extiende a las concepciones económicas de los enciclopedistas y de los fisiócratas en el *Discurso sobre la economía política* (1755). Crítica que afina contra la ética de la sociedad civil de su tiempo, en su obra de teatro *Narcisse* (1741). Luego en su etapa de mayor madurez intelectual publica sus obras principales: *El contrato social* y *Emilio* (1762). El análisis que se realiza en este trabajo se fundamenta principalmente estas dos últimas obras y en la más temprana el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la de la desigualdad* (1755).

existente entre los hombres modernos. Ahora bien, en esta crítica realizada por Rousseau con respecto al contexto social de su época va principalmente enfocada a la política y al sistema educativo. Para el autor no hay nada más abominable que la condena a la sumisión que impone la sociedad. La apuesta del autor está dirigida a la igualdad. El hombre debe superar las desigualdades sociales y políticas logrando llegar a un punto en el que nadie sea tan pobre para venderse y que a su vez no exista nadie tan rico para poder ponerle precio y comprarlo.

El hombre del que Rousseau habla para convertirse en modelo de su proyecto educativo debe haber superado este proceso revolucionario de pasar de la desigualdad a la igualdad económica, donde todos estén por iguales. En aras de erradicar esta desigualdad social, Rousseau propone una educación para la igualdad, para la paz, para el desarrollo. Una educación que se enfoque y apunte a la naturaleza humana misma, en la cual el hombre moderno logre superar esa injusticia social en la que se encuentra inmerso, trasladándose así a un nuevo contexto de libertad y autonomía. Libertad que solo se realiza en un marco de estado democrático de derecho, el cual se lleva a cabo solamente cuando el hombre es capaz de tomar sus propias decisiones, cuando está apto para asumir sus responsabilidades. Siguiéndose de lo anterior se puede expresar que el proyecto educativo de Rousseau es un esquema o boceto para la educación de la democracia; porque al hombre se le instruye o se le prepara para desenvolverse o desarrollarse en un estado democrático de derecho usando su libertad. (Rousseau, 1923)

Al hacer referencia Rousseau a este “estado de naturaleza humana” el autor hace alusión a un estado en el cual el hombre no es catalogado como bueno o malo, puesto que no ha sido limitado con las reglas y normas que son impuestas por la sociedad. Para Rousseau lo

ideal sería que el hombre viviera en una constante fase de libertad que le permitiera, al mismo, vivir libre y desenvolverse en un territorio en el cual se sintiese seguro. Para el autor al hablar de hombre se debe adoptar una categoría de naturaleza humana la cual no se encuentra determinada por la sociedad. Naturaleza humana que es corrompida en el momento justo en que el hombre interactúa con la sociedad, en la medida que la sociedad le impone limitantes y condicionantes al hombre al aplicarle normas las cuales no han sido consentidas por este. Para este pensador sí la sociedad le pidiese autorización al hombre para imponerle estas normas, dichos planteamientos de la sociedad ya no tendrían por qué asumirse como grilletes o cadenas, en tanto que el hombre está dando su aprobación para acogerse a las mismas. (Rousseau, 1923)

Podemos decir entonces, que en los lineamientos de Rousseau se da una conceptualización del hombre, presentándose elementos de antropología filosófica a la hora de hablar de hombre, de naturaleza humana. Cuando se habla de “estado de naturaleza humana” el autor aclara que esta no debe ser valorada, en la medida que, no se debe considerar al sujeto desde categorías morales, pues no habría ninguna concordancia entre lo que se está viviendo y lo que se propone o se entiende por naturaleza humana; pues mientras que el hombre no se vea inmerso en una sociedad no se podrá catalogar como bueno o malo. Todo lo contrario a lo que ocurre dentro del marco de una sociedad, en donde al encontrarse el hombre acogido a dicho sistema si este se rebela contra los estatutos y planteamientos del mismo es malo, y siempre y cuando el hombre se adapte y se acate a las imposiciones de esta y se desarrolle dentro de los límites de la misma el hombre será catalogado como bueno. (Rousseau, 1923)

Este estado de naturaleza humana en Rousseau presupone dos propiedades primarias en el hombre:

1. un hombre impulsado por el instinto de auto conservación
2. la facultad de sentir compasión en el hombre.

Es así como el hombre en estado de naturaleza humana tiende a preservar de sí mismo, a cuidar su vida; igualmente antes de agredir al otro el hombre siente compasión. Rousseau no ve al hombre en este estado de naturaleza como un agresor. Solo en la fase de sociedad, a juicio del autor, se pierde con el día tras día en mayor medida esa compasión propia del estado natural dando paso así a la falta de piedad, al maltrato y la vulnerabilidad entre los hombres.

Ahora bien para Rousseau el hombre tiene la condición natural de sentir compasión, al estar en sociedad esta condición natural de sentir compasión debería desplazarse a lo que el autor denomina “amistad cívica” termino que se encuentra fundamentado en cierta medida en el modelo de polis griega; en el cual todos los ciudadanos son iguales y se encuentran comprometidos con la polis (teniendo en cuenta que todos los individuos en la polis son ciudadanos), estos ciudadanos iguales, se ayudan, tienen conexiones entre sí. Estas conexiones y ayudas es lo que precisamente el autor denomina como “amistad cívica”. (Rousseau, 1923)

De esta manera encontramos el modo en el que Rousseau plantea el problema educativo, su forma de entender los procesos del aprendizaje, el modo de cómo encara la relación maestro-alumno, la exigencia de ver al niño como centro y fin de la educación, hacen de

este autor, el precursor de la educación en la época de la ilustración (siglo XVIII). Estas ideas pedagógicas levantaron polémica, debido a las innovaciones que planteaba.

Una de las obras culmines de Rousseau que es pertinente al tema central de estudio de esta investigación es el *“Emilio o de la educación”* la cual se encuentra dividida en cinco capítulos o libros como el autor los denomina, que tratan de la educación de un niño, “Emilio”, a lo largo de toda su vida y la función que tendrá Rousseau como maestro de este niño.

Rousseau en *“El Emilio”* despliega una propuesta educativa que tiene sus inicios con el nacimiento del niño, continua con su formación en un ámbito de aislamiento y finaliza con la adultez de Emilio, cuando este es un sujeto ya racional que se encuentra preparado a nivel sentimental para reintegrarse al entorno cultural, contraer nupcias, desenvolverse en el rol de la paternidad y contribuir al orden social.

En el planteamiento de Rousseau existen tres tipos de educación; tenemos la educación de la naturaleza, la educación de los hombres y la educación de las cosas. Estos tres tipos de educación son necesarios para la formación del sujeto. Pero en tanto que el hombre moderno se ha degenerado y corrompido, para el autor la educación de los hombres ha de evitarse. La fórmula de Rousseau se basa en rescatar la educación de la naturaleza y la educación de las cosas y excluir a su vez en el proceso de formación del hombre el aprendizaje de aquellas prácticas pedantes y burguesas propias de su época las cuales conllevan a la desigualdad social. Desencadenante de las peores cualidades humanas posibles. (Biglieri, 2009)

La creencia de Rousseau con respecto a la educación es hacer racionales las emociones e intensificar la razón, para ello es necesario retornar a toda la ciudadanía a la “salvaje naturaleza” donde el individuo puede llegar a ser libre, criando a los más jóvenes alejados de las sociedades corruptas y llenas de vicios, y criándolos en entornos que faciliten su desarrollo en armonía con su naturaleza en cada etapa. Este ideal pedagógico, en el que se destaca la importancia de la expresión para que el niño sea equilibrado y libre pensador, justifica la educación, no basándose en la formación libresca e intelectual, sino sobre el respeto de las cualidades naturales, que conducirían al niño, hacia lo verdadero. (Biglieri, 2009)

Rousseau compara la educación del ser humano con la naturaleza, especificando que al nacer el ser humano es sensible, por lo que desde entonces, los diversos objetos que nos rodean excitan nuestras impresiones, enseñándonos a vivir, pensar, percibir y conocer nuestra condición humana y la interacción con el medio físico y social, aceptando con esto que desde el comienzo de la vida empieza nuestra instrucción como seres capacitados no sólo para aprender sino también para situarse en la mente del aprendiz con el fin de enseñarle.

La metodología usada por Rousseau es de carácter práctico-formativo pues consiste en aprender a aprender, más que en la mera adquisición de conocimientos, pero también es negativa pues considera al niño bueno por naturaleza y por lo tanto este debe ser alejado de la sociedad que le puede corromper. La educación natural en Rousseau se basa en la relación existente entre el sujeto y el ambiente. Este modelo pedagógico de Rousseau presenta un carácter

negativo en la medida en que se elude la importancia que tiene la educación de los hombres y sostiene el ideario que el niño puede auto-educarse si se mantienen sus cualidades innatas; es decir, su libertad, su igualdad y su bondad. Si el hombre se vuelve malo, para Rousseau, esa maldad es proveniente y la hereda el hombre de otra parte. Para el autor el mal nunca ha de provenir de la naturaleza, sino más bien, de la influencia e interacción de otros hombres o de sus leyes injustas. (Biglieri, 2009).

Rousseau cuestiona los métodos educativos de su tiempo y explica el gran error que los pedagogos cometen al no reconocer al niño como tal. Para el autor ver a los niños como futuros hombres a los que hay que aplicar una educación positiva, no hacía más que reproducir e incrementar la degradación social:

Llamo *educación positiva* a la que busca formar el espíritu prematuramente y hacer que el niño conozca los deberes propios del hombre. Llamo *educación negativa* a la que busca perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestros movimientos, antes de procurarnos los conocimientos y que prepara para el uso de la razón mediante el ejercicio de los sentidos. La educación negativa no es ociosa ni mucho menos: no ofrece las virtudes, pero previene los vicios; no enseña la verdad, pero preserva del error, predispone al niño a todo lo que puede conducirlo a lo verdadero cuando esté en condición de entenderlo, y al bien cuando este en condición de amarlo (Rousseau, 1991: 99-100)

La educación negativa, para Rousseau es aquella que contempla la maduración de Emilio. Expresa el autor que el niño recorre diferentes fases o etapas caracterizadas por los sentidos, la utilidad y la razón. Cada una de estas etapas se va afirmando espontánea y

progresivamente en el sujeto. Es en esta metodología de educación negativa donde precisamente se da una complejidad mayor en la relación existente entre educador y educando, porque el educador debe preparar situaciones concretas y eficaces para lograr que el hombre incorpore de manera autónoma los aprendizajes. La clave del éxito de esos últimos reside en el hecho de que, al aprender, el educando responde a sus propios deseos y eso lo impulsara a poner mayor interés en escuchar, en sentir, y en reflexionar. Es este interés precisamente el que será un naciente del instinto de curiosidad y del esfuerzo del individuo por apropiarse de sus nuevos conocimientos.

Esta educación, debe tener como primordial finalidad, la conservación de la naturaleza humana, en la cual los educadores, deben procurar el desarrollo físico y espiritual del niño, de forma espontánea, de tal manera, que la educación proviniera del propio interior del alumno. Sostiene Rousseau, que se debe enseñar por el interés natural del niño, abandonando todo antes de fatigarlo y desgastar su interés; y a través de una educación activa, que ejercite la razón, adquiriendo cada vez más ingenio para conocer las relaciones de las cosas, conectando las ideas e inventando los instrumentos. A su vez, se plantea asignar un maestro a cada individuo que le acompañe a lo largo de toda su vida para que pueda enseñarle todo lo necesario cuando el interés natural del discípulo lo solicite de tal forma que lo conduzca hacia lo verdadero y hacia el bien. (Rousseau, 1991).

Cuando el aprendiz crezca, sea adulto, forme una familia, tenga adquiridos sus valores y conocimientos acerca de sus deberes y obligaciones como ciudadanos que le llevará a ser dueño de su destino, y sepa que la finalidad última de todo lo que haga es satisfacer sus necesidades, pues será lo único que le lleve a la libertad, aun con todo ello, el discípulo seguirá

necesitando de la instrucción de su maestro para poder saber inculcar todo lo que tiene interiorizado a sus generaciones; no con ello se pretende decir que sea el maestro el que enseñe a los hijos de los discípulos sino que el discípulo aprenderá para poder ser un buen maestro. Un individuo no deja de aprender en la vida pues somos seres incompletos que pretendemos el conocimiento para ser perfectos. (Biglieri, 2009).

En Rousseau se puede destacar la importancia que le da este autor a la educación como capacidad de perfeccionamiento, que no debe guiar continuamente al alumno convirtiéndolo en dócil y crédulo sino dejarle que piense por sí mismo y acostumbrarle a ello para que en el futuro sea siempre dueño de sí mismo, haga las cosas según la voluntad, impidiendo así que adquiriera hábitos negativos que lo conduzcan a la esclavitud, por ello defiende la necesidad de someterse a las necesidades del hombre salvaje y no a las voluntades de los demás. (Biglieri, 2009).

A lo largo de este recorrido se pudo apreciar que el fin de este método de enseñanza es disfrutar más de la vida y no sufrir, preparar al hombre para lo bueno y lo malo. Y vemos entonces que la apuesta educativa roussoniana es una apuesta a la democracia en tanto que es un modelo pedagógico que se encuentra comprometido con la libertad. Este proyecto educativo en su mayor medida se encuentra enfocado a evitar el sufrimiento en el mundo, puesto que en la medida en que el hombre se instruya para estar en las condiciones adecuadas para

enfrentarse solo al mundo y de igual manera esté preparado para hacer un buen uso de su libertad, para así poder combatir todas las adversidades que se le presenten siendo autónomo.

Ahora bien después de haber hecho un análisis en torno a estos planteamientos sobre el modelo pedagógico de Rousseau pasaremos a revisar los lineamientos que recorre la propuesta de Kant en materia de educación y democracia; quien plantea la idea de libertad y de naturaleza similar a Rousseau, aunque con algunas variaciones, en sus postulados sobre la mayoría de edad. Veremos entonces sus aportes en cuanto a lo que sucede en el paso a la mayoría de edad y la importancia de la educación en dicho proceso.

KANT Y SU APORTE A LA EDUCACION DEMOCRATICA

Kant fue un filósofo destacado de su época y un pensador influyente a lo largo del tiempo. Tenía una visión crítica acerca de lo que era la libertad y como esta debía ser entendida. En múltiples de sus obras expone su punto de vista con respecto a lo que llama minoría y mayoría de edad, la libertad de razonar por sí mismo, la emancipación del hombre; así como la estrecha y primordial relación existente entre la mayoría de edad, la libertad, el uso de la razón práctica y el progreso del hombre.

Comúnmente entendemos la minoría de edad como la etapa del hombre que se encuentra marcada por la incapacidad de este para tomar decisiones legales, y tener a su vez cierto poderío legal. En Kant por su parte, esta minoría de edad es entendida de manera completamente diferente; para el autor la minoría de edad es “la incapacidad de servirse del entendimiento sin la guía del otro” (Kant, 1784). Basándonos en este precepto kantiano, se puede decir que todo individuo que dependa del razonamiento de otros para subsistir es considerado como menor de edad. Esta minoría de edad “no radica en la carencia del entendimiento, sino en una falta de decisión y valor para servirse del entendimiento propio” (Kant, 1784). Siendo así, está claro que, todo aquel que aun siendo poseedor de una mayoría de edad en el ámbito legal, dependa de razonamiento y la subordinación de otro y no sea capaz de valerse de su propio entendimiento; está bajo el yugo opresor de la minoría de edad por decisión propia.

Kant ilustra la minoría de edad como una situación en la que el tutor tiene al hombre, como una especie de ganado el cual se encuentra recluido dentro de un corral, lejos de todas aquellas cosas que pueden hacerle daño. Mostrándole como al salirse de dicha barrera corre un inminente peligro ante todas esas situaciones que se le podrían presentar cuando este afuera. No obstante, si este individuo que se encuentra oprimido y truncado por esa barrera guiado en un momento determinado por un impulso de rebeldía, decide saltar esta muralla, lo más probable es que sea incapaz de andar por los caminos de la mayoría de edad sin problemas o sin sentir la necesidad de buscar esa guía del tutor en la que tan cómodamente estaba. Ya que no se le ha enseñado como hacer uso de esta libertad recién adquirida. Para Kant el hombre se siente comfortable con esa constante relación hacia un tutor que le dice cómo debe comportarse, describiendo esta comodidad como una “segunda naturaleza” con la cual el menor de edad se ha encariñado. Lo anterior puede ocurrir por diferentes razones, la más lógica: porque le resulta más fácil y seguro depender del razonamiento ajeno como propio, antes de tener que razonar por sí mismo enfrentándose a problemas de carácter moral o social (Kant, 1784).

En Kant, la minoría de edad es la incapacidad en el hombre para auto determinarse sin la ayuda de otro individuo. Las causas de esta invalidez para valerse del entendimiento propio, son explicadas por el autor, como una permanente actitud de pereza y cobardía frente al reto de asumir el mundo cotidiano. Siguiéndonos de lo anterior podemos decir que en nuestra cotidianidad existe una fuerte y muy marcada propensión hacia la minoría de edad, debido a que para el hombre vulgar este estado de minoría de edad se le presenta con agrado y facilidad (Kant, 1784).

Para la mayoría de los hombres, el paso a la mayoría de edad tal como es entendida por Kant, se puede presentar como algo peligroso. Razón por la cual, en el hombre se podría dar un aparente uso práctico de la razón; decimos “aparente” porque este uso de la razón estaría motivado única y exclusivamente por motivos empírico- patológicos cuya finalidad recae en la satisfacción objetiva de las inclinaciones. Pero es menester en este punto aclarar que en Kant, la idea de una mayoría de edad no puede, bajo ninguna circunstancia, aparecer como dependiente de intereses relativos, pues de ser así, ella pasaría a ser instrumento de inclinaciones e intereses egoístas.

Vemos que es así como la autonomía se convierte para Kant en la exigencia básica de toda acción que contenga la idea de un valor absoluto e incondicionado. Un valor presente en la esfera de la pura voluntad y cuyo único interés de determinación no puede ser otro que el de la buena voluntad. La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto, es buena simplemente por el querer, es decir, es buena en sí misma. (Siede, L, 2009)

Esta buena voluntad implica a su vez que el hombre debe poseer un grado de libertad; libertad que solo es posible en el hombre pasando a un estado de mayor de edad; en tanto que, esta voluntad no se encuentra orientada y sometida por sentimientos como la pereza y

la cobardía, puesto que de lo contrario, jamás se podría alcanzar una comprensión moral de nuestro quehacer en el mundo.

Con respecto a este asunto de la libertad Kant expone un punto de vista bastante crítico. Para el autor la “libertad que se vive a nivel de las masas” en su época es un estado inexistente de tal tipo de libertad. Para este filósofo muy a pesar de que muchos pensadores se han podido liberar de la cruz de la minoría de edad y se autodenominen como Ilustres, estos ante una situación como por ejemplo, una sociedad incitada por algunos otros individuos a la rebeldía, responden con una actitud de sometimiento y obligación para con la sociedad misma a mantenerla en su actual estado de represión. (Siede, L, 2009)

Es por esto que para Kant (1784), la transición de la minoría a la mayoría de edad y por ende el uso de la libertad no debe tomarse a la ligera, ni hacerse por mera rebeldía y obligación; ya que esto solo lograría “la caída del despotismo personal o la opresión codiciosa e imperiosa”. Pero en ningún momento daría como consecuencia alguna evolución en el modo de pensar que conllevarse a un estado de mayoría de edad.

Bajo los lineamientos argumentativos kantianos, existe un derecho que todo ser humano posee: “la libertad”. Libertad de razonar por sí mismo, sin necesidad de tener una tutoría constante que guíe a un razonamiento que por consecuencia no va a ser propio. Este libre razonar que es indispensable para alcanzar el status de mayor de edad, tal como es entendido por Kant. De lo anterior se sigue que la mayoría de edad implique el uso de la libertad.

La libertad en tanto hombre, cuyo principio para la constitución de una comunidad expreso en la fórmula: nadie me puede obligar a ser feliz a su manera (tal como él se figura el bienestar de los otros hombres), sino que cada uno tiene derecho a buscar su felicidad por el camino que le parezca bueno, con tal que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás que puede coexistir con la libertad de cada uno según una ley universal posible (esto es, con tal que no perjudique ese derecho del otro) (...) un gobierno paternal (*imperium paternale*) en el que entonces los súbditos como niños menores de edad. Carentes de toda libertad, incapaces de diferenciar lo que le es verdaderamente útil o dañino, están obligados a comportarse de un modo meramente pasivo a fin de esperar únicamente del juicio del jefe o del estado la manera en que deben ser felices (...) un gobierno así es el mayor despotismo pensable (constitución que suprime toda la libertad de los súbditos que por tanto no tiene derecho alguno) (...). Este derecho de la libertad le corresponde al miembro de la comunidad en tanto hombre, a saber, en la medida en que este es un ser que en general es capaz de derecho. (Kant, 1793: 35 - 36).

El paso a la mayoría de edad necesita un cambio de actitud, que se ve reflejado en el uso de nuestra facultad de pensar libremente lo incondicionado y simultáneamente someter la voluntad al dominio de nuestra razón. Con ello se gana una perspectiva que se expresa de manera pública como puramente racional. Es precisamente en este ámbito orientado por el valor a atreverse a pensar por sí mismo y adoptar una posición crítica, con respecto a nosotros mismos y nuestra sociedad, donde Kant halla el origen de la Ilustración y el paso inicial hacia la

emancipación del hombre. Para Kant aquel que este facultado para determinarse a sí mismo según su propio bosquejo y facultades racionales, está facultado para obrar libre y públicamente. (Siede, L, 2009)

De esta manera Kant nos muestra que la libertad no solo radica en la libertad de hacer lo que deseemos, sino también en la libertad de tener autonomía de nuestra voluntad. Nosotros debemos ser dueños de nuestra propia voluntad y no debemos dejarnos llevar por las proposiciones establecidas por diferentes entidades sociales como la iglesia y el estado. Los hombres contamos con las herramientas suficientes, las cuales han sido dispuestas por la naturaleza, para tener total libertad de razonamiento; entendiendo este por la libertad de pensar públicamente lo que nosotros creamos convenientes, sin ser limitados por los demás, claro está que este libre pensamiento de lo que nosotros creamos conveniente no debe ser perjudicial para el otro. El libre pensamiento posibilita al hombre racional lograr su dignidad humana como motor del mejoramiento de la vida y del progreso de la historia. (Siede, L, 2009)

Ahora bien, fiel a su espíritu de la Ilustración, Kant llevo a cabo un esfuerzo importante por demostrar que el uso de la razón práctica, la cual solo es posible al alcanzar una mayoría de edad, adquiriendo un estatus de autonomía, ejerciendo la libertad y haciendo uso de una voluntad libre de cualquier clase de prejuicio e interés particular, es decir una libertad que sea buena en sí misma. Es el único camino correcto para lograr la convivencia pacífica y el progreso de la humanidad.

Es así como la mayoría de edad, desde los preceptos kantianos, puede ser considerada como ese horizonte o punto de partida para cualquier propósito y ámbito en la vida del hombre. Por ejemplo, el status de mayor de edad puede ser entendido como el punto de origen de la actitud moral en el hombre. Las reflexiones kantianas con respecto a la mayoría de edad nos muestran un sendero para poder comprender el quehacer profundo de la Filosofía. En el hombre por su esencia misma existe un conflicto de la razón, al mostrarnos que el hombre siente la necesidad de explicarse los fenómenos ocurridos en su cotidianidad, fundamentándose en los conceptos propios de la teoría, y, simultáneamente se da en él la necesidad de explicar y asumir su ser individuo como libre a través de la práctica. (Kant, 1793).

Llego ahora el punto que nos concierne propiamente aquí, a saber: establecer y probar mediante ejemplos ese presunto interés contradictorio entre la teoría y la práctica en Filosofía (...). Hay aquí entonces una clara prueba de que todo lo que en la moral es correcto para la teoría también tiene que valer para la práctica. En su cualidad de hombre en tanto ser sometido a ciertos deberes por su propia razón, cada uno es entonces un hombre *práctico*; y puesto que en tanto hombre, jamás se emancipa de la escuela de la sabiduría, no puede, como si estuviese mejor instruido por la experiencia acerca de lo que es un hombre y de lo que se puede exigir de él, remitir a la escuela con soberbio desprecio al partidario de la teoría. (Kant, 1793: 22 -31)

En la moralidad kantiana, es imprescindible el actuar libremente, el poseer libertad. Libertad que se desarrolla en Kant, por medio de la experiencia del sujeto en el mundo práctico de la vida. Kant examina que la moral es un *factum, una realidad social*", en palabras

del autor, “si el hombre atendiera a ello con más frecuencia, si se lo acostumbrara a despojar enteramente a la virtud de toda riqueza de su botín de ventajas procuradas por la observación del deber, y a representársela en toda su pureza; si el uso constante de ella se volviera un principio de enseñanza privada y pública (un método de inculcar deberes que casi siempre ha sido desdeñado) la moralidad de los hombres pronto tendría que mejorar” (Kant, 1793: 29 -30). En consecuencia de esto las reflexiones de Kant se orientan al sujeto moral, al sujeto en su acción práctica como sujeto capaz de ordenar por medio del entendimiento su acción.

El concepto de deber en toda su pureza no sólo es sin comparación más simple, más claro, más aprehensible y más natural para cada uno, en el uso práctico, que cualquier otro motivo tomado de la felicidad o mezclado con ella y referido a ella (lo que requiere siempre mucho arte y reflexión), sino también en el juicio de la razón humana más común, si ese concepto se refiere solo a la misma y a la voluntad humana separándola e incluso oponiéndola a ese motivo de la felicidad es un motivo más poderoso, más penetrante y más prometedor de éxito que todos los que salen del precedente principio interesado. (Kant, 1793: 26).

Kant propone una revisión de esa moral vulgar y cotidiana para alcanzar sus principios universales tomando como punto de partida para lograr este objetivo, el reconocer que la acción del hombre puede estar movida por la buena voluntad, la cual es un principio subjetivo y una idea regulativa de la praxis. La buena voluntad es aquella orientación de toda acción humana que quiera ser movida por principios morales. Esto implica que dicha acción debe suspender o anular todo tipo de fines de carácter instrumental e interesados, además de apartarse

de la utilidad que se puede obtener de dicha acción y del interés de nuestras inclinaciones; para determinarse así por principios incondicionados. (Siede, L, 2009)

De esta manera la buena voluntad, la cual es posible desarrollar solo si actuamos libremente, si somos capaces de pensar por nosotros mismos, si nos aventuramos a salir de esa subordinación en la cual nos encontramos tan cómodamente inmersos. Se convierte en el principio central de la moralidad. La acción humana tiene la posibilidad de ser determinada a actuar por el principio de la acción en sí misma, es decir, por una imagen moral del mundo, la cual es posible dado que el sujeto es un sujeto de representaciones; puede hacer que su acción sea movida por máximas o principios personales, que al mismo tiempo puede querer que se conviertan en leyes universales de la acción. El hombre posee máximas personales, es decir, principios subjetivos de la acción y también posee libertad como autonomía de acción; y es precisamente por medio de esa libertad, de esa autonomía de actuar que se obtiene gracias a la mayoría de edad, que se puede pasar de las máximas subjetivas y de los principios de la acción centrados en el sujeto a las leyes universales de la acción.

En otras palabras se puede expresar que en Kant, la moralidad debe partir de principios y facultades de la subjetividad y su posibilidad de representación de lo bueno en sí, es decir, se necesita en la moral pasar más allá de la experiencia externa, de los meros hechos, a una experiencia interna de la subjetividad, para estar así fundamentadas en la autonomía. Experiencia interna que solo es posible en el marco de la mayoría de edad, pues mientras

estemos gobernados y tutorados por otros no seremos capaces de adquirir esas experiencias subjetivas que solo se dan con el uso de la razón práctica.(Kant, 1793).

En Kant la mayoría de edad es ese principio por, así decirlo, o fundamento básico que lleva al hombre a su realización personal. La mayoría de edad que adquiere el hombre al salir de ese cómodo estado de subordinación o mandato del otro en el cual se encuentra inmerso y el cual ha adoptado como una segunda naturaleza; conduce al individuo mismo a alcanzar un estado de autonomía de la voluntad, la cual dentro del contexto de la Ilustración es el fundamento de la moral. Autonomía de la voluntad en donde la noción de libertad hace parte de ese núcleo fundamental del pensamiento moral.

Para Kant la autonomía de la voluntad es un estado en el cual el hombre se da a sí mismo o se rige por normas propias, para el autor, el hombre en sí mismo es supremamente relevante respecto a la libertad y la responsabilidad de su propia vida en todos los ámbitos en la que esta se ve expresada: conocimiento, religión, estado, economía y moral. Razón por la cual es importante y necesario que el hombre se ilustre y por ende adquiera autonomía, de lo que sigue que el hombre de paso al uso de la razón práctica.

La fundamentación filosófica kantiana de la moralidad parte del supuesto de que el hombre es poseedor de dos dimensiones; por un lado el individuo se encuentra ligado a la naturaleza en general, de la que este forma parte como cualquier otro ser, y en este sentido se

rige por las mismas leyes de causalidad de la naturaleza. Esta naturaleza se refiere a la racionalidad del hombre. En función de esta el hombre enfoca sus intereses.

La naturaleza ha querido que el hombre extraiga por completo de sí mismo todo aquello que sobrepasa la estructuración mecánica de su existencia animal y que no participe de otra felicidad o perfección que la que el mismo, libre de instinto, se haya procurado por medio de la propia razón (...). Por ello el haber dotado al hombre de razón y libertad de la voluntad que en ella se funda, constituirá un claro indicio de su intención con respecto a tal dotación. El hombre no debía ser dirigido por el instinto o sustentado e instruido por conocimientos innatos, antes bien, debía extraerlo todo de sí mismo. (Kant, 1994: 18-19)

El hombre debe darse cuenta de que su realización y su posibilidad de perfeccionamiento provienen de su conocimiento, la posibilidad de liberarse y de dominar la naturaleza al mismo tiempo.

Por otra parte encontramos que simultáneamente el hombre es un ser de razón, de libertad, aspectos que precisamente son los que caracterizan a la especie humana.

En el hombre (como única criatura racional sobre la tierra) aquellas disposiciones naturales que tienden al uso de su razón solo deben desarrollarse por completo en la especie, mas no en el individuo. La razón es en una criatura la capacidad de ampliar las reglas e intenciones del uso de todas sus fuerzas por encima del instinto natural y no conoce límite alguno a sus proyectos. (Kant, 1994: 18-19)

La razón, la libertad y la autonomía de la voluntad son en Kant las que posibilitan al hombre, su esencia expresada en su actuar personal como resultado de su deliberación y decisión como ser independiente, como ser liberado del yugo de la subordinación del otro. Esto es lo que hace del hombre una persona y ser poseedor de dignidad. Ser que se da a sí mismo sus propias leyes más allá de los instintos; y que de acuerdo a estas leyes se autogobierna, convirtiéndose así en el autor de su propia vida por medio del ejercicio de usar su libertad y por ende su razón práctica. El hombre en su condición de ser libre, autónomo; de ser mayor de edad hace de él un valor absoluto. De aquí surge la obligación de respetar al ser humano en su dignidad de persona. No manipularlo como medio, sino, que se debe favorecer el ejercicio de la autonomía de su voluntad, que es la capacidad del hombre de decidir sobre su propia vida; “la autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad por la cual ella es para sí misma una ley independientemente de cómo están constituidos los objetos del querer” (Kant, 1999, p. 88). Esta voluntad racional es considerada en Kant, como fuente de derecho en tanto que la misma es hacedora de la ley universal, pues crea en sí, sus propias leyes morales. (Siede, L, 2009)

Esta voluntad conlleva en sí misma una serie de imperativos categóricos de la voluntad los cuales son incondicionados pues mueven a la voluntad por deber. La voluntad es auto legisladora, porque se somete a la ley de la que ella misma es autora, para Kant, la voluntad racional implica obligación moral en donde se auto- obliga.

Ahora bien, situados en este punto sería pertinente interrogarse por el papel que juega la educación en este proyecto de alcanzar una mayoría de edad; pues muy a pesar de que se exprese por parte de Kant que el hombre debe liberarse de la tutoría constante de otro individuo y debe aprender a pensar por sí mismo y valerse de la facultad de su propio entendimiento. No podemos negar que el hombre a lo largo de la mayor parte de su vida se encuentra en un incesante proceso en el cual es dirigido o guiado por alguien más.

Los lineamientos kantianos con respecto a la educación se ven influenciados por los planteamientos filosóficos de Juan Jacobo Rousseau. Para el autor último el hombre se caracteriza como un fin a través de la autonomía de su voluntad, es decir su dignidad, la cual es consustancial a su naturaleza. Al situar Rousseau al hombre en una dimensión eminentemente ética ejerce una profunda influencia renovadora en toda la filosofía de Kant en adelante. El valor de la dignidad coincide con la consideración de la persona como fin, la cual no tiene más mandato que la ley que surge de sí misma (Giralt, 1990)

Es apenas imaginable el influjo que pudo haber ejercido Rousseau en Kant, en tanto a los lineamientos respecto a la búsqueda de la plétora del hombre; el sendero de Rousseau para lograr dicho objetivo es tratar de finiquitar esa tensión persistente entre la naturaleza y la cultura. Es precisamente ahí donde la cultura llega a su perfección donde asistimos al reencuentro con la naturaleza. Frente a la realidad de la naturaleza es preciso plantear el ideal de la libertad. La razón pura debe abrirle paso a la razón práctica la cual retorna a Dios, a la libertad y a la inmortalidad.

La lectura del Emilio de Rousseau impregno un nuevo espíritu en el pensador prusiano; Rousseau audazmente postulaba el sentimiento sobre la razón, como única forma de liberarse del escepticismo. Gracias a Rousseau Kant comprendió que la dignidad del hombre no se funda en conocimiento, sino en su vida moral (...). Kant supo captar en toda su hondura “el amor de sí” de Rousseau, que no es sino el respeto por la grandeza de la dignidad de la persona”. (Giralt, 1990: 125).

Kant descubre en los escritos de Rousseau su lucha contra la tiranía de los poderosos y de las normas establecidas por estos, como también contra esa moral que beneficiaba solo a unos pocos, proponiendo el regreso del hombre a la naturaleza, a su ley y al orden. Kant en la obra “el Emilio de Rousseau” vislumbra el modelo de educación que pretende para su ideal de hombre, el cual mediante un continuo proceso de ilustración transformara su disposición natural (Giralt, 1990).

Este modelo de educación apunta a que educación y naturaleza se alíen, con lo que se hace posible un proceso de socialización del niño que tiene como principio la evolución y las necesidades de este; lo cual le permitirá paulatinamente un retorno a la naturaleza en la que el hombre puede encontrar nuevamente esa libertad perdida por las dificultades de una sociedad artificial. Este retorno a la naturaleza para Kant más que el sentimentalista llamado de lo primitivo, es un llamado a la ley. (Kant, 1803).

Para Kant “el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención) la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (Kant, 1803:1). Esta educación en Kant, no es un modelo educativo que se centre en el adiestramiento o instrucción mecánica del hombre, de hecho para Kant el adiestramiento que se le puede dar al hombre es equiparable al adiestramiento que se le puede dar a un animal. Para Kant, el hombre más que adiestramiento necesita de cuidados y de educación; educación que comprende disciplina e instrucción. Algo que a juicio del autor ningún animal necesita. Razón por la cual “no basta con el adiestramiento lo que importa, sobre todo es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve pues lo mucho que se necesita hacer en una buena educación” (Kant, 1803: 5).

Para Kant la educación debe cultivar la libertad en el hombre por medio de la coacción, pues al hombre se le debe acostumbrar a sufrir una coacción en su libertad y al mismo tiempo debe guiarse a este para que haga buen uso de la misma; puesto que, de lo contrario toda instrucción será meramente mecánica y una vez finalizado el proceso de educación, el hombre no sabrá servirse de su libertad. Este tipo de educación de la que Kant nos habla aquí es de tipo práctica. Recordemos que en Kant la teoría de la educación es física y práctica “la *educación física* es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La *educación practica* o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente (...). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco” (Kant, 1803: 8).

Por medio de la educación tal como es entendida por Kant, se ratifica que el compromiso y responsabilidad de una razón ilustrada es, salvaguardar la autonomía y la libertad de pensar del hombre frente a la manipulación del poder cuyo único interés es mantener al pueblo en la minoría de edad y evitar de esta manera cualquier despotismo.

Ahora bien, la mayoría de edad comúnmente puede verse asociada a esa etapa en la que el hombre ha cumplido una edad en la cual adquiere una serie de derechos y deberes de índole legal. Simultáneamente se puede hablar de otro tipo de mayoría de edad, en la cual el hombre es capaz de pensar por sí mismo y de valerse así de su propio entendimiento. Este tipo de mayoría de edad es precisamente la planteada por el filósofo Immanuel Kant. La *mayoría de edad* kantiana, es el punto de origen que da paso a la ilustración en el hombre. Por medio de ella se dan los primeros pinitos que permiten el desarrollo social y moral del individuo. Para Kant mientras el sujeto se mantenga por voluntad propia en su acomodada minoría de edad, no habrá nada que hacer, pues, un sujeto que es menor de edad no ha puesto en práctica el ejercicio de usar su libertad, ser autónomo, poseer una buena voluntad y lo más importante no se ha aventurado a utilizar la razón práctica. Motivo por el cual no se encuentra en la capacidad, o más bien no se siente con las competencias suficientes para afrontar situaciones de tipo social y moral cuando se le requiera. Para un hombre menor de edad, según Kant, le resulta más fácil y grato continuar bajo la subordinación de otro.

La mayoría de edad kantiana, es algo que va inmerso dentro de un proceso, no es una cuestión que se da a la ligera, abruptamente o por mera rebeldía. Debería ser algo en lo que se prepare al hombre desde su infancia, por lo tanto, la educación juega un papel fundamental en ese proyecto de alcance de este status de mayor de edad, en la medida que, el hombre continuamente se ve inmerso a lo largo de su vida en diferentes etapas o ciclos de educación.

Finalmente me permito expresar que, si se parte del hecho que para Kant, el fundamento o punto de partida básico para el desarrollo del hombre es el alcanzar un estado de mayoría de edad, tal como es entendida para el autor; esta mayoría de edad se puede vislumbrar como el instante en el que se da inicio a la historia del hombre mismo. El resultado de esta historia es el progreso de la humanidad. Progreso que se encuentra fundamentado en preceptos de libertad, autonomía y buena voluntad. Es evidentemente fácil apreciar la importancia y fuerza que cobra el status de mayor de edad en Kant, puesto que sin el mismo, sería imposible hablar de desarrollo, de Ilustración, de avance, de historia e incluso de moral. Lo anterior por la simple y llana razón que mientras el hombre se mantenga en su cómoda minoría de edad, a este le será imposible dar paso al uso de la razón práctica, la cual es la directriz de cualquier posibilidad de florecimiento del hombre.

Por otra parte también hay que reconocer la importancia que tiene la educación, en ese proyecto kantiano de alcanzar una mayoría de edad, la educación que debe recibir el hombre no debe ser una educación mecanicista, una educación instrumentalista, tal cual como es la educación que se recibe actualmente en nuestra sociedad, hablamos de escuelas con programas

de educación media técnica en donde a los jóvenes se les prepara para que después de culminar su secundaria ya puedan incursionar en el mercado laboral con un título de “técnicos”. La educación a la que Kant apuesta es una *educación práctica*, una educación que más que adiestrar, instruya y forme, que prepare al hombre para pensar por sí mismo, para hacer uso de su propio entendimiento en tanto facultad inherente del hombre que es. La educación no puede seguir adiestrando mecánicamente al hombre, esta debe preparar al sujeto para ser autocrítico, consciente de su realidad. Un ser que sea capaz de afrontar los diferentes conflictos sociales y morales que se le pueden presentar a lo largo de su cotidianidad. Llegados a este punto pasaremos ahora a un recorrido por los planteamientos y argumentaciones filosóficas de Hannah Arendt quien retoma ideas de los autores abordados anteriormente para llegar a un punto de ruptura causante de la crisis de la educación, es importante estudiar esta autora para ahondar en el desarrollo de esta investigación.

HANNAH ARENDT: NUEVAS TEORIAS EDUCATIVAS

Después de ver los planteamientos anteriormente expuestos se hace indispensable revisar la postura de Hannah Arendt con relación a estos postulados, revisión que haremos a continuación.

Es imprescindible saber que uno de los efectos que provocó la crisis general del mundo moderno, según H. Arendt, fue una crisis en la educación en Estados Unidos en la década de los 50, que terminó convirtiéndose en un problema político importante. En años anteriores no había sido suficientemente subrayado debido a los grandes acontecimientos que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XX. Esta crisis en la educación no debe ser considerada como un fenómeno local de U.S.A., ya que previsiblemente, piensa Arendt, terminará afectando a los demás países. Por otra parte, el problema se universaliza al tener en cuenta que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de los nacimientos y la responsabilidad de los adultos ante esta situación.

Aunque la crisis de la educación afecta a todo el mundo, Arendt cree que su epicentro está en Norteamérica. Tal vez porque sólo allí una crisis educativa podía convertirse de verdad en un factor político. A través de la inmigración han ido llegando una gran variedad de grupos étnicos que se intenta fusionar a través de la enseñanza y de la americanización de los

hijos de inmigrantes. Arendt es consciente que es difícil tomar , con toda la seriedad que se merece, una preocupación y atención a la crisis de la educación, por lo que puede ser vista como un hecho local o aislado a los asuntos que interesan y priman al mundo. (Romero. R, 2012).

Podemos ver que desde el siglo XVIII las ideas de Rousseau, impulsaron la relación entre educación y política: la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política se concebía como una forma de educación (Romero. R, 2012). Este es precisamente el camino errático que nos lleva a la crisis en la educación. La política debe separarse de la educación, deben perseguir fines distintos, en la política siempre tratamos con personas que están ya educada. En cambio, en las utopías políticas se le ha intentado sacar un buen partido a la educación desde la infancia (Arendt.1996). Sin embargo, la educación si desempeñará una función política y es la de contribuir a la creación de un orden político nuevo, pero a pesar de querer preparar a los niños para ser los ciudadanos del futuro “en realidad se le niega su propio papel futuro en el camino político porque, desde el punto de vista de los nuevos, por nuevo que sea el propuesto por los adultos, el mundo siempre será más viejo que ellos” (Arendt, 1996: 189).

Siempre se ha acogido con mucho interés la idea de comenzar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos. Para hacer más efectivas las ideas políticas se intentaban adoctrinar desde la infancia. Con esto le arrebatamos la oportunidad a las nuevas generaciones de usar la libertad en un mundo que siempre es más viejo que ellos (Arendt, 1996). La ilusión de construir un nuevo mundo con los nuevos se hace más fuerte en América por el

fenómeno de la inmigración. Arendt cree que las nuevas teorías educativas que surgieron en Europa encuentran el terreno abonado en Estados Unidos para provocar una revolución radical en todo el sistema educativo y crear una crisis. Estas nuevas teorías pedagógicas contienen una mezcla de sensatez e insensatez que termina dañando el sentido común. Y la falta de sentido común en una sociedad anuncia como un farol la crisis política. Se hace menester señalar los factores de la crisis:

- Bancarrota de la educación avanzada.
- Surgió demandada por una sociedad de masas.
- Papel del concepto de igualdad en la vida americana

Ahora bien debemos tener en cuenta que lo que más agravó la crisis educativa americana es su actitud política que intenta difuminar diferencias: entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Las condiciones para esta igualdad son la pérdida de autoridad del profesor y la falta de atención a los alumnos más dotados. (Romero. R, 2012).

Encontraremos tres supuestos básicos enumerados por H. Arendt para explicar mejor la crisis y comprender las medidas que la precipitaron:

1. . El niño quedó liberado de la autoridad de los adultos para someterse a la tiranía del grupo al que pertenece donde no puede razonar ni rebelarse. Ante esta presión se suele encontrar una salida en el conformismo y la delincuencia.

2. Con ayuda de la psicología moderna y de los dogmas pragmatistas, la pedagogía se convierte en metodología. El restar importancia a los contenidos, subrayar la metodología y disminuir el nivel de especialización, lleva consigo la menor preparación del profesor y, por consiguiente, su pérdida de autoridad.
3. . Criterios sostenidos por el mundo moderno y actualizado en el pragmatismo: sustituir el aprender por el hacer y el trabajo por el juego. El mundo de la infancia gana en autonomía y se prolonga al desatender la condición imprescindible para preparar la llegada a la etapa adulta: adquirir el hábito del trabajo y del esfuerzo sobre el juego (Romero. R, 2012).

Es así como la crisis surge del reconocimiento del efecto destructivo de estos tres supuestos básicos y del intento desesperado de proponer una restauración:

- Recuperar la autoridad del profesor.
- Desarrollar hábitos de trabajo y jugar fuera del aula.
- Mejor formación de los profesores.

Ahora bien, la importancia de una crisis en la educación se ve resaltada por las preocupaciones a que da lugar la llegada constante de nuevos seres humanos que necesitan una larga preparación para manejarse en un mundo cambiante. Dos responsabilidades (que pueden entrar en conflicto) hemos de asumir los seres humanos en la educación:

1. . El desarrollo de la vida de nuestros hijos protegiéndolos frente al mundo.
2. La protección del mundo frente a los humanos para poder perpetuarse.

De esta manera, la autora, nos muestra que al niño se le protege del mundo en el recogimiento familiar necesario para desarrollarse. Arendt defiende la tesis de que la vida necesita de la sombra y la oscuridad a pesar de la tendencia hacia la luz. De aquí los problemas que se pueden generar en los niños de familias que se ven atrapadas por el brillo despiadado del ámbito público. (Arendt, 1996: 287).

Por otra parte, la educación moderna llega a una situación paradójica cuando destruye el espacio vital verdadero al intentar convertir a los niños en una especie de mundo donde queden emancipados de las normas provenientes de los adultos y expuestos al aspecto público (que es lo que más caracteriza al mundo de los adultos). Las causas de esta situación paradójica las encuentra Arendt en los criterios y prejuicios acerca de la vida privada y del mundo público y de la interrelación de ambos, característica de la sociedad actual desde la época moderna. Al considerar como el bien supremo la vida del individuo y de la familia, en contraste con épocas anteriores, la sociedad moderna emancipó esa vida de la ocultación de lo privado, a la vez que los expuso a la luz del mundo público. Cuanto más difusa se hace la separación entre lo privado y lo público más difícil es conseguir un espacio en el que los niños estén protegidos del ruido y luz pública que les impide crecer, madurar y fortalecerse en el recogimiento familiar. (Romero. R, 2012).

Veremos entonces que las escuelas para Arendt se encuentran en un campo intermedio entre el mundo y la familia. Las tareas educativas dirigidas a los jóvenes son

responsabilidad de las escuelas, aunque no exclusivamente, y el fracaso en este ámbito es el problema más urgente para los Estados Unidos. La labor de las escuelas se encuentra en un lugar intermedio entre la familia (vida privada) y el mundo público (Romero. R, 2012). Los educadores asumen la responsabilidad de introducir al joven en un mundo que cambia sin cesar. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor son la misma cosa (Arendt. 1996: 291).

Esta autora, percibe en la moderna pérdida de autoridad de la vida política y pública un rechazo de toda responsabilidad respecto al mundo, tanto la de dar órdenes como la de obedecerlas. Todo esto como consecuencia del desencanto ante el mundo y no aceptarlo tal como es.

Así mismo, Las modernas prácticas educativas tratan a los niños como a una minoría oprimida que necesita ser liberada de los adultos. En esta situación, los adultos desecharon la autoridad, y Arendt traduce esta actitud por una negativa a asumir la responsabilidad del mundo al que han traído a sus hijos.

La crisis de la autoridad en la vida pública y política se conecta con una pérdida de autoridad en los campos privado y público. En nuestra tradición, desde Platón y Aristóteles, se ha aplicado el modelo de autoridad familiar sobre la autoridad en la política. Por tanto, en la tesis defendida por Arendt, está en la naturaleza misma del asunto –o sea, tanto en la naturaleza de la crisis actual de la autoridad como en la naturaleza de nuestro pensamiento

político tradicional- que la pérdida de autoridad iniciada en el campo político deba terminar en el privado; y no es accidental que el lugar en el que la autoridad política se vio socavada por primera vez –América- sea el lugar en el que con mayor fuerza se manifiesta la actual crisis de la educación. Las personas, ante su inseguridad frente al mundo, huyen del peso de sus responsabilidades. Arendt ve aquí un síntoma del moderno distanciamiento frente al mundo, sobre todo en las sociedades de masas. (Romero. R, 2010).

Arendt sostiene que la actividad educativa, en su esencia, es conservadora. Su tarea se caracteriza por el mimo y la protección de algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo. Ahora bien, esta actitud Conservadora sólo vale en el campo de la educación, en las relaciones entre personas formadas y niños. En el ámbito de la política, la actitud conservadora de mantener el statu quo sólo lleva a la destrucción, ya que los seres humanos deben hacer continuas adaptaciones en este devenir incesante de la vida. Con cada nueva generación estamos ajustando siempre este viejo reloj (Arendt. 1996).

Entonces el verdadero problema de la educación reside, para Arendt, en mantener una actitud conservadora en la actualidad para hacer viable la educación. La crisis de la educación está relacionada con la actitud negativa hacia la tradición, hacia el pasado. El educador debe mediar entre lo viejo y lo nuevo, adoptando una actitud respetuosa hacia el pasado. Después de recordar el respeto extraordinario hacia el pasado de la mentalidad romana y la forma de pensar tan diferente de su tiempo, Arendt sintetiza: que el problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar

a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. (Arendt.1996: 299).

La solución que propone Arendt es separar el ámbito educativo del público, político, para aplicar el concepto de autoridad y una actitud hacia el pasado en el primero y que no es válido en el segundo, en el mundo de los adultos. Y recomendará, esta separación de la educación como una esfera, de lo público y político, para hacer posible la aplicación de los conceptos de autoridad y tradición que son necesarios para la educación. Es entonces tarea de los adultos, enseñarles a los niños a amar el mundo para que después de que hayan aprendido a amar el mundo, es decir cuando sean adultos, puedan renovarlo. (Romero. R, 2012).

Si bien el tema con respecto a la crisis en la educación es muy amplio y cuenta con múltiples y muy diferentes matices se puede observar que una de sus principales causas es la instrumentalización de la misma. Como ya he mencionado anteriormente la educación jamás ha debido ser vista como un medio para controlar al hombre y subordinarlo hasta el extremo de que este sea visto única y exclusivamente como una herramienta más del sistema de producción capitalista en que día tras día nos vemos más inmersos.

Como es posible que la educación cuya única finalidad siempre ha debido ser el de cultivar la humanidad en el individuo, la de fomentar el deseo de este de superarse y de conocer aquello que está más allá de su simple alcance, se ha visto reducida a un proceso de instrucción donde al hombre se le adoctrina a que debe producir para poder ser considerado

como algo eficiente, “algo”, porque es que un sujeto que sea preparado bajo esos lineamientos educativos solo puede ser considerado como una cosa.

La educación tal como está constituida hoy en día no hace más que cosificarnos, cada día nos aleja más de esa autonomía y esa libertad que es propia de cada ser humano. Nos aleja igualmente de esa posibilidad tan maravillosa que es la de ser personas críticas, racionales y autosuficiente, y dadas estas circunstancias con el pasar del tiempo igualmente se ha venido suprimiendo esa facultad que tenemos de ser democráticos, simple y llanamente porque no se nos ha educado como seres capaces de ser democráticos. Democracia que ante cualquier circunstancia y contexto debería ser uno de los pilares y fundamento de cualquier proyecto educativo.

Finalmente la educación para la democracia implica el empoderamiento de todos los individuos para participar activa y responsablemente en todos los ámbitos de la vida política y social; lo que es a lo que deben estar encaminados los modelos educativos actuales. Continuaremos ahora, con los postulados de Zuleta porque nos permiten entrar en este contexto de sociedades en proceso de formación de su estado social de derechos (sociedades como la nuestra), y seguir viendo por qué hemos fracasado y cuál debe ser el camino para comenzar a fortalecer esas debilidades que nos han sumergido en la crisis educativa.

ESTANISLAO ZULETA; EDUCACION Y DEMOCRACIA.

En “*Educación y Democracia: Un Campo de Combate*”(1995), Estanislao Zuleta realiza un análisis pormenorizado, a través de una entrevista, de la educativa actual, enfocado esencialmente en el sistema educativo colombiano, el autor citado considera que la formación académica del bachillerato es muy problemática y elemental puesto que, después de culminar sus estudios los supuestos conocimientos adquiridos, por parte del estudiante, no le son de ninguna utilidad práctica en su vida presente, ni en sus actividades futuras.

Para Zuleta, la educación en un sentido mucho más amplio, no solo es el bachillerato, que en la actualidad reprime el pensamiento del estudiante, la educación es una acción intimidadora del pensamiento, en la medida en que no permite la formación del pensamiento crítico; esta educación solo transmite datos, saberes, conocimientos, y resultados de procesos que otros ya pensaron, la educación actual, para Zuleta, es una simple imitación del pensamiento, que no enseña ni permite pensar (Zuleta, 1995).

Es interesante la aseveración que realiza el autor del texto, con respecto que, en la actualidad lo que se enseña no tiene relación alguna en muchas ocasiones con el pensamiento del estudiante, a este no se le respeta, ni se le reconoce como pensador. Y el niño es un pensador por naturaleza propia; para Zuleta hay que tener siempre presente la definición de Freud. “*el niño*

es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar” (Zuleta, 1995: 12), al alumno se le debe brindar una educación más personalizada en la que se tengan en cuenta, que el niño es un pensador, y por lo tanto manifiesta deseos e intereses, razón por la cual se debería tener siempre presente, que es lo que realmente le interesa al estudiante, pues esta educación en la que no es respetado ni considerado el alumno, solo se vuelve algo memorístico y obligatorio, lo que conlleva a que se manifieste un total desinterés por parte del aprendiz. La escuela debería permitir que el estudiante cuestione crítica y racionalmente aquello que se le enseña (Zuleta, 1995).

En la educación actual , arguye Zuleta, es esencial romper con ese falso paradigma en el cual dentro de la bipartita estudiante - maestro se está convencido que hay uno que posee el conocimiento y el otro no, en donde aquel que posee el conocimiento va a informar e ilustrar a aquel que no sabe, sin que el otro, es decir, el alumno tenga un espacio para realizar su propio juego de aprendizaje, su propio pensamiento, para el autor despojarnos de esta concepción errónea es primordial, puesto que de seguir bajo esta concepción la educación será un asunto perdido.

La educación actual, bajo la mirada del autor, es dogmática en cierto sentido, esta solo enseña, pero no le permite o ayuda al estudiante a comprender el porqué de lo que se está enseñando. La educación actual no enseña los procesos que dan como resultado ese algo que

se tiene que llegar a saber por parte del estudiante. Expresa literalmente Zuleta (1995), “la educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos han ahorrado la angustia de pensar”.

Zuleta igualmente, aborda la relación existente entre la educación y la tecnología, y las consecuencias de la misma, expresando que la educación va de la mano con los avances tecnológicos y los medios audiovisuales. La educación está siendo estructurada cada día más bajo los modelos y métodos de la industria, con la única finalidad de “producir” el prototipo de hombre que requiere nuestro actual sistema capitalista, en donde el individuo solo rinda cuentas sobre los resultados del saber que le permiten llevar a cabo con éxito el proceso de producción. La educación actual ofrece una cantidad de información cada vez mayor en el mínimo de tiempo y con el mínimo esfuerzo, este modelo de educación no hace algo muy lejano a lo que se realiza en las industrias en el campo de la producción: “*mínimo de costos, mínimo de esfuerzo, máximo de tonterías*”. Las tecnologías educativas confunden la educación con la información y terminan reduciendo la educación a la tecnología. (Zuleta, 1995).

La ideología de la información, que se hace visible cada vez más en nuestros días, ha producido una revolución en el campo educativo que es fatal, arguye Zuleta, puesto que bajo esta ideología es donde se ve una mayor represión del pensamiento como actividad.

Con respecto a los medios audiovisuales, Zuleta manifiesta que, si el maestro aceptara que el niño, el estudiante, es inteligente, que puede enfrentarse con problemas

complejos, entonces más allá de una explicación por medio de simples imágenes, el docente debería exponer el concepto, y no presentar la imagen, puesto que la imagen no es el concepto.

Los métodos audiovisuales, o las imágenes, crean en el estudiante la ilusión de que sabe. Se cree que con la magia de los nombres y de las imágenes el alumno conoce, que el estudiante ha entendido un concepto cuando realmente el estudiante no se ha apropiado efectivamente de este, como consecuencia de lo anterior se tendrá que de nada le servirá en su vida algo que previamente no ha sido entendido. (Zuleta, 1995)

Con respecto a la Filosofía, el autor arguye, “*que la educación actual es una educación sin Filosofía*”, puesto que las escuelas se limitan a enseñar resultados sin enseñar los procesos del conocimiento.

La promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de la búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Hay que promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, beatificada (...). Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o de la investigación, es un hombre mucho menos manipulable. (Zuleta, 1995: 14).

Ahora bien podemos ver que el autor entiende por Filosofía, la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones, es decir la posibilidad de realizar un análisis crítico en el interior de todos los procesos educativos. Para Zuleta, la Filosofía desde su sentido más amplio es amor por la sabiduría, el autor considera, que es filósofo, el hombre que

quiere saber, que aspira a que el saber sea fuente única de la realización de su ser. Y bajo este precepto debería estar enfocada a juicio del autor una verdadera educación.

Esta educación filosófica de la que Zuleta nos habla, se puede calificar como una educación racionalista, puesto que se encuentra fundamentada a la luz de los criterios mínimos del racionalismo expuestos por Kant que son:

1. **Pensar por sí mismo:** la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva, en la cual solo se recibe las verdades o simplemente se aceptan de alguna autoridad.

2. **Ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro:** es decir tener la capacidad de mantener por una parte el punto de vista propio, y a la vez ser capaz de entrar en diálogos con otros puntos de vista, en perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias para ver en qué medidas son coherentes consigo mismo.

3. **Llevar las verdades ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias:** tener la capacidad de aceptar en el caso que sea necesario, por ejemplo, el error en los resultados de nuestras investigaciones.

De esta manera para Zuleta si en los programas educativos actuales se diera más cabida a la filosofía, seguramente se dificultaría crear buenos funcionarios, desde el punto de vista del sistema capitalista a nivel de producción, pero probablemente se construiría la posibilidad de formar individuos que luchen por un tipo de sociedad que valga la pena vivir y valga la pena estudiar.

Para el autor no podemos negar la relación presente entre la educación y el sistema en que vivimos que es al mismo tiempo de conflicto y de adecuación. Para el pensador uno de los grandes errores y peores de la educación tal como es concebida es que es una educación apuntada a la adecuación. Su mejor postulado, es que esta educación tiene algo de conflicto; porque la educación como conflicto puede desarrollarse desde este momento y no como algo que solo se da como consecuencia de un cambio radical en el sistema. Algo que a juicio del autor es muy imposible que se dé de forma abrupta. Igualmente Zuleta es enfático en afirmar que este cambio abrupto del sistema no es de todas formas la solución al problema de la educación.

Para Zuleta la educación es una gran arma si esta se hace y se fundamenta en ir contra las exigencias del sistema:

Los educadores pueden hacer una labor inmensa, si se mueven sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema de hace “invisible” (...). La búsqueda permanente en los estudiantes por parte de los educadores, el desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía es una lucha contra el sistema porque es una manera de hacerlo invisible. (Zuleta, 1995: 60)

Podemos decir entonces que, Zuleta apuesta y apunta por una educación democrática, por una educación humanista, es decir una educación que permita y fomente el desarrollo del pensar, en donde es primordial que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén sujetas a los intereses del mercado, que es una característica típica de nuestras actuales sociedades capitalistas, en donde lo único que es valioso es la producción y los resultados de la

misma; en donde el ser humano es visto simplemente como una mera herramienta útil de trabajo y de producción que tiene su vida siempre subordinada a la voz de mando de un ente superior, laboralmente hablando.

Vemos entonces que para Zuleta, en la educación actual, los maestros, sin darse cuenta están preparando al individuo para que funcione tal como lo necesita el sistema; la educación actual tiende a “producir” un individuo heterónimo, es decir, un individuo que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía, y una fe ciega en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poder así lograr la subordinación y represión por parte de la autoridad, para que uno mismo y los demás seamos útiles en “x” o “y” momento según nuestra necesidad misma y las necesidades de los otros. Todo lo anterior da como resultado sombrío que todos con todos seamos considerados como mercancías, y de igual forma es el mercado quien domina nuestras vidas. Hay que reivindicar la importancia de las Humanidades en todos los campos de la vida de los hombres, sobre todo en el campo de la educación que es “supuestamente” la encargada de prepararnos para vivir en una sociedad tan caótica como lo es la nuestra en la actualidad. Por lo tanto se hace menester crear conciencia sobre cuál es el verdadero sentido de la educación, esta debe formar o preparar seres humanos con habilidades democráticas, seres autónomos, capaces de argumentar, criticar, y utilizar sus conocimientos y entendimiento, con capacidades éticas y morales que aporten formas y estrategias con la cual el hombre pueda erguirse sobre sí mismo, pueda liberarse de las ataduras y grilletes, que le ha sido impuesto por el modelo de educación mecanicista e instrumentalista, propia de nuestra sociedad capitalista.

Finalizado el análisis con respecto a la educación democrática desarrollado por Estanislao Zuleta, me permito dar paso al estudio de los lineamientos argumentativos de Amy

Guttman y Martha Nussbaum respectivamente, en aras de tener una visión más actual con respecto a los sistemas educativos, sus problemáticas, y nuestras sociedades modernas; en donde estas últimas no son modernas necesariamente por sus instituciones y sus ordenamientos basados en principios de justicia.

LA TEORÍA DE UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE AMY GUTMANN CARACTERISITCAS GENERALES.

La obra “*La Educación Democrática*” (2001) de Amy Gutmann es una obra que recoge las características más importantes de lo que debería ser una verdadera educación para la sociedad, por tal razón y a pesar de la dificultad idiomática del texto, me aventuro a realizar este análisis con el fin de exponer de manera somera algunas características de esta obra, para así poder entender en cierto sentido el pensamiento y planteamiento de la autora.

Encontraremos entonces que, Gutmann elabora una teoría de la educación democrática, apoyándose, entre otros aspectos, en un análisis político sobre la educación. Para la autora, una teoría educativa bien sustentada ha de poner atención a los requerimientos de las políticas educativas que caracterizan las sociedades contemporáneas, pues —dicho en sus términos— “como se necesitan políticas más democráticas para promover la educación democrática, se necesita una educación más democrática para alcanzar políticas democráticas. Si valoramos las dos cosas, debemos procurar ambas.” (Gutmann, 2001: 35) En este sentido, su teoría se propone evidenciar ciertos nexos entre educación y política. Para Gutmann, No debemos considerar la educación como un espacio cuyo ideal sería estar separado del tumulto de la política democrática. Si tenemos en cuenta esta advertencia, tal vez desarrollemos una teoría de la educación democrática y de la democracia menos gloriosa, pero mejor fundamentada. (Gutmann, 2001: p.35).

Una primera característica de la teoría educativa de Gutmann consiste en vincular ciertos ideales educativos con la actividad política, concretamente, con políticas democráticas, siendo una de las tareas teóricas enfrentar las controversias y desacuerdos políticos en torno a los propósitos educativos y crear, en consecuencia, una "virtud democrática", a partir de considerar la diversidad de posturas; tal virtud consiste en la posibilidad de debatir y deliberar, en torno a las temáticas educativas, para buscar y proponer un acuerdo en torno a los principios que deben orientar el quehacer educativo. De esta manera, la teoría educativa permitirá incrementar nuestro conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad. (Hernández. F, 2012)

El análisis político que realiza Gutmann sobre la educación se propone responder a dos interrogantes principalmente:

- 1) ¿quiénes tienen el derecho de educar a los futuros ciudadanos?
- 2) ¿de qué manera han de ejercerlo?

Las respuestas más claras y reconocidas que se han dado a lo largo de nuestra historia se deducen de las interpretaciones de las filosofías educativas de Platón, John Locke y Stuart Mill; con respecto a estas interpretaciones Gutmann, dialoga con estas propuestas, por así decirlo, denominándolas: teoría del Estado familia, del Estado de las familias y del Estado de los individuos. Su interés al analizar tales posturas está dirigido a evaluarlas, (en relación con los argumentos que se refieren a los propósitos educativos, la autoridad y distribución educativa) no por el mero hecho de la crítica, sino para desarrollar una mejor teoría que integre las fortalezas y

evite las debilidades de los enfoques vigentes. La teoría alternativa que la autora propone es denominada: **teoría de un Estado democrático**.

Uno de los objetivos de su teoría educativa, la de un Estado democrático, consiste en explicar la forma en que los individuos adquieren -o deberían adquirir- la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos, a esta facultad la llama "reproducción social consciente". (Gutmann, 2001: 63).

Para responder al cuestionamiento que se plantea -de qué manera se adquiere el poder para influir en la educación- Gutmann explica al mismo tiempo otro aspecto: quiénes son los individuos que adquieren tal potestad. Su teoría defiende la idea de que la autoridad educativa -aquellos que influyen en la formación de los futuros ciudadanos- y la forma en que se adquiere tal facultad debe ser el resultado de un poder compartido por: el Estado (como representante de los intereses de los ciudadanos), la familia (por la ideología de ese grupo y de la comunidad de la que forma parte) y los educadores (expertos en el tema educativo).

Gutmann llega a su propuesta de una autoridad educativa compartida analizando las teorías educativas más influyentes —la del Estado familia, del Estado de las familias y del Estado de los individuos— reflexionando acerca de la manera en que hacen valer la “reproducción social consciente”. Desde la perspectiva de la teoría de un Estado democrático,

amplia e inclusiva, se acepta el valor de la educación paterna y su derecho a transmitir lo que consideran bueno

Para sus hijos, se reconoce el valor de la autoridad docente para permitir a los niños apreciar y evaluar formas diferentes de vida a las que les transmite su familia y se enfatiza el valor de la educación política —como responsabilidad del Estado— para predisponer a los futuros ciudadanos a entender aquellos estilos de vida que sean coherentes con la noción de compartir derechos y responsabilidades de la ciudadanía. (Gutmann, 2001:63).

Una segunda característica de la teoría educativa que propone Gutmann, consiste en subrayar el rasgo político-moral de la educación. De acuerdo con este distintivo, la educación debe permitir a los niños desarrollar la capacidad de entender y evaluar concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad, y conducirlos a identificarse con una de ellas así como a participar —en concordancia con su elección— en su grupo familiar y social. De esta manera, la educación muestra a los estudiantes diversas concepciones de vida y sociedad, representa una apertura intelectual, los enfrenta al reto de comprenderlas y valorarlas, al mismo tiempo que les da la posibilidad de poseer una mejor perspectiva de la vida (Hernández. F, 2012)

Gutmann reconoce y es consciente de que la educación atiende e igualmente se enfoca en otras perspectivas en la vida del hombre, en la cual su labor es la de guiar a los niños al conocimiento de otros aspectos del mundo, que trascienden mas allá de la esfera política y moral. Como son la Ciencia, la Literatura, La Historia, los deportes, entre otras. Para la autora, estas áreas de la vida del ser humano deben ser igualmente incluidas en los fines

legítimos de la educación. Pero, desde la perspectiva de su teoría de educación democrática, los propósitos políticos morales de la educación, como son formar y educar en el carácter y razonamiento moral, que conllevan a fomentar el carácter deliberativo y democrático, constituyen el objetivo político central de una educación.

Para Gutmann, es auténtico de la educación formar el carácter del ser humano, lo que no implica necesariamente que su propuesta pretenda desarrollar una teoría sobre dicho concepto. Este abordaje con respeto al carácter del ser humano que realiza la autora se relaciona a la preocupación de la misma por explicar quien tiene el derecho a decidir y de qué manera se debe formar el carácter de los futuros ciudadanos. Para este fin la teoría democrática de Gutmann se enfoca en estudiar cual es el papel que cumplen las escuelas, y no la función de los padres, porque tales instituciones están sujetas a un control político más directo, al mismo tiempo que la considera como el lugar preponderante, aunque no exclusivo, para que los ciudadanos se formen en las virtudes democráticas. (Hernández. F, 2012).

En la propuesta educativa democrática de Gutmann, las escuelas tienen como fundamento principal desarrollar el carácter moral y las virtudes democráticas de los ciudadanos.

Las demandas pedagógicas de una educación democrática son muy grandes. Por ejemplo, las escuelas deben cultivar el carácter moral (las virtudes de veracidad, no violencia, la tolerancia, etc.) y la capacidad para el razonamiento moral (la lógica, la comprensión crítica, etc.) en los futuros ciudadanos(...)no podemos encontrar ciudadanos democráticos entre personas que poseen un fuerte carácter moral sin una capacidad desarrollada para razonar(...)Por consiguiente, la educación en el

carácter y en el razonamiento moral, ambas son cualidades necesarias, aunque no suficientes para crear ciudadanos democráticos. (Gutmann, 2001: 8)

La teoría de educación democrática de Gutmann se encuentra fundamentada en dos principios que son esenciales a la hora de hablar de democracia. Estos principios son: el principio de no exclusión y el principio de no represión.

El principio de no represión evita que cualquier grupo llámese estado, familia, entre otros, utilicen la educación como un sistema que coarta y restringe el debate racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad. La finalidad de este fundamento es hacer factible la libertad de deliberar racional, crítica y argumentativamente sobre las variadas formas de vida. Parejamente este principio de no represión permite que la educación infunda aquellos rasgos de carácter éticos y morales como son la honestidad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad; que sirven de fundamento a la hora de deliberar racionalmente entre los diversos estilos de vida.

Por su parte el principio de no exclusión o no discriminación, aumenta el margen de posibilidades que propone el principio de no represión. El principio de no exclusión evita y restringe que el estado y los órganos que lo componen nieguen a alguien, en términos irrelevantes, un bien educativo. El principio de no exclusión plantea y enfatiza el derecho que posee todo niño y joven educable sin distinciones alguna de raza, religión, sexo o condición socioeconómica.

Para Gutmann la educación democrática se propone contribuir a desarrollar el carácter y razonamiento moral de los futuros ciudadanos, lo que conduce al ejercicio de virtudes cívicas (apropiadas para una democracia). En este sentido, la teoría educativa que propone Gutmann expresa un compromiso moral de respeto a la dignidad e igualdad cívica de todo individuo. Su propuesta considera que las virtudes cívicas necesarias para que una sociedad pueda ejercer la reproducción social consciente, no son propiedad de una nación o de un Estado, como tampoco de individuos o grupos especiales. Las virtudes cívicas deben ser accesibles a todos los ciudadanos, estas no son peculiares de los santos, o de los integrantes de una congregación religiosa, o de seguidores de una filosofía particular. Las virtudes cívicas, junto con las habilidades cognoscitivas y el conocimiento, son necesarias para realizar la promesa de democracia constitucional, no son la salvación individual ni la utopía terrenal, pero expresan libertad y justicia para todos los individuos. (Hernández. F, 2012).

La educación democrática se propone enseñarles a los estudiantes el aprecio a la libertad y justicia desde múltiples perspectivas, así como muchas identidades que convergen en la idea de que los individuos de todo el mundo tienen derecho a las libertades y oportunidades necesarias para vivir una buena vida, de acuerdo con sus propias identidades y respetando los mismos derechos de los demás individuos. Amy Gutmann (2001) ha explicado que una de las tareas fundamentales de la escolarización consiste en preparar a los miembros de cada nueva generación en las responsabilidades que un día tendrán como ciudadanos. Tal y como enfatiza esta autora, la educación para la ciudadanía incluye, pero también supera, el marco de las clases de educación cívica, dado que dicha educación no estriba meramente en el aprendizaje de hechos básicos relacionados con las instituciones democráticas ni en el de los procedimientos que

permiten la vida política democrática de un país. Con este tipo de educación pretende estimularse la adquisición de disposiciones, excelencias cívicas (virtudes) y lealtades que se inculcan a lo largo de todo el proceso educativo. (Benítez, 2009).

En consecuencia, la educación democrática al promover la búsqueda de la libertad y la justicia para todos los individuos abarca un amplio rango de apegos e identidades, y reconoce que las obligaciones morales de la ciudadanía no se detienen en los límites del Estado. En este orden de ideas, las escuelas tienen como labor fundamental extender los horizontes de los estudiantes, de sus concepciones acerca de una buena vida y de una mejor sociedad, al enseñarles concepciones del mundo diversas que de otra manera les serían inaccesibles (Benítez. 2009)

La educación democrática, da prioridad a la libertad de los individuos por encima de obligaciones comunitarias que tienden a ser represivas. La libertad que defiende una educación democrática se traduce en el derecho de todos los individuos (sin excepción o discriminación) a deliberar racionalmente sobre diversas formas de vida, a entender y apreciar la libertad y la justicia desde múltiples perspectivas. La defensa de la libertad individual no excluye el compromiso con las virtudes cívicas -como veracidad, autodisciplina, compasión, respeto, tolerancia- al mismo tiempo que tales virtudes se apoyan en la libertad individual.

Gutmann considera que un proyecto de educación democrática, debe defender todas las libertades que son inherentes al ser humano, que una educación de este tipo

debe desarrollar el carácter deliberativo y democrático en el hombre que va mas allá de los límites e imposiciones del estado, y de los organismos que hacen parte de este. Una educación democrática a juicio de la autora prepara al ser humano para que sea capaz de luchar contra la represión y la exclusión, así como todas las oportunidades básicas que den paso a la discriminación. Este principio de formación para el carácter moral y político debe hacerse valer en las escuelas, pues solo una vez se inicie este proyecto educativo democrático se verá en mayor medida la eliminación de casos de violencia, discriminación, opresión. Y en este mismo sentido el hombre se liberara de la carga instrumentalista y mercantilista propia de la educación de hoy en día.

Una vez abordados algunos aspectos de la teoría democrática de Amy Guttmann, doy paso al análisis del trabajo discursivo de Martha Nussbaum, quien al igual que Rousseau, Kant, y Arendt argumenta sobre aspectos como la libertad, la igualdad, la política, la educación democrática por supuesto entendidas desde una mirada más contemporánea y actual.

MARTHA NUSSBAUM: LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS COSMOPOLITAS

Para Martha Nussbaum La democracia debe ser entendida como un sistema sociopolítico orientado por los tres valores legados por la revolución francesa, libertad, igualdad y fraternidad y son estos tres valores los pilares para el desarrollo democrático, pero ahora bien; debemos tener presente que la articulación de dichos valores ha sido un proceso difícil y esto lo podemos ver reflejado en la configuración de los estados sociales de derecho y en los fracasos entorno a dichas construcciones.

La filosofía práctica de Nussbaum vincula y reconcilia las esferas práctica y técnica de la política que se presentaban escindidas en la filosofía moderna, en respuesta a las tensiones y dificultades de establecer democracias que garanticen la libertad individual, oportunidades materiales de realización para todos y cohesión social, mediante prácticas solidarias de respeto y reconocimiento recíproco. Razón por la cual, Nussbaum desarrolla su filosofía práctica como un liberalismo político neo-aristotélico, que articula dos objetivos principales:

1. La estructuración de instituciones que garanticen el despliegue de las capacidades individuales, lo que implica que la salvaguardia efectiva de la libertad individual requiere diseñar una estructura básica de la sociedad, que garantice los prerequisites materiales de la realización personal.

2. El desarrollo de ciudadanos democráticos, capaces de abordar las situaciones que enfrentamos como miembros de un mundo interdependiente, mediante el cultivo de las habilidades cognitivas, emocionales y comportamentales que resultan necesarias para cuestionar la autoridad y el statu quo, sentir compasión ante las situaciones difíciles que otros experimentan, actuar con respeto y sensibilidad hacia los marginados y excluidos, así como pensar adecuadamente los problemas sociales, culturales, económicos y políticos en un escenario global complejo. De esta forma, a través del cultivo de la humanidad se fomentan la solidaridad y la cohesión social. (Arjona. 2013).

La filosofía práctica de Nussbaum nos aproxima a la estructura y al alma de la democracia, que, entendida según su propuesta, es tanto una estructura sociopolítica como un conjunto de instituciones justas que garantizan efectivamente la dignidad humana.

La propuesta de Nussbaum es un liberalismo político renovado, que vincula para el mundo actual las dimensiones técnica y práctica de la política, que pretende proteger la libertad individual, garantizar oportunidades materiales de realización personal y promover la cohesión social mediante prácticas solidarias, de respeto y reconocimiento recíproco. Es también la promesa de un mundo más humano, más justo, más compasivo, más amoroso y comprometido con el bienestar ajeno.

Ahora bien, la educación democrática debe inspirar en cada estudiante una mente independiente e inquisitiva, así como producir una comunidad que no se reduzca a un equilibrio de intereses ni a un intercambio de alegatos, sino que pueda razonar sobre un problema, meditar en conjunto sobre el bien general: “con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mero mundo mercantil de grupos de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan la capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias” (Nussbaum 2001: 42).

El desarrollo de un trasfondo valorativo, igualitario y democrático que garantice el reconocimiento recíproco es indispensable para asegurar la condición de autonomía de los sujetos, y por lo tanto crucial para garantizar la ciudadanía. Para propiciar el desarrollo de ese trasfondo valorativo, la educación, y muy especialmente la educación de las emociones, se convierte en un instrumento de gran utilidad. La razón para ello es que es virtualmente imposible pensar en ciudadanos ejemplares que no sean capaces de, por ejemplo, sentir compasión por otros o indignación ante la injusticia. Este reconocimiento de las emociones en la vida de la democracia es parte de su creciente consideración como tema central de la filosofía política. (Modzelewski. 2014)

La relevancia de las emociones en la vida de las democracias demanda entonces considerar las posibilidades de su educabilidad. En la teoría de las emociones de Martha Nussbaum la principal intención de la autora es abordar a las emociones considerándolas como un medio para lograr la ampliación de la racionalidad, con el fin de cultivar la ciudadanía democrática. El hecho de que la ciudadanía se convierte paulatinamente en global, trae aparejada la necesidad de una solución a los problemas de la identidad y de la convivencia de esas identidades a través de la práctica. Las emociones juegan un papel preponderante en esa solución. De esta manera, Nussbaum forma parte de un proceso en el que se busca recomponer un equilibrio roto a partir de la modernidad, a través de una defensa de las emociones en la racionalidad pública. (Modzelewski. 2014)

Su teoría parece claramente circunscrita dentro de una categoría que entiende a las emociones como cognitivas. Pero, a diferencia de las críticas que suelen recibir las teorías cognitivistas de las emociones en relación a la imposibilidad de que todas las emociones sean pasibles de ser expresadas en forma proposicional, la teoría de Nussbaum hace énfasis en la posibilidad de que la significación moral y psicológica de las emociones puede ser explicitada, no necesariamente en forma proposicional, sino a través del arte. Esta explicitación puede darse particularmente a través de la literatura, en la cual la conexión entre la forma y el contenido hace posible la expresión de un mensaje complejo, que es innegablemente cognitivo y lingüístico, pero sin necesidad de una definición estricta de los conceptos que utiliza; ejemplos de esto son las metáforas y otras figuras literarias que pueblan la literatura, que vienen cargadas no necesariamente de conceptos, sino de sensaciones que generan emociones. Martha Nussbaum ha definido a las emociones de la siguiente manera:

“Las emociones son reconocimientos de esa importancia (la de procesos esenciales para nuestro ser) combinados con esa falta de control (sobre dichos procesos). Esto significa que (las emociones] se desarrollan gradualmente, a medida que el niño se vuelve cada vez más informado de la importancia de las transformaciones [de esos procesos] para su ser, y del hecho de que provienen, para decirlo de alguna manera, de afuera”. (Modzelewski. 2014: 317)

En sus postulados Nussbaum nos recuerda la idea de ciudadano de mundo que viene a ser precursora y origen de la idea de Kant, sobre el “reino de los fines” que tiene como función inspirar y regular un cierto patrón de conducta política y personal. Plantea entonces, que nuestro comportamiento debe estar siempre marcado por el respeto a la dignidad de la razón y la elección moral de todos los seres humanos sin importar donde ha nacido cada persona ni su posición, género o condición social. Mostrándonos que no se trata tanto de una idea política como de una idea moral que restringe y regula la vida política. (Nussbaum, 2005: 86)

Por otra parte deberíamos tener en cuenta que ser ciudadanos de mundo no exige, ni debería hacerlo, que dejemos de lado el juicio crítico hacia otros individuos y culturas. Ahora bien, el ciudadano de mundo puede ser muy crítico respecto de las acciones o de las políticas, injustas y del carácter de las personas que las promueven. (Nussbaum, 2005: 92). Es por esto que la educación debería orientarse al desarrollo de la personalidad humana y hacia el sentido de la dignidad personal; además debe apuntar al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y así mismo al fomento del entendimiento, la tolerancia y la amistad. (Nussbaum, 2005: 95)

Al analizar las ideas citadas en textos como “el cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” por Martha Nussbaum entendemos que su interés está situado en el hecho de que las instituciones educativas deben poner más atención y cuidado en aquellas cosas que nos permiten llegar al cultivo de la humanidad y que es esto lo que debemos afianzar en los currículos académicos de las diferentes instituciones.

A su vez encontramos en este libro tres habilidades que son básicas para este cultivo de la humanidad. La primera es la capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo y de sus propias tradiciones, es decir, poder cuestionar toda forma de dogmatismo e imposición de las creencias y los conocimientos. En segundo lugar, es preciso que las personas nos sintamos miembros pertenecientes –ciudadanos- de una gran comunidad que abarca a todos los seres humanos, más allá de nuestras identificaciones regionales, étnicas, religiosas o de cualquier otro tipo. Por último, el cultivo de la humanidad implica la capacidad de situarnos en el plano de otras personas, de comprender las emociones, sentimientos y aspiraciones de otros. Pues bien, estas tres habilidades para el cultivo de la humanidad, que ya pueden encontrarse bien descritas en las enseñanzas clásicas—especialmente en el pensamiento de Sócrates—que aún son vigentes en la actualidad.

Y es así como en el cultivo de la humanidad, Nussbaum establece un interesante “enganche” entre las ideas de la educación antigua y los problemas que tiene que

afrontar la educación superior actualmente. Así, en la obra se abordan aspectos tales como la forma de trabajar con los estudiantes universitarios la reflexión autocrítica, el lugar que debe ocupar la fantasía y la literatura en los currículos, qué aportes nos brindan los estudios de la mujer, o los problemas relativos a la diversidad cultural y religiosa. Esta obra combina las reflexiones de los autores clásicos—especialmente Sócrates y Séneca—con agudas observaciones sobre la vida universitaria en la actualidad.

Para finalizar encontramos que la educación concebida por Nussbaum, debe ser una educación multicultural, es decir poner al estudiante en contacto con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes ya que, la conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, siendo así un fundamento el verdadero dialogo. Lo cual se hace necesario iniciarlo en la educación desde temprana edad, plantea entonces una revisión a los currículos académicos de todas las instituciones educativas tanto de índole escolar como universitario, además de las funciones del docente, quien debe estar siempre autoevaluándose y siendo evaluado sobre la metodología en el aula, ya que este en ocasiones debe actuar de mediador o saber plantear temas de los cuales cada individuo tendrá una postura crítica diferente o conflictiva, pero de igual forma el docente debe ser un estimulador constante del pensamiento analítico y crítico de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se abordaron diferentes teorías o marcos normativos del sentido y alcance de la educación del ciudadano en contextos sociales y políticos de corte democrático. Aunque con acentos particulares cada uno de los autores y teorías de la educación analizadas toman en consideración el hecho básico del conflicto social y de la pluralidad humana. Más allá de hacer propuestas pedagógicas acerca de cómo enseñar o propiciar el aprendizaje de contenidos se procura fundamentar un determinado discurso moral sobre el sentido y alcance de la educación ciudadana, una educación que además de formar ciudadanos autónomos, capaces de responder por sus propias decisiones o elecciones de estilo de vida, también sea adecuada para promover el respeto recíproco ante las diferencias de diversa índole, comprometidos con el avance y estabilidad de la comunidad en la que se encuentren inmersos. Este énfasis subraya la idea según la cual todo proyecto educativo institucional o no deberá plantearse como generador de condiciones para la conservación y desarrollo social, científico, económico, pero sobre todo a nivel moral. La ciencia, la técnica, la economía despliegan dinámicas y horizontes de acción propias o de forma autónoma, pero pueden generar o coadyuvan a agudizar grandes dilemas de nuestro tiempo, cómo asegurar que ese desarrollo técnico sea consecuente o se subordine a la realización humana, que los fines de esos marcos de acción se supediten, a su vez a ideales éticos referidos al desarrollo de la pluralidad humana.

Precisamente, los elementos teóricos analizados cuestionan en niveles distintos la posibilidad de una educación ciudadana en contextos democráticos que descuide la

problematización de los recursos éticos que orientarían dicha educación, en el sentido de definir si pueden ser reconocidos como válidos por cualquier ser humano, esto es por cualquier ser que se piense y pretenda revelarse como autónomo. El afán por la aplicabilidad y la practicidad ha impulsado el olvido de esta importante tarea para el progreso moral de las sociedades democráticas modernas, dándole prioridad a la educación técnica y con fines mercantiles, contribuyendo, en contraste a la educación, no necesariamente planificada de sujetos que, de acuerdo con unos criterios y metas de corte economicista y pragmático, no asumen el compromiso de dar razón del tipo de sociedad en la que se encuentra, un tipo de sujeto forjado en unos valores incompatibles, muchas veces, que parece impertinente pensar en la convivencia pacífica de distintas concepciones del bien como reza el credo liberal.

Estas coincidencias hacen eco de una concepción de democracia que supera los límites conceptuales de una forma de gobierno para posicionar la democracia como forma de organización donde una pluralidad de individuos, de manera libre y responsable, se asocian para fundar comunidad política, para compartir experiencias y alcanzar objetivos comunes. Esta concepción de democracia pretende recoger los elementos comunes compartidos por los autores consultados a lo largo del trabajo, de forma que responde a un ideal ético de cooperación social o comunidad en la que las capacidades humanas, la capacidad de forjar entramados o tejido social se orientan tanto al desarrollo en cada persona de una identidad individual como a la cooperación para promover los asuntos comunes.

Desde esta concepción dominante de democracia como forma de vida comunitaria, la educación tiene que ponerse al cuidado de las capacidades de cada persona, respetar las diferencias individuales y promover la cooperación. Se habrá de trabajar tanto la dimensión racional como la sentiente y experiencial (productiva) como claves en la

estructuración de una fuente común de humanidad que forje los cimientos de una ciudadanía democrática e intercultural, que comienza a gestionar directamente el maestro desde la infancia.

Ahora bien, en este punto podemos decir de manera general que hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias. Un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin consultar la vivencia que yo tengo de la vida, Otro tipo de maestro, al que no le pagan ni lo nombran, es aquel que consulta mi vivencia de la vida; es así como la función del maestro en la educación democrática es fundamental para generar en los alumnos el deseo constante de adquirir conocimiento, dándole la libertad de auto-aprendizaje, con lo cual desde niño se forma como un ser crítico, autónomo, capaz de aprender a valerse por sí mismo, apersonándose de todo cuanto le es indispensable para su desarrollo. Necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo.

El trabajo que se ha desarrollado busca en cada momento dar cuenta de las bases teóricas de ideas que han venido recibiendo gran acogida en el sentido de servir de alimento a las exigencias y recomendaciones respecto a los procesos educativos en las sociedades democráticas contemporáneas, la responsabilidad de educar ciudadanos democráticos se entiende como consecuente con una estructura estatal y social que tiene que generar las condiciones más allá del plano institucional formal para la generación de la cultura de la democracia, único espacio en el que puede desarrollarse una educación democrática orientada a la promoción de ciudadanos democráticos, no por la adscripción política sino como forma de ver y ser en el mundo del que se hacen cargo. La educación democrática tiene su fundamento ético en que busca la creación de individuos capaces de cuestionarse, desarrollando la libertad de pensamiento y así mismo la de expresión, creando un individuo capaz de tomar decisiones

valiéndose de sus propios conceptos e ideales, un individuo emocionalmente consciente de sus capacidades y dignidad, comprometido con su defensa a partir del respeto al derecho propio y de cualquier otro ser humano para que exponga y desarrolle su punto de vista, su identidad.

El contexto de nuestra sociedad actual plantea la necesidad de una educación universal en donde se fomente el desarrollo de programas educativos de carácter inclusivo; en la cual todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos sin distinción de edad, sexo, religión o cualquier otra clase de característica distintiva, tengan un acceso equitativo en cualquiera de sus etapas de vida a los servicios educativos.

La educación democrática debe afianzar más sus raíces en las instituciones, para fomentar individuos críticos, capaz de cuestionarse y plantear soluciones a los problemas; solo de esta manera se lograría un avance en materia social, política, económica. El hombre debe alzarse a sí mismo y superar los límites que en gran medida la sociedad le ha impuesto por diversos mecanismos de control represivos, entre estos la educación tradicionalista capitalista, en la cual el hombre debe instruirse como un objeto productor, para serle útil a su sociedad. Apartarnos de este ideal y de este modo de vivir el día a día. Es precisamente el gran reto que tiene la educación democrática: “emancipar al hombre”.

- _____ (1784). *“Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía política”*. 1994. Editorial Tecnos. Madrid.

- _____ (1785). *“Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres”*. 1999. Editorial Eudeba.

- De Asís César, María Rita. *“Hannah Arendt y la crisis de la Educación en el Mundo Contemporáneo”*. Revista: En-Claves del pensamiento, año I, núm. 2, diciembre 2007. pp. 7-22.

- Rousseau, Juan Jacobo (1991). *“Emilio y otras páginas”*. Editorial Bruguera S.A. Barcelona: CEAL.

- Theodoro W. Adorno. (1998). *“Educación para la Emancipación”*. Madrid – España: Ediciones Morata.

- Romero Soto, Rafael. *“La crisis en la educación”*. El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569.

- Guerrero, Gerardo León. *“La educación en el contexto de la Globalización”*. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. RUDECOLOMBIA. No.6. Tunja, 2004. Pp. 110-120.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. *“Calidad de la educación y desarrollo como libertad”* En: *revista historia de la educación colombiana*. n° 8. 2005. Pp.15-32.
- Biglieri, Paula. (Comp.) *“Introducción al pensamiento político moderno”*. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)-Prometeo, 2009, pp. 120-132

CYBERGRAFIA.

- Siede, Liliana Virginia. “*Kant y la autonomía de la voluntad*”. Historia de los bio-derecho y de los pensamientos bioéticos. 2009. Recuperado de <http://www.bioetica.org/cuadernos/bibliografia/siede1.htm>

- Rousseau, Jean- Jacques. (1923) “*Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*” Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/rousseau/disc.pdf>

- El Rincón del Pensar. (2010). “*El Emilio o La Educación Rousseau*”. Recuperado de <http://isabelmg.blogia.com/2010/102002-el-emilio-o-la-educacion-rousseau-php>.

- Hernández, Flor A. “Educación cosmopolita o patriota” La Perspectiva de una Educación Democrática”. Artículo publicado en la revista Xictli de la Unidad UPN 094 D.F. 2012. centro, México. Recuperado de <http://189.208.102.74/u094/revista/xictli.htm>

- Kant, Immanuel. “*Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?*”. Edición digital, <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/.../15803/16619>

- _____ (1795). “*La Paz Perpetua*”. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>

- _____ (1793). “*Teoría y Praxis*”. Recuperado de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/K/Kant,%20Inmanuel%20-%20Teoria%20ypraxis.pdf

- _____ (1803). “*Pedagogía*”. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>

- Medina, Yadira. “*Administración Educativa y Gestión educativa*” En: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/calidad/archivos/2013/vari0s/Manual2013.pdf

- Medina, Yadira. “*Programa escuelas de calidad*”. En: http://www.iea.gob.mx/webiea/escuelas_calidad/archivos/Manual%20de%20Procedimientos%20para%20la%20Administraci%C3%B3n%20de%20los%20Recursos%20Financieros%20PEC%20XIII%20v.1.pdf.

- Modzelewski, Helena. “*Auto-reflexión y educación de las emociones para la Democracia*”: Entrevista a Martha Nussbaum. *Revista de Filosofía Areté*. vol. XXVI N° 2. 2014. PP 315-333. Recuperado de : <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11111-44144-1-SM.pdf>

- UNESCO. “*Educación de Calidad, Equidad y Desarrollo Sostenible*”: Una Concepción Holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la Unesco en 2008-2009. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>

- Arjona Pachón, Gabriel E. “*Democracia y Liberalismo político. la perspectiva de Martha Nussbaum*”. Colombia Internacional 78, mayo a agosto de 2013, 236 pp. ISSN 0121-5612, pp. 145-180. En: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/-data-Revista_No_78-n78a06.pdf

- Benítez Prudencio, José Javier. “*Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía*” Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 401-422. Tomado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_17.pdf

- Romero Soto, Rafael. “*La crisis en la educación*”. El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569. Recuperado de <http://elbuho.aafi.es/buho8/ROMEROSOTO.pdf>

